



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

**LINHA DE PESQUISA - PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS,
MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL**

SIMONE SANTOS BARBOSA DE ANDRADE

**EDUCAR NA DIFERENÇA: IMAGENS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE
O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**



Salvador
2009

SIMONE SANTOS BARBOSA DE ANDRADE

**EDUCAR NA DIFERENÇA: IMAGENS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE
O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Salvador
2009

A553 Andrade, Simone Santos Barbosa de
Educar nas Diferenças: Imagens e Concepções Docentes
sobre o Processo de Letramento do Surdo na Educação de
Jovens e Adultos/ Simone Santos Barbosa de Andrade. Salvador.
2009
191 f . : il

Orientador Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da
Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade

1. Surdos – Educação 2. Professores-Formação 3. Diversidade
Cultural 4.Letramento 5.Educação de jovens e adultos I Título.

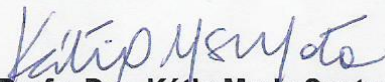
CDD 371.912

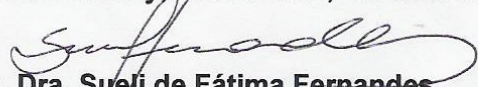
FOLHA DE APROVAÇÃO

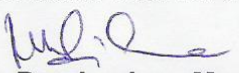
**“EDUCAR NA DIFERENÇA: IMAGENS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O
PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS”**

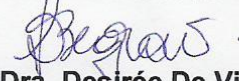
SIMONE SANTOS BARBOSA DE ANDRADE

Dissertação apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 09 de novembro de 2009, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia- Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, Providence, Estados Unidos.


Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Doutorado em Estudos Lingüísticos.
Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.


Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia- Uneb
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.


Profa. Dra. Desirée De Vit Begrow
Universidade Federal da Bahia- UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Às professoras, colaboradoras deste estudo, que, através dos seus posicionamentos crítico-reflexivos sobre as suas práticas pedagógicas com a outridade surda, tornaram-se co-autoras deste trabalho, pois na minha escritura as nossas vozes dialogaram, demonstrando uma legítima identificação com a luta das pessoas visuais por uma educação emancipatória e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À energia Divina, que, gerada no cosmo infinito, atinge os universos singulares das criaturas, dando-nos luz, força e energia, ensinando-nos que o caminho do amor e da paz é o caminho para a libertação.

Às criaturas singulares que me incluíram no seu universo existencial e que me deram apoio e incentivo para eu trilhar esta difícil jornada. São elas: meu pai, Jurandir, e minha mãe, Siomara, que ofereceram as suas vidas como modelo de fé, dignidade e respeito ao próximo; minha filha, Carolina, que me ensinou o amor incondicional; meu marido, Luís, que nesses longos anos de convivência continua a sendo o meu porto seguro.

A minha irmã Juci; a meus irmãos, Álvaro e Cristian, que me ensinaram o significado do amor fraterno.

Aos meus sobrinhos, Matheus, Lucas, Daniela, Felipe, Beatriz, Pedro e João, André, Victor e Juninho, minhas avós, Letícia e Odete; às minhas tias, Dadia e Jaci, que a todo instante reafirmam o significado da palavra “família”.

A minha orientadora, Dra. Kátia Mota, que na identificação com as lutas dos grupos de minoria nos uniu na crença de que a universidade pode contribuir para melhorar as suas condições educacionais.

Às professoras Dra. Sueli Fernandes, Dra. Luciene Maria e Dra. Desirée Begrow, que, na interlocução, contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores da Linha de Pesquisa 1, Dra. Lívia, Dr. Marcos Luciano, Dra. Ana Célia e Dra. Delcele, pelo prazer da convivência acadêmica.

À professora Jaciete Barbosa, por ter participado do meu ritual de passagem na academia quando, de forma tão generosa e carismática, cedeu-me o seu espaço da sala de aula.

Às colegas de Mestrado Carla e Cátia, que, nos momentos de desânimo e fraqueza, deram-me o incentivo necessário com os seus exemplos de superação.

Às colegas Angelina, Sueli, Márcia e Patrícia, que foram colaboradoras para a minha entrada, permanência e conclusão do mestrado.

A minha amiga Leonídia, que, nos momentos mais difíceis, trouxe-me palavras de fé e esperança.

Aos alunos surdos e a toda equipe do CAS Wilson Lins-BA, que colaboraram para a realização desta pesquisa.

A todos a minha gratidão!

Estamos no devir de um tempo precisamente outro,
um tempo de transição, que se mostra longo,
onde se notam descentramentos dos sujeitos culturais.
Esses descentramentos se localizam em um tempo de desafios da diferença
que com suas concepções e práticas mostram a existência do diferente.
Diferentes surgem as culturas, as pedagogias, entre os que não tiveram lugar,
ou que foram “borrados” ao longo da história.

Gladis Perlin, 2006

RESUMO

Neste estudo desenvolve-se uma Pesquisa-Ação, com ênfase na Formação-Reflexiva, com dimensão individual (auto-reflexão) e coletiva (reflexão partilhada) de 08 professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no Centro de Capacitação para Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez Wilson Lins – CAS-BA, instituição que objetiva a escolarização de surdos e a formação de profissionais na área da surdez. A investigação enfoca os posicionamentos reflexivos destas docentes em referência às práticas de letramento desenvolvidas com seus alunos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos linguístico-culturais diferenciados e que este processo para eles, constitui-se em aquisição de L2. Tomando como viés a formação do educador, com ênfase na diversidade cultural, que se impõe como saber docente fundamental na contemporaneidade, é traçado um panorama histórico, epistemológico, político e educacional que sustentou os diferentes paradigmas na educação de surdos, destacando-se o movimento metodológico que se desloca do campo médico-biológico em direção ao paradigma educacional socioantropológico e cultural, bem como a atuação pedagógica na EJA que tem como tradição o campo político-ideológico da Educação Popular. Como resultado mais geral da pesquisa, pode-se destacar o fato de que a experiência essencialmente visual da pessoa surda impõe caminhos específicos na aquisição da lectoescrita, que tem no uso de imagens, associadas à sua L1, um dos elementos fundantes no desenvolvimento de estratégias metalingüísticas – algo que demanda, pois, materiais didático-pedagógicos próprios e metodologia específica com foco no letramento visual.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Formação Docente. EJA. Letramento. Educação de Surdos.

ABSTRACT

In this study I develop a Research-Action with emphasis on the Reflexive-Formation, with individual dimension (self-reflection) and collective one (shared reflection), with 08 teachers that deal with Youngsters' and Adults' Education in the Wilson Lins CAS – BA (Center for the Help of Deaf People), an educational institution which objective is to educate the deaf and form education professionals in the area of deafness. The investigation focuses on the reflective postures of these teachers regarding the literacy practices developed with their students, taking into consideration that such subjects belong to differentiated linguistic and cultural groups and that this process for them involve the acquisition of a second language. Taking into account the educator's professional background, with emphasis on cultural diversity that is fundamental in our contemporary teaching practice, a historical, epistemological, political and educational comprehensive overview was developed, which supported the different paradigms in the education of deaf people, emphasizing the methodological movement that dislocates towards the educational, socio-anthropological and cultural paradigm, as well as the teachers' performance at EJA (Youngsters' and Adults' Education), which traditionally focus on the political and ideological area of Popular Education. As a more general result of the investigation, one can mention the fact that the essentially visual experience of a deaf person requires specific paths in the acquisition of reading/writing skills that make use of images associated with his/her native language. This is one of the fundamental elements for the development meta-linguistic strategies that call for appropriate didactic and pedagogical materials, and specific methodology focused on visual literacy.

Key-words: Cultural Diversity. Teachers Formation. EJA. Literacy and Education of the Deaf.

SUMÁRIO

1 EDUCAR NA DIFERENÇA, UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	12
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 QUE CAMINHO TOMAR?	23
2.2 COMO CHEGAR?	26
2.3 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	30
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA	32
2.5 TRABALHO DE CAMPO	33
2.6 COLETA DE DADOS	35
2.7 A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS	38
3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: A RECONFIGURAÇÃO DAS FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR BILÍNGUE	41
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	42
3.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A CONCEPÇÃO MÉDICA/BIOLÓGICA	49
3.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA E CULTURAL	52
3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LETRAMENTO: A INTERCULTURALIDADE ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA	60
4 EDUCAR NA DIFERENÇA: A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	65
4.1 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: (IN)COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A DIFERENÇA	65
4.2 EDUCAR NA DIFERENÇA E A FORMAÇÃO REFLEXIVA	76
4.3 A DOCÊNCIA NA EJA: A FORMAÇÃO REFLEXIVA E A DIVERSIDADE	84

5 IMAGENS E REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DOCENTE COM SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCUSSÃO DOS DADOS	89
5.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS	90
5.1.1 Análise dos Formulários	91
5.1.2 Entrevistas Individuais	92
5.2 EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS EM EJA: AÇÃO-REFLEXIVA	100
6 EDUCAR NA DIFERENÇA SURDA: CONCLUSÕES	161
6.1 QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS: UMA BREVE APRECIÇÃO	164
6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	182
APÊNDICE A – FOTOS	184
APÊNDICE B – FORMULÁRIO	188
CESSÃO DE DIREITOS	189

1 EDUCAR NA DIFERENÇA, UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu.

José Luis Pardo, 1996

Educar na diferença é um dos principais saberes que se impõem ao professor na contemporaneidade. No entanto, há vinte e um anos, quando iniciei a minha docência com os alunos surdos, esta temática não assumia materialidade na maioria dos cotidianos escolares brasileiros. A minha aproximação com esta questão se deu quando iniciei meu trabalho na educação de surdos, em 1988, ao assumir uma turma de alfabetização na Classe Especial¹ para “deficientes auditivos”, na Escola de 1º Grau Manoel Vitorino, no bairro de Brotas, em Salvador-Bahia. No intuito de ensinar a ler e escrever, utilizei todo o meu embasamento teórico-metodológico construído no Curso de Aperfeiçoamento que foi estruturado sob o respaldo teórico médico/biológico², cuja prática pedagógica fundamentava-se na normalização do sujeito, associada aos conhecimentos adquiridos no Curso de Magistério e num treinamento do Programa Alfa³ para professores alfabetizadores; além disso, lancei mão da minha própria experiência como discente na fase escolar. O meu trabalho consistia, basicamente, em treinar os órgãos fonoarticulatórios das crianças para a produção dos fonemas relativos às famílias silábicas que eram apresentadas na cartilha dos alunos. Desta forma, acreditava que eles podiam aprender a ler e escrever. Durante o período em que estive atuando nesta classe, o meu universo (profissional e pessoal) não dava qualquer indicação de que eu estava diante de uma situação complexa e peculiar de ensino-aprendizagem, que consistia no grande desafio profissional (sem estar instrumentalizada para isto) de alfabetizar

¹ Termo utilizado para designar a classe formada por pessoas com o mesmo tipo de deficiência, numa escola regular, objetivando oferecer um serviço educacional especializado.

² A ênfase pedagógica era na normalização da pessoa surda, com a aplicação de exercícios de treinamento da fala e dos resíduos auditivos. O conteúdo programático abordava a fisiologia do ouvido, tipos e níveis de surdez. Esta abordagem epistemológica na Educação de Surdos será discutida no Capítulo III.

³ Projeto para alfabetização adotado pela rede estadual com base no método fonético.

a pessoa surda. Não tinha conhecimento sobre estes sujeitos, nem sobre as suas formas específicas de aprendizagem, nem sabia que possuía uma língua e cultura próprias, tampouco que a minha tentativa de ensiná-los a ler e escrever constituía-se num movimento de ensino de segunda língua... Ainda assim, entrava todos os dias na sala de aula e fazia o meu trabalho.

Em 1997, fiz um curso de especialização na área da Educação Especial, sob a chancela da Universidade do Estado da Bahia. Na busca de respostas, confrontei-me com mais perguntas, algumas das quais eram recorrentes: Como a pessoa surda aprende? Como ela se apropria da leitura e da escrita? Como nós, professores, podemos ensiná-la? Estas questões traziam inquietações não só em mim, mas em todo professor e professora que lidava no seu dia-a-dia com a tarefa *misteriosa* de ensinar ao surdo. Esse fato é intrigante, se for considerado que a educação de surdos no Brasil é datada desde 1857 e, ao longo desses anos, uma gama de conhecimentos pedagógicos foi construída. No entanto, toda a pedagogia na área da surdez estava respalda no paradigma médico/biológico, que já não atendia nem às reais necessidades educacionais e ao posicionamento político das comunidades surdas, nem, tampouco, os anseios dos profissionais que se solidarizam com a luta surda na conquista de uma educação de qualidade. Assim, surgiram inúmeras pesquisas que seguiram o viés socioantropológico e cultural, nos quais destacam-se as investigações sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o Bilinguismo, enfocando principalmente a aquisição da L1 e L2 nos estudos de Felipe (1997), Fernandes (2005a, 2005b), Quadros & Karnop (2004), Skliar (1997a, 1997b, 1998).

Percebi que, mesmo tendo uma atitude investigativa em relação ao cotidiano escolar, faltavam-me os instrumentos científicos necessários para enveredar numa busca mais sistemática – se não de respostas – pelo menos da compreensão sobre as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem entre o aluno surdo e o professor não-surdo. Assim, decidi trazer as minhas inquietações para a academia, na qualidade de mestranda.

Em 2006 ingressei no Programa como aluna especial na disciplina optativa *Tópicos especiais em Educação: Língua, Cultura e Escola*, ministrada pela Professora Dra. Kátia Mota. Na interlocução em sala de aula, houve a possibilidade de alargar o meu olhar sobre a Educação de Surdos, principalmente com o aprofundamento na sociolinguística sobre as questões relacionadas ao bilinguismo, aquisição de língua estrangeira, letramento e pluralidade cultural, temas de pesquisa desenvolvidos por Mota (2002, 2004, 2005).

Neste período, já atuava no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e atendimento às Pessoas com Surdez Wilson Lins/Bahia (doravante CAS) como coordenadora

do Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação, sendo participante da equipe responsável pela implementação do Projeto do Centro que foi construído por nós. O papel do grupo era possibilitar, com o apoio da SEC/MEC, a criação de um espaço de formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos e de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e demais profissionais que atuam na área da surdez. O objetivo principal é oferecer suporte ao sistema de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente Instituições de Ensino Superior – IES –, Secretarias de Educação e órgãos não-governamentais, para o desenvolvimento de formações (PLANO DE ATENDIMENTO, 2004).

Mais tarde, deixei a função de coordenadora e fui nomeada diretora. Este foi o ensejo para circular mais efetivamente em todos os serviços educacionais pela instituição, inclusive no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. O CAS abrigava a Educação de Jovens e Adultos (EJA) I, equivalente ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Esta modalidade de ensino era oferecida a 76⁴ alunos, aproximadamente, no turno noturno. Os alunos eram distribuídos em cinco classes, sendo duas do Estágio I, duas do Estágio II e uma do Estágio III. A faixa etária variava entre 15 a 48 anos de idade⁵. Os educandos eram oriundos de classes populares, vindos de várias localidades, inclusive da periferia, visto que esta é a única instituição na cidade que oferece Educação de Jovens e Adultos a esta população, neste nível de escolaridade. Os alunos são identificados como surdos e usam a língua de sinais para se expressarem, embora alguns tenham resíduos auditivos e utilizem também a fala na comunicação com as pessoas não-surdas. Em relação à EJA, o que despertava a minha atenção e a de toda a equipe era a crescente procura por uma vaga no Centro. Percebíamos que o serviço que oferecíamos àquela comunidade tinha um significado, para ela, maior do que pensávamos. Muitos dos alunos já tinham tido a oportunidade de frequentarem outras escolas, mas não encontraram nessas unidades uma práxis pedagógica que contemplasse as suas diferenças. Por isso, o caminho certo foi o da evasão. Outros estavam tão marginalizados que nem se quer tinham tido o privilégio de sentar num banco escolar. Assim, estar num espaço onde era possibilitada a convivência com os seus iguais, a utilização da língua de sinais e a ação de professoras empenhadas em oferecer uma

⁴ Este número pode ser considerado baixo para uma escola regular, no entanto é um número acima da média, visto que uma classe numa instituição de Educação Especial abriga em torno de 12 alunos por turma.

⁵ Dados fornecidos pela secretaria da instituição.

educação diferenciada, era motivo de divulgação “mão-a-mão”⁶ sobre o trabalho da EJA para os seus amigos surdos que desejavam iniciar ou continuar os seus estudos.

Este também foi um tempo oportuno para uma maior aproximação daquele universo específico no qual conviviam, muitas vezes de forma conflituosa, diferentes grupos sociais e culturas que se caracterizavam principalmente pelo uso de duas línguas que se distinguiam, entre outros elementos, pela modalidade de expressão utilizada: uma oral-auditiva, a outra gesto-visual. Embora, na minha jornada profissional, eu já me relacionasse há bastante tempo com pessoas surdas, aquela experiência foi diferente das anteriores porque eu atuava com crianças que ainda não tinham estruturado a língua de sinais, pois não conviviam com a comunidade surda e por isso não tinham acesso à sua cultura. Desse modo, esta configuração socioeducacional e cultural torna-se peculiar, pois a presença da cultura surda é muito marcante. Ela é manifestada pelos seus alunos que convivem em outras instituições (igrejas e associações) nas quais a língua privilegiada é a de sinais.

Focando a outra ponta do contexto educacional, encontra-se o professor, que, mesmo sem compreender bem esta complexa rede de significação e os processos diferenciados de aprendizagem de seus educandos, enfrenta diariamente a tarefa de entrar na sala de aula e concentrar esforços para promover uma efetiva aprendizagem de seus alunos.

No longo convívio com minhas colegas, não só no CAS, mas em outras instituições educacionais, inclusive em centros de aperfeiçoamento⁷, identifiquei que a maior queixa estava centrada no fato da formação (inicial e/ou continuada) não habilitar o docente para o desafio de ensinar a pessoa surda. Criticávamos que a maioria dos cursos focava os processos de aprendizagem dos sujeitos não-surdos e que cabia ao professor fazer as devidas “adaptações”. Outro aspecto apontado era que, geralmente, estas formações ocorriam num curto espaço de tempo, após o qual os professores retornavam aos seus locais de trabalho com as inovações teóricas proposta pelos profissionais trazidos de outros Estados⁸, sem que fosse oportunizada a reflexão de suas práticas, sob o enfoque dos novos conhecimentos abordados.

⁶ Uso esta expressão em substituição à expressão “boca-a-boca”, por se tratar da comunicação em língua de sinais e não na língua oral.

⁷ O centro de referência na formação de professores da rede estadual é o Instituto Anísio Teixeira – IAT.

⁸ Em 1989, para a realização do *Curso Comunicação Total*, veio de São Paulo uma profissional que atuava na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC. Em 1997 e 1998, a Dra. Annet Scotti Rabelo, de Goiás, ministrou os Cursos *Português Sinalizado* e *Comunicação Total*. De Minas Gerais, a Pedagoga Mirlene Ferreira Damásio foi a docente no Curso de Aperfeiçoamento da Rede Regular de Ensino na área da Deficiência Auditiva. A linguista, Sueli Fernandes, veio do Paraná para ministrar o Curso Ensino de Português como segunda língua, em 2005. Esses dados foram obtidos por mim através dos certificados e material dos cursos dos quais participei.

No entanto, mesmo que solitariamente, os docentes em suas ações em sala de aula, fazem as suas tentativas para melhorar a sua prática. Aí reside o espaço da *criatividade*.

Foi então em busca da criação embutida na prática das professoras da EJA do CAS Wilson Lins-BA que formatei o meu projeto de pesquisa em 2007, já na qualidade de aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB).

Somente depois de todo este percurso profissional dei-me conta da necessidade de *saber educar na diferença*. Desta forma, pensar a formação docente voltada para a atuação com a diversidade cultural se configura num dos mais complexos desafios para o magistério na contemporaneidade. É necessário ultrapassar a zona de (des)conforto e discutir o exercício da docência sob a perspectiva das fragmentações e contradições que habitam o cotidiano e as experiências, fruto das desestabilizações de nossas crenças, valores, concepções, identidades, etc.

Discutir a formação docente sob o prisma da diversidade cultural significa conhecer os atores sociais (alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretor, familiares) que interagem no espaço escolar, em sua dimensão histórica, social, cultural e política, sob o olhar de uma pedagogia que acolha as diferenças. Neste sentido, o movimento está direcionado para o descentramento da tríade valores/saberes/cultura hegemônica tecida no território escolar e para o deslocamento das relações de poder, motivado pelo compromisso ético e político de construir uma educação emancipatória para todos que convivem na escola.

Antes de seguir com a contextualização da pesquisa, é necessário demarcar o campo epistemológico em que o estudo foi conduzido e a minha posição em relação à pessoa surda, a qual se manifesta através do entendimento de que, a surdez ao estar associada a um modo peculiar de perceber e relacionar-se com o mundo, produzindo culturas e línguas próprias, articula-se como uma diferença cultural na construção de identidades. Nesse sentido, a investigação se afina com a perspectiva socioantropológica da surdez e rompe com a tradição da Educação Especial que compactua com o discurso imperialista científico, disseminado fortemente pelo modelo médico que define a deficiência sob o enfoque biológico, no qual o corpo lesado necessita ser normalizado (DINIZ, 2007). Nesse modelo, a deficiência é significada a partir do individual, isto é, está centrada exclusivamente no sujeito que se diferencia dos padrões de normalidade e apresenta a impossibilidade da inserção social, localizada no corpo defeituoso, e não no mundo social desigual que privilegia os grupos, que tem como representação o corpo sem lesões. Distanciando-se do modelo médico em direção a um enfoque socioantropológico, histórico e cultural, busca-se uma discussão de

caráter político sobre a deficiência e sua representação, impulsionada inicialmente pelo modelo social e ampliado a partir dos estudos culturais e do feminismo (DINIZ, 2007), que percebem a deficiência, acima de tudo, como “modo de vida”, tecido nas relações sócio-histórico-culturais.

Com as perspectivas pós-modernas e feministas, fica impossível esquecer que o corpo não é simplesmente as fronteiras físicas de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo. [...] Atualmente, com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. É nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas (DINIZ, 2007, p. 78-79).

Numa aproximação dos constructos teóricos abordados por Diniz (2007), e estabelecendo uma evidente identificação com este posicionamento político/teórico sobre a deficiência, pesquisadores e profissionais, surdos e não-surdos têm desenvolvido pesquisas nesta vertente, tais como: Fernandes (2005^a, 2005b), Lopes (2007), Quadros (2006, 2008), Perlin (1998, 2006), Skliar (1997a, 1997b, 1998, 2003), Souza (1996, 2006), Strobel (2008), entre outros. Eles demarcam um campo de conhecimento contra-hegemônico para narrar e pensar a Educação de Surdos, sob a ótica dos estudos socioantropológicos, Estudos Culturais e Estudos Surdos⁹ que compreendem a surdez não como uma falta, mas uma marca constitutiva. É neste campo epistemológico que eu me aporto. Nesse sentido,

a surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referir àquilo que não sou; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento daquele que se aproxima, antes de qualquer razão, porque compartilha de uma experiência comum (ser surdo) (LOPES, 2007, p.18).

Nos discursos tradicionais sobre políticas educacionais para pessoas com deficiência, o debate localizou-se, principalmente, nas formas de inserção desse sujeito: exclusão, segregação, integração ou inclusão (TEZANI, 2005). No entanto, pouco se

⁹ Denominação dos estudos com base nos Estudos Culturais de Educação, produzidos por pesquisadores surdos e não-surdos que rompem com a concepção da Educação Especial que representa a surdez a partir de uma visão clínica e normalizadora. Foram desenvolvidos, principalmente, pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) – “*um lugar privilegiado para o desenvolvimento de pesquisa que tinha, entre seus objetivos, a orientação das comunidades escolares na construção de uma outra forma de olhar e narrar os sujeitos surdos que estavam na escola*” (LOPES, 2007, p. 12).

discutiam questões como estas: quem é a pessoa deficiente? São todas iguais? Como são os seus processos de aprendizagem? As suas diferentes identidades são consideradas? No final da década de 90, a partir da emergência do enfoque socioantropológico e com os avanços das pesquisas no campo dos Estudos Culturais¹⁰ este cenário tomou novas formas. No entanto, um importante agente do processo educacional ainda está sendo negligenciado: o professor. Quem é este profissional que está tendo que lidar com todas as diferenças que se impõem no espaço da sala de aula? Quais os caminhos da formação docente para uma educação pautada na diversidade cultural? Ao trazer estes questionamentos para a docência com surdos, toda esta complexidade revelada se potencializa se pensarmos na relação estabelecida entre o professor, pertencente a uma comunidade usuária de uma língua oral/auditiva e o aluno, que, por sua vez, pertence a uma comunidade que utiliza a língua de sinais.

O fato de que, alunos e professores não compartilham, nem as modalidades nem as línguas é uma das ambigüidades mais notória na educação dos surdos. E a ambigüidade gera na maioria das vezes, um inquestionável poder lingüístico dos professores ouvintes e um processo de des-linguagem e de des-educação, nos alunos surdos (Skliar, 1997b, p.40).

Neste sentido, a sala de aula abriga diversos territórios sociolinguísticos e culturais, entre os quais se estabelecem fronteiras bem marcadas, as quais se mobilizam ou não à medida que as línguas são ou não negociadas. Essa teia de relações é construída a partir dos posicionamentos que os diferentes sujeitos assumem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, numa sala de aula na qual o objetivo principal seja a construção da leitura e da escrita, os níveis e as formas das relações estabelecidas, isto é, o tipo de letramento produzido será decisivo para que aprendizagem aconteça. Dentro desse cenário pedagógico, que mais lembra um caleidoscópio¹¹, está centrada a figura do professor, a quem cabe o papel de olhar, refletir e perceber as ações e mecanismos que se configuram neste específico processo de ensino-aprendizagem e definir as possibilidades pedagógicas para que

¹⁰ Os Estudos Culturais são reconhecidos como uma ferramenta legítima da Literatura, Ciências Sociais, História, Comunicação, entre outras áreas. Surgiram relacionados aos movimentos sociais como as políticas de cultura, o feminismo, os estudos multiculturais, sobretudo os estudos pós-coloniais. Interage diretamente com as práticas políticas, sociais e culturais (SILVA, 2006).

¹¹ É um aparelho óptico que, metaforicamente, ilustra bem o contexto da sala de aula compartilhado por grupos linguísticos e culturais diversos, como é o caso dos alunos surdos e do professor não-surdo. Usado aqui, toma o sentido dado por César e Cavalcanti (2007) sobre a compreensão da língua/linguagem que se distancia das concepções que trazem a idéia de totalidade, unidade e estabilidade e direciona-se às concepções que se respaldam no múltiplo e no movimento. Elas afirmam que “[...] sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo “estático”, olhando apenas os pedaços e os segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentos/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra”. (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p.45).

o encontro entre os diferentes sujeitos e línguas se efetive. Este é um desafio que não pode ser perseguido solitariamente pelo professor singular. Esta ação tem que ser coletiva e solidária, compartilhada por diferentes educadores e pesquisadores. Desta forma, tomar como referência a Pesquisa-ação, numa perspectiva da Formação Reflexiva – com dimensão individual (auto-reflexão) e coletiva (reflexão partilhada), pautada em Arroyo (2007, 2008), Nóvoa (1999), Sacristán (1999, 2004, 2006), Schön (2000), Tardif (2007) e Zeichner (1993) – parece ser uma metodologia de pesquisa adequada para firmar uma conscientização do fazer pedagógico deste professor de fronteira linguística e cultural ao assumir o desafio de promover o processo de letramento de educandos surdos na EJA.

Tomada a decisão de ordem metodológica, a presente pesquisa esboçou-se a partir da prática pedagógica de um grupo de 08 professoras da Educação de Jovens e Adultos que atuam no CAS, uma instituição pública de Educação Especial voltada para as pessoas surdas, concebida no intuito de tornar-se referência na formação de professores no estado da Bahia.

A investigação deu ênfase às análises e discussões sobre o cotidiano escolar das professoras selecionadas ao lidar com o desafio de educar homens e mulheres marcados duplamente pela exclusão socioeducacional: primeiro, por terem nascido privados da audição, constituindo-se, assim, como sujeitos através de uma língua espaço-visual, distinta da maioria da população, que utiliza a língua oral-auditiva; segundo, por pertencerem às classes populares, que, no seu percurso de vida, não tiveram a oportunidade de frequentar escola, ou, quando tiveram acesso à escolaridade, foram alvo de uma educação que não reconhecia os seus processos específicos de aprendizagem.

Como fator de complexidade, essas duas variáveis combinadas revelam uma situação perversa de marginalização e preconceito, pois o fato de esses homens e mulheres não utilizarem a língua majoritária – o Português –, faz com que eles ocupem a condição de estrangeiros¹² no local em que nasceram e vivem. No entanto, esta condição não é reconhecida e estes sujeitos não são abordados como tal. São “estrangeiros invisíveis”, aos olhos da sociedade, aos olhos da escola. Considerando ainda que a escola brasileira é monolíngue, partindo do mito que no país se utiliza apenas a língua portuguesa (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007), os grupos de minoria linguística e cultural não encontram condições socioeducacionais apropriadas para que se estabeleça um processo de aprendizagem. Assim, num círculo vicioso, eles não têm acesso à cultura letrada. Não tendo acesso à cultura letrada,

¹² “Surdos se sentem estrangeiros em comunidade ouvinte quanto a mesma só usam a língua portuguesa, que é considerada como segunda língua para os surdos. Então o uso de uma cultura e língua diferente da sua é estrangeirismo, o mesmo sentido como os sujeitos ouvinte dizem: “peixe fora d’água””. (STROBEL, 2008, p.101)

é negada a possibilidade de se constituírem como sujeitos bilíngües, pois é através da construção da leitura/escrita que a maioria dos surdos brasileiros tem a possibilidade de se apropriar da língua majoritária.

A partir desse complexo panorama político-pedagógico foi delineada a pergunta de partida: **Quais os posicionamentos reflexivos do professor de EJA no CAS em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos linguístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2ª língua?**

Para estabelecer os pilares do estudo, foram determinadas as seguintes questões norteadoras:

- Como os professores de alunos surdos compreendem o processo de aquisição da lectoescrita destes sujeitos, considerando que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se também na aquisição de uma segunda língua?
- De que forma(s) os professores de educandos surdos da Educação de Jovens e Adultos avaliam suas práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do letramento?
- Como os professores de educandos surdos analisam os processos de interação entre eles e os seus alunos nas atividades de sala de aula?
- Quais os saberes construídos pelos docentes de Educação de Jovens e Adultos relacionados à promoção do letramento de educandos surdos, considerando que este processo ocorre na interculturalidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa?

Objetivando conhecer, analisar e refletir os posicionamentos teórico-metodológicos assumidos pelos professores não-surdos nas práticas de letramento da EJA do CAS, com seus educandos surdos, sistematizou-se uma pesquisa utilizando a metodologia da pesquisa-ação, com base na Formação Reflexiva do trabalho pedagógico. Na investigação, considerou-se que estes sujeitos pertencem a grupos linguístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2ª língua.

O texto está dividido em seis capítulos. Neste capítulo introdutório a intenção foi apresentar a minha vinculação com a Educação de Surdos e como este encontro transformou a minha trajetória profissional no sentido de me tornar uma professora/pesquisadora na busca de caminhos para lidar com a minha outridade surda. Mais adiante, foi enfocada a minha aproximação com a Educação de Jovens e Adultos a partir da atuação no CAS, *locus* da pesquisa. Nesse momento inicial, foi delimitada a abordagem epistemológica pela qual a investigação transitou, assim como foi declarada a ruptura com a Educação Especial que está

alicerçada no campo médico/biológico, como forma de marcação política e ética no reconhecimento da diferença e identidade surda. A problemática foi descrita, trazendo os agentes sociais que estabelecem uma fronteira linguística e cultural – o professor não-surdo e o educando surdo –, destacando a peculiaridade do processo ensino-aprendizagem, no qual a aquisição da lectoescrita para estes alunos se constitui na aquisição de segunda língua, enquanto que o fazer pedagógico para estes profissionais significa um desafio. Dessa configuração educacional foram apresentadas as questões norteadoras da pesquisa e declarada a metodologia adotada.

No Capítulo 2, é apresentado o processo metodológico da investigação com a opção pela Pesquisa-Ação, com ênfase na Formação Reflexiva no espaço escolar, com destaque nos saberes experienciais, engendrados na prática pedagógica com o letramento de educandos surdos na Educação de Jovens e Adultos. Ainda nesse capítulo, são demonstrados os procedimentos desenvolvidos na pesquisa vinculados à Pesquisa-Ação, que adotou o uso de oficinas com a intenção de levantar os posicionamentos reflexivos das 08 docentes, colaboradoras da pesquisa. Realiza-se também um delineamento do *locus* da investigação, com apresentação de um breve histórico da instituição quinquagenária, a primeira a atuar com educandos surdos no Estado da Bahia, bem como uma descrição dos sujeitos, envolvidos no estudo. O trabalho de campo foi destacado, assim como o levantamento de dados e a constituição das quatro categorias, mediante as quais, diante do universo de informações, busquei afunilar a investigação, guiada pela pergunta de partida e pelas questões norteadoras.

O terceiro capítulo discute os diferentes enfoques epistemológicos na Educação de Surdos e como eles refletem na práxis dos professores. Oferece um panorama sócio-histórico e educacional, situando a pessoa surda num território demarcado por relações de poder e saber, exercidas pela sociedade não-surda, através do projeto político-econômico moderno. Nas relações de força, surge um pensamento contra-hegemônico que rompe com o campo médico/biológico em direção a uma perspectiva socioantropológica e cultural, o que desencadeia uma reconfiguração político-educacional, inspirando a construção da Educação Bilíngue para as comunidades surdas, numa abordagem de ensino do português como segunda língua através do processo de letramento.

No capítulo 4, focaliza-se a escola como agência formadora com concepção homogeneizante que intenciona a normalizar os diversos, as mesmo tempo em que mostra os avanços tecnológicos que impõem reconfigurações no mundo global e local, o que tem influenciado as relações sociais e culturais, exigindo o redimensionamento do território escolar. Foi Focalizada a perspectiva da Educação para Todos, com ênfase na política

inclusiva nacional, refletindo sobre o modelo de escola que nega as diferenças e transforma os diversos em desiguais. Em seguida, discute-se a Formação Reflexiva com o intuito de destacar o saber docente insurgente para educar na diferença, imposta pela educação contemporânea multicultural. Nesse sentido, faz-se uma relação dos saberes docentes construídos no percurso da sua formação profissional, destacando-se os experienciais engendrados nos conflitos cotidianos, nos quais os professores são convocados a buscar alternativas. O capítulo conclui-se com a discussão sobre a localização política da EJA, constituída sob os princípios da Educação Popular, enfatizando a necessidade da formação profissional nesta área e mostrando a Formação Reflexiva como alternativa no processo formativo deste educador.

O quinto capítulo discute e analisa os dados, bem como apresenta o perfil profissional das professoras da EJA. Este foi o espaço em que estabeleci uma interlocução com os autores referenciados e com as professoras envolvidas no estudo, evidenciando, principalmente, a minha interpretação sobre os seus saberes experienciais em relação à sua docência com surdos na EJA, enfocando as suas impressões sobre os processos específicos de aprendizagem destes sujeitos, na perspectiva do letramento.

No capítulo final, proponho apresentar os resultados da pesquisa relativos às questões norteadoras e estabelecer uma relação entre a necessidade do professor de surdos em construir a competência de educar na diferença e os seus processos formativos engendrados a partir da Formação Reflexiva do seu fazer pedagógico, considerando que este saber não se fará exclusivamente em curso de aperfeiçoamento, mas em intensa reflexão sobre a interação na ação educativa com a sua outridade.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Considero que uma outra maneira que tenho para aprender é declarar minhas próprias incertezas, tentar clarear minha confusão, aproximando-me, assim, do significado que a minha própria experiência parece ter

Donald Schön, 2000

Neste capítulo apresentarei a incursão investigativa sobre os posicionamentos reflexivos das professoras da EJA no CAS Wilson Lins-BA, em referência às práticas de letramento desenvolvidas com seus alunos surdos. Inicialmente darei o enfoque na escolha da metodológica que se definiu na Pesquisa-Ação, com inspiração na Formação Reflexiva, bem como evidenciarei as estratégias adotadas nesse processo. Em seguida delinearei o *locus* do estudo através de uma contextualização político-pedagógica e histórica.. Depois, focalizarei os sujeitos envolvidos na pesquisa para, finalmente, proceder com a exposição do trabalho de campo, o processo de levantamento de dados e a definição das categorias.

2.1 QUE CAMINHO TOMAR?

Logo no início, quando o objeto de estudo ainda não estava bem delineado, a escolha da abordagem investigativa se distanciou da pesquisa positivista que apresenta uma forte influência das ciências exatas, numa visão cartesiana sobre os fenômenos naturais e sociais, o que impõe o paradigma quantitativo. Nesse sentido, a concepção que “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.13) não se adequava aos rumos que se pretendia dar à investigação. Outro aspecto presente na pesquisa positivista que não coaduna com a perspectiva do estudo pretendido aqui é a distância imposta entre o objeto de conhecimento e o pesquisador, objetivando uma pretensa “neutralidade”. Sobre esta característica, destaco a

“*antinomia*”, um dos postulados do positivismo, descrito a seguir por Bortoni-Ricardo (2008, p.15):

A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independente das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade.

Com esta postura lógico-empirista não é possível assumir estudo que se pretenda enveredar no complexo cotidiano de uma escola de surdos para se aproximar das concepções e práticas pedagógicas relativas ao letramento na EJA.

Nessa circunstância, a adoção do paradigma qualitativo que se aporta na tradição interpretativista era uma escolha mais coerente, pois “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.13). Nesse enfoque, o movimento constitui-se numa aproximação de uma dada situação social que envolve conflito e procura entender e atribuir significado à rede de relações que envolvem àqueles agentes sociais. Desta forma, poder-se-ia lançar mão dos mais diversos instrumentos (observação, entrevista, filmagem, diário de campo, história de vida, discussões de grupo, seminários, entre outros) propondo-se assim, “entender, interpretar, fenômenos sociais inseridos num conflito” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Ademais, este trabalho expressa uma visão muito particular da pesquisadora, sendo que inúmeros estudos e interpretações poderão surgir diante do arcabouço engendrado. Desse modo, Thiollent (2007, p. 25) afirma: [...] “o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente de sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada”.

Tendo, inicialmente, como foco de estudo as práticas de letramento, declinei-me optar pela etnografia como abordagem metodológica, pois pretendia observar as relações estabelecidas no cotidiano escolar entre o professor usuário da língua oral e o aluno surdo. Essa é uma tendência identificada na maioria das investigações no campo da educação (GATTI, 2008), sendo indicada em estudos sociolinguísticos como forma de compreender e interpretar as relações conflituosas estabelecidas na comunicação entre professores e alunos. Sobre este aspecto, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 82) afirmam:

É parte da crença dos sociolinguístas e etnógrafos que conflitos que se manifestam na ação cotidiana em sala de aula podem ser examinados por meio de microanálise da interação entre professor e alunos e entre os alunos, uns com os outros.

Quando aprofundei estudos a respeito desta metodologia de pesquisa, percebi, entretanto, que por mais que eu tentasse, não poderia transformar o “familiar em estranho” (GEERTZ, 2006). Visto que o nível de distanciamento exigido na etnopesquisa não poderia ser assumido por mim. A razão disso é que, além de estar impregnada pela Educação de Surdos, sou agente social do cotidiano escolar, vinculada à equipe pedagógica da instituição que é o *locus* da investigação. Com isso não estou afirmando que não seja necessário um distanciamento do pesquisador, muito pelo contrário: é através da distância possibilitada pelos constructos teóricos que a pesquisa assume a cientificidade. No entanto, é com a aproximação com o campo e com os seus atores sociais que o estudo conquista a legitimidade.

Nas sessões de orientação para este trabalho, discutindo sobre as diferentes metodologias com ênfase na Pesquisa Qualitativa, a professora. Dra. Kátia Mota apontou-me a possibilidade de utilizarmos a *pesquisa-ação*, considerando que a investigação seria no meu local de trabalho, onde tinha uma relação estreita com os seus atores sociais. Uma vez que o tema a ser abordado constituía-se numa situação-problema concreta, ele poderia ser alvo de um conjunto de ações para a compreensão deste problema e intervenções futuras. Este aspecto comunga com a definição de Thiollent (2007, p. 16):

[...] pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Outro aspecto destacado por este autor que me influenciou optar pela pesquisa-ação está relacionado aos objetivos, pois nesta abordagem metodológica estão presentes tanto os objetivos práticos como os de conhecimento, podendo haver uma concentração maior no primeiro ou no segundo, a depender do foco da investigação. Neste caso, co-existem os dois tipos de objetivos, sendo que os de conhecimento se sobrepõem, visto que as questões que envolvem o letramento do sujeito surdo são problemáticas não só para os professores do CAS Wilson Lins-BA, como também são temas de interesse para os demais profissionais que atuam com na educação destes sujeitos. Nesse sentido, pretende-se que o estudo tenha maior ênfase na:

[...] produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetíveis de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance (THIOLLENT, 2007, p. 21).

2.2 COMO CHEGAR?

Definido o *caminho da pesquisa-ação*, a discussão girou em torno do *como*. Algumas possibilidades foram pensadas e logo surgiu a primeira decisão: filmar as aulas das professoras. Isto era absolutamente necessário visto que a língua de instrução adotada no CAS é a de sinais¹³, caracterizada principalmente pela articulação gesto-visual, numa produção simultânea de signos linguísticos. Materializada nas interações, constitui-se numa dança de mãos, corpos e expressões que surgem em qualquer localização da sala de aula onde haja a interlocução. Nesta circunstância, o olhar do observador, por mais atento que seja, é incapaz de captar todo o processo dialógico presente neste espaço. Assim, a filmadora foi a ferramenta presente em todo processo da pesquisa¹⁴. Restava saber se seria obtido o consentimento dos sujeitos da investigação (professoras e alunos). Em relação aos alunos, não havia dúvidas de que aceitariam, pois o registro da imagem é algo muito presente em suas vidas, principalmente entre os adolescentes e jovens. A minha preocupação estava relacionada às professoras, pois algumas já tinham recusado pesquisadores em suas salas de aulas que fizeram esta proposta. Qual não foi a minha surpresa quando uma destas professoras me procurou e ofereceu-se para ser a primeira a ser filmada, pois, segundo ela, a proposta não estava vindo de alguém de fora, mas estava sendo feita por mim. Esta foi uma das maiores provas de confiança que recebi. Nesse momento, senti o peso da responsabilidade e do compromisso ético num trabalho como este. Vale ressaltar, que os sujeitos envolvidos na pesquisa, tantos os alunos como os professores fizeram uma autorização¹⁵ escrita para o uso de suas imagens para fins científicos, sendo que os alunos menores de 18 anos, foram autorizados por seus pais.

A negociação dos rumos da pesquisa com os profissionais foi o momento crucial na definição de um estudo calcado na pesquisa-ação, pois a participação e a colaboração dos sujeitos era a chave para que a investigação fosse instaurada.

Abro agora um parêntese para declarar o meu posicionamento na instituição. Como fora referido anteriormente, no período da pesquisa eu assumia o cargo de direção no Centro, uma função hierarquicamente superior à das professoras. Este fato pode ter influenciado a decisão de uma ou outra profissional ter aceitado ser sujeito do estudo. No entanto, no decorrer do trabalho, observou-se um excelente nível de comprometimento,

¹³ No Brasil é denominada de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

¹⁴ Ela só não foi utilizada durante as entrevistas com as 08 professoras, nas quais só foi feita a gravação do áudio.

¹⁵ Ver Cessão de direitos.

participação e colaboração. Por isso, se inicialmente a motivação para participar da investigação pudesse ser o fato de eu estar como diretora, isso logo se dissipou no processo. Outro ponto importante é que, ao mesmo tempo em que a minha posição hierárquica possa ter se constituído numa vulnerabilidade para pesquisa, ela foi decisiva para que ela se efetivasse, pois, usando da minha autonomia como dirigente, foi possível que todo o processo que envolveu a participação das docentes, ocorresse no seu horário de trabalho. Assim as aulas foram remanejadas e o tempo dedicado ao planejamento foi ampliado, utilizando-se alguns sábados letivos para a realização das oficinas.

Na atual configuração definida pelo sistema, um trabalho como este não poderia ter sido viabilizado, visto que os professores só disponibilizam de três horas semanais na sua carga horária para o planejamento das aulas, preparação das atividades didático-pedagógicas, discussão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, discussão de caso, correção de atividades, grupo de estudo, acesso às informações administrativas, escrita de relatórios e pareceres pedagógicos, etc.

Ainda na busca do *como*, a professora Kátia Mota apresentou-me uma experiência com professores vivida por ela nos Estados Unidos com base na Formação Reflexiva. Foi necessária uma aproximação com o tema para entender do que se tratava. A referência principal foi Donald Schön (2007), idealizador da epistemologia da prática com base na “reflexão-na-ação”. Os conceitos construídos sofreram forte influência do filósofo John Dewey (1859-1952), que, na defesa de uma sociedade democrática, encontrou no pragmatismo o seu aporte teórico (APPLE & TEITELBAUM, 2001). Ele acreditava

[...] que toda a ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco reflectiam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática (APPLE & TEITELBAUM, 2001 p.197).

Schön (2000) destaca que o sujeito enfrenta, no seu cotidiano, situações-problema que necessita resolver. Geralmente, ele utiliza conhecimentos de diferentes ordens, já consolidados. No entanto, constantemente ele se depara com situações conflituosas e inusitadas, que não foram previstas pelo seu cabedal de informação. Nesses momentos, ele recorre ao conhecimento produzido na ação denominado de “*conhecimento tácito*”. No entanto, em situações extremas é necessário ultrapassar este nível de conhecimento através da

“*reflexão-na-ação*”¹⁶ na busca de soluções, através da formulação do problema e da definição de meios e instrumentos para obter o êxito. Trazendo a ação reflexiva para o contexto profissional do professor, ela significa

[...] extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. O ato de pensar, característico do exercício reflexivo. Esse modelo reflexivo está atrelado à experiência pessoal e ao modo de agir do professor, antecipando as conseqüências que podem ocorrer diante das opções realizadas nas práticas. Nessa direção é o mergulho consciente no mundo da experiência e das inter-relações pessoais com o objetivo de desvelar valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses pessoais e sociais construídos ao longo do percurso profissional e pessoal (IBIAPINA, 2008, p. 65).

Nesse sentido, a proposta da Formação Reflexiva se alia coerentemente com a metodologia da pesquisa-ação sobre o exercício docente, visto que esta atividade exige do profissional uma aproximação do seu *locus* de trabalho com a intenção de compreender as relações estabelecidas no contexto escolar e os conflitos produzidos, objetivando encontrar alternativas para uma efetiva ação educativa. Isto é, no processo ensino-aprendizagem, existem embates gerados por choque de valores, significados, princípios e formas de perceber e apreender o mundo, representados pelas diferentes culturas dos atores sociais imbricados na ação educativa, na qual não é determinada por um “manual pedagógico” que o professor possa recorrer, necessitando criar novos percursos e ações educativas que atendam aos seus educandos. Considerando a investigação proposta, esta contextura problemática se potencializa pelo fato de se tratar da docência com surdos, exercida por profissionais não-surdos, representantes de duas comunidades que se distinguem, principalmente pelos aspectos linguístico-culturais. Desse modo, a situação problema poderá ser analisada e compreendida com a instauração de um processo de reflexão individual, coletivo e sistemático, empreendido pelos professores sobre o seu fazer pedagógico. Este movimento substanciará os objetivos práticos dessa pesquisa-ação, pois “o processo reflexivo, sistematicamente organizado com o auxílio de ações formativas, ajuda no desenvolvimento da consciência profissional, produzindo práticas que conduzem a transformação da atividade docente” (IBIAPINA, 2008, p. 70-71). Com este intuito a pergunta de partida foi delineada:

¹⁶ A Formação Reflexiva será retomada no capítulo 4, focalizando a sua intercessão com a docência na diversidade.

- Quais os posicionamentos reflexivos do professor de EJA no CAS Wilson Lins – BA em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos linguístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2ª língua?

Para responder a esta pergunta, optou-se por *sessões reflexivas* das aulas das docentes, tendo como material de análise as filmagens realizadas nas classes da EJA. Pode-se dizer que as discussões ocorridas nestas sessões foram o principal material para o levantamento de dados da pesquisa, pois, num processo de “reflexão-na-ação”, as professoras caracterizaram, analisaram e discutiram a sua prática pedagógica com o educando surdo. Ibiapina (2008, p. 97) traz uma definição muito pertinente sobre este tipo de estratégia:

As sessões são espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como, e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam a prática.

Tomando como referência as questões norteadoras da pesquisa, foi necessário organizar dois tipos de oficina. A primeira possuía uma proposta mais aberta para que emergissem os posicionamentos reflexivos sobre a docência com surdo, com o levantamento de pontos e questões pelos professores. Nesse momento, prevaleceria o julgamento do grupo. Nenhum tipo de direcionamento deveria ser feito pela pesquisadora, que, nesta circunstância, atuaria como mediadora, trazendo questionamentos quando achasse conveniente o esclarecimento de algum aspecto destacado pelas participantes e que tivesse ficado obscuro. A intenção em utilizar este formato de oficina foi que surgissem temas não pré-estabelecidos pela pesquisadora, mas que fossem oriundos dos conhecimentos construídos no percurso formativo das professoras e dos saberes engendrados nas suas práticas pedagógicas.

A segunda oficina foi elaborada com o intuito de discutir especificamente o processo de letramento do educando surdo na EJA. A investigadora traria questões para desencadear a discussão, assumindo um papel mais ativo, podendo participar dos debates. Essa oficina não teria a mesma configuração da primeira; teria todo um direcionamento para o debate dos temas pertinentes à investigação.

Nas duas oficinas adotar-se-ia a presença de 02 observadoras, que teriam o papel de registrar o comportamento das participantes, já que a pesquisadora se incumbiria de outras

atividades, inclusive da filmagem de todas as sessões das oficinas para proceder com uma transcrição mais precisa, considerando o número de seus participantes. Vale ressaltar que o material a ser analisado nas oficinas eram os videoteipes com a edição das aulas das 08 professoras. Sobre esta técnica Ibiapina (2008, p. 81) explica:

A técnica de confrontação da imagem do professor na tela, leva-o a examinar o seu desempenho, inclusive percebendo como os seus parceiros vêem a sua prática, bem como, aumenta o seu entendimento sobre o que e porque faz opções por determinadas ações. Nesse sentido, possibilita a concretização de reflexões críticas sobre as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula, relacionando-as com o contexto social.

Além dessas estratégias metodológicas, foram utilizados mais dois recursos, objetivando traçar o perfil e o percurso profissional do grupo de professoras na atuação com surdos na EJA. Este dado é relevante para perceber a relação entre os movimentos teórico-metodológicos estabelecidos no *locus* investigado e a formação profissional, considerando que esta é constituída não só por cursos formais, mas também por saberes construídos na prática, em interação com outros profissionais. Nesse sentido, é importante identificar o lugar epistemológico em que se engendraram as práticas pedagógicas e os posicionamentos reflexivos dessas professoras. Embora não haja uma intencionalidade, é possível que daí surjam indícios para se repensar a formação do professor de surdos.

Um dos recursos foi um formulário¹⁷ contendo questões sobre a formação inicial e continuada das profissionais e o tempo com a Educação de Surdos. Como segundo recurso, foi utilizada a entrevista individual para esclarecer a sua inserção na docência com estes sujeitos, abordando a sua prática pedagógica, identificando os caminhos percorridos e as dificuldades encontradas. Na entrevista, fez-se a opção de um formato semi-estruturado, balizado pelas perguntas: a) como se tornou professora de surdos? b) O que gosta? c) O que não gosta?

2.3 O *LOCUS* DA PESQUISA

Para melhor contextualizar a investigação é importante trazer um breve histórico do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez- CAS Wilson Lins-BA, instituição que foi realizada a pesquisa

¹⁷ Ver Apêndice B.

O Centro está localizado na Rua Pereira Magalhães, em Ondina, um dos bairros nobres de Salvador. Situa-se junto à entrada do Jardim Zoológico. Foi institucionalizado a partir da Portaria nº 3088 do D.O. de 15 de fevereiro de 2005 e agregado à Escola Wilson Lins, primeira instituição especializada na escolarização de alunos surdos da Bahia, inaugurada em 17 de agosto de 1959. Funcionou inicialmente como Classes Especiais para Deficientes Auditivos em salas da Fundação Santa Luzia, no bairro de Nazaré. Em 1968, essas classes foram agrupadas num prédio situado à Rua Cônego Emílio Lobo, nº 9, na Ladeira da Saúde. Em seguida mudou-se para a Praça do Barbalho, nº 68; depois retornou ao bairro de Nazaré, localizando-se à Rua da Independência, nº 50. Em 1992, passou a funcionar no bairro da Ondina, sendo o seu atual endereço.

A Educação de Jovens e Adultos funciona no turno noturno e só foi implantada como modalidade de ensino nesta Unidade Escolar em 04 de outubro de 2002, através da Portaria nº 8836 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005). Em seu percurso histórico, a instituição foi palco das diferentes abordagens teórico-metodológicas¹⁸, seguindo os mesmos rumos da Educação de Surdos no Brasil e de outras partes do mundo. Com o advento do Bilingüismo e com as novas demandas surgidas da política de inclusão para que se tornasse referência na formação de profissionais e atendimento ao surdo, a instituição iniciou um processo de reconfiguração educacional para atender esta atual contextura. Esta intenção foi traduzida no Projeto Político Pedagógico do Centro, elaborado em 2005.

Atualmente, a Instituição oferece escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e o 1º Tempo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prestando ainda outros serviços educacionais à comunidade surda, às famílias dos surdos e a profissionais da rede educacional pública e áreas afins, através de 05 núcleos: Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação; Núcleo de Apoio Didático Pedagógico; Núcleo de Tecnologias e Adaptação de Materiais Didáticos; Núcleo de Convivência e Núcleo de Pesquisa. A instituição pertence à rede estadual de ensino e está subordinada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia e ao Ministério da Educação - MEC, de onde emanam as suas diretrizes (Projeto Político Pedagógico, 2005).

¹⁸ As abordagens teórico-metodológicas serão abordadas no Capítulo 3.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

É relevante, neste momento, informar ao leitor como os sujeitos da pesquisa foram definidos. Por isso, farei uma pequena contextualização dos movimentos pedagógicos e dos atores envolvidos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa a equipe pedagógica, em consonância com os novos paradigmas na área da surdez, encontrava-se em pleno movimento para a construção de uma prática pedagógica bilíngüe, objetivando a inclusão da pessoa surda.

Com esta intenção algumas modificações foram empreendidas. Uma delas foi a implantação de uma oficina de Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) para as classes de 3ª. e 4ª. série do Ensino Fundamental e para os grupos da EJA, compondo uma carga horária de 02 horas semanais por turma. Essa iniciativa surgiu diante da necessidade de experimentar as novas propostas de ensino de LP2 para a pessoa surda, pautadas principalmente nos estudos de Fernandes (2005) e de Faria (2006, 2007). Neste período, 4 professoras participavam do trabalho com a oficina de LP2 na EJA: 02 formadas em Pedagogia e 02 formadas em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura.

Assim, inicialmente, o grupo de docentes colaboradoras¹⁹ da pesquisa se definiu em 08 pessoas: as 04 que desenvolviam as oficinas de LP2 e 04 professoras da escolaridade (embora funcionassem 05 classes, com uma profissional em cada turma, uma professora ficou fora do estudo porque estava de licença). No entanto, durante o trabalho de campo foram agregadas mais duas colaboradoras que, a princípio, teriam uma participação indireta apenas como observadoras nas oficinas realizadas durante a pesquisa, mas que no decorrer do processo, abandonaram o papel de observadoras e se envolveram intensamente nas discussões. Elas são professoras da própria instituição; uma é pedagoga, especialista na Educação de Jovens e Adultos; a outra, professora de língua portuguesa/Libras – ambas Especialistas na Educação de Surdos, com experiência de mais de 20 anos, nesta área. Desta forma, foram 10 colaboradoras.

Quanto aos alunos da EJA, no presente estudo eles foram colaboradores indiretos, visto que, na metodologia adotada, o material de análise foram apenas os diálogos das professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, os educandos tiveram uma participação intensa, pois uma das estratégias utilizadas foi a filmagem das aulas, nas quais eles interagiram ativamente.

¹⁹ É importante ressaltar, que não fizeram parte do processo de investigação educadores surdos, visto que esses profissionais não pertenciam ao quadro de professores da instituição, no período da pesquisa.

De acordo com as informações fornecidas nos formulários pelas 08 docentes envolvidas na pesquisa, foram evidenciados os seguintes dados:

- 06 têm entre 02 a 04 anos de atuação com surdos, enquanto somente 02 têm 15 anos na docência com estes educandos;
- 03 têm curso de Pedagogia; 01, curso Normal Superior; 02, curso de Letras; 01, de Biologia e 01, de Filosofia;
- todas têm pós-graduação (especialização): 02 em Educação Especial (01 na área da surdez e 01 na da deficiência visual) e 05 em Educação Inclusiva;
- todas têm curso básico de Libras (carga horária entre 40 e 120 h);
- 01 tem curso de formação continuada para intérprete em LS/LP (40h);
- todas têm curso de aperfeiçoamento com ênfase na educação bilíngue (carga horária entre 40 a 120h);
- 05 têm curso de aperfeiçoamento de ensino de LP como L2 (40 a 80 h);
- 06 têm curso de aperfeiçoamento em alfabetização com enfoque no letramento²⁰ (carga horária 40 a 120h);
- nenhuma professora tem formação em EJA²¹.

2.5 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo teve uma duração de 05 meses, tendo sido iniciado em abril e concluído no fim de agosto de 2008. Como passo inicial, foi apresentada a proposta da pesquisa para a equipe pedagógica na reunião de planejamento. Em seguida, foram distribuídos os formulários para as professoras que participariam da investigação, solicitando-as que devolvessem na próxima reunião semanal. Durante a devolução dos formulários, aproveitou-se para fazer o agendamento das filmagens das aulas. Programou-se registrar dois dias sequenciais de aula, isto é, dois turnos de trabalho das professoras que atuavam na escolaridade e uma aula das docentes que atuavam na Oficina de LP2, cuja carga horária é de 02 h/aula, visto que este trabalho é desenvolvido com os alunos em períodos semanais. Esta etapa seguiu conforme o planejado; apenas uma das professoras da escolaridade teve um dia só de filmagem por motivo de doença. Durante as aulas, algumas atividades foram registradas

²⁰ Esta informação, que não consta no formulário, foi obtida posteriormente pela pesquisadora devido a sua relevância na pesquisa, através de contato verbal com cada uma delas.

²¹ Idem.

através de fotos²², que neste estudo são apenas ilustrativas. Não houve nenhum direcionamento para determinar o formato ou conteúdo das aulas. Solicitou-se apenas que utilizassem atividades de leitura e escrita.

Após esta fase, procedeu-se com a edição do material em DVD, com a duração em média de 60 minutos das aulas da escolaridade e de 40 minutos das aulas realizadas nas oficinas de LP. Para a seleção dos trechos mais relevantes, solicitou-se às colaboradoras que assistissem integralmente a sua própria aula e anotassem os trechos que gostariam que fizesse parte da edição. Esse foi o primeiro momento de reflexão-na-ação, pois as profissionais puderam ver-se em pleno exercício docente. De posse das anotações, acatei as sugestões e fiz a seleção do que eu também considerarei pertinente para a pesquisa.

O terceiro momento foi de realização das oficinas. A primeira, denominada de Oficina 1, foi constituída por 04 sessões, com uma duração média de 3 a 4 horas cada uma. Em cada sessão foi apresentado o DVD das aulas de 02 professoras: 01 da escolaridade e 01 da Oficina de LP2. A dinâmica foi a seguinte: apresentação do primeiro DVD para o grupo; depois análise e discussão da aula; em seguida o processo era repetido com a apresentação da aula da professora seguinte. A ordem das apresentações seguiu a ordem das filmagens das aulas. No final do trabalho, todas foram analisadas e analisaram todas as colegas. No início de cada sessão, com o intuito de organizar a discussão, foi entregue uma ficha para que cada participante registrasse as respostas para as questões: a) o que mais gostou na aula; e b) O que mudaria na aula? Essa foi a ação detonadora para o debate. Paralelamente às sessões da Oficina 1, foram realizadas as entrevistas individuais.

Por último, foi realizada a Oficina 2, composta por 02 sessões. Para a sua preparação, foram editados os DVDs utilizados na Oficina 1, objetivando reduzir a duração do vídeo e destacar situações pedagógicas pertinentes ao debate sobre o letramento do surdo na EJA. Foram formatados 05 DVDs, destacando situações pedagógicas para a análise das participantes. A Oficina 2 foi conduzida a partir dos seguintes procedimentos:

- a) Leitura e discussão do texto “o que é letramento?”²³, de Kate M. Chong.
- b) Exibição do DVD 1.
- c) Formação de duplas e levantamento dos seguintes pontos do vídeo a que se assistiu:
 - O que mais chamou atenção na aula?

²² Ver Apêndice A.

²³ Este texto consta em Soares (2003, p. 41).

- Como analisa as seguintes interações: aluno x aluno; aluno x professor; aluno x texto?
- d) Exibição do DVD 2.
 - e) Troca de duplas. Comentar a aula considerando as condições de letramento do aluno surdo.
 - f) Exibição do DVD 3.
 - g) Em trio, levantar pontos da aula para serem discutidos.
 - h) Exibição do DVD 4.
 - i) No grupo, destacar:
 - Quais processos pedagógicos estavam ocorrendo com a aluna em foco?
 - Que outras estratégias pedagógicas poderiam ser usadas para mediar o processo de letramento da aluna?
 - j) Exibição do DVD 5.
 - k) Considerando as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras o que a dupla considera relevante para o ensino de LP 2 para o adulto surdo?

A primeira sessão teve a duração de, aproximadamente, quatro horas, e foram discutidos os DVDs 1, 2 e 3. A segunda realizou-se em duas horas, com a análise dos DVDs 4 e 5.

2.6 A COLETA DE DADOS

Considerando a vertente da *Pesquisa Qualitativa* com os seus métodos de investigação e levantamento de dados de carácter interpretativo, buscou-se uma compreensão do contexto escolar estudado, articulado com os seus atores sociais que estão em constante interação na realização de suas tarefas cotidianas e na resolução de conflitos. Levando em conta ainda, que o material para análise consistia essencialmente, dos diálogos das professoras, repletos de informações diversas, encontrei, desta forma, no método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009, p. 31) os pilares que dariam sustentabilidade às minhas interpretações:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura mais atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou

infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.

Nesse sentido, foi fecundo o movimento investigativo na atribuição de significados à mensagem produzida por estes sujeitos (FRANCO, 2005). Assim, o processo de construção do “*corpus* de significação” (FRANCO, 2005, p. 15) foi definido através da

[...] imersão viva do pesquisador no campo da pesquisa, a qual não está sujeita a regras *a priori*, nem a uma sequência rígida de momentos, senão que está dirigida de forma ativa pelo pesquisador em razão das necessidades do modelo teórico que desenvolve sobre o problema pesquisado (REY, 2005, p. 106).

Desta forma, a análise do conteúdo procedeu sem critérios pré-determinados, que foram sendo constituídos a partir do material simbólico trazido pelos sujeitos em intensa atividade reflexiva, cujo foco está centrado na linguagem produzida por estes agentes sociais. Desse modo,

[...] a linguagem assume um papel extremamente importante, já que é um instrumento indispensável ao aprendizado da colaboração e da reflexividade, uma vez que permite a expressão do pensamento abstrato e dos comportamentos, ajudando a provocar o salto qualitativo do sensorial ao racional, do não conscientizado ao consciente (IBIAPINA, 2008, p. 55-56).

Neste percurso, a intencionalidade traduzida nas questões norteadoras da pesquisa delimitou o campo a ser investigado, bem como os dados que serão submetidos a análise e à interpretação.

À medida que entrava em contato com o material, verificava a complexidade de se estabelecer uma linha de raciocínio diante do universo levantado. Percebi que somente realizando a leitura e re-leituras do material poderia estabelecer um caminho, pois no primeiro momento “nunca se sabe exactamente ‘por que ponta começar’” (BARDIN, 2009, p. 32).

Na aproximação com os elementos emergidos das observações em sala de aula, das entrevistas individuais, dos formulários, e, principalmente, das oficinas realizadas, percebi a riqueza e a diversidade de dados que poderiam substanciar diferentes pesquisas. Neste sentido, o material produzido (aproximadamente 45 horas de filmagem, envolvendo os registros em sala de aula e as sessões das oficinas) está devidamente registrado em DVDs, transcrito e digitalizado, estando em condições de ser analisado por qualquer pesquisador, sob diferentes vertentes que envolvam a temática da surdez e da educação escolar. Para atender à proposta do estudo e ao princípio da exequibilidade, considerando que a investigação se insere num percurso de mestrado com duração regular de 02 anos, o material selecionado seguiu os

princípios da representatividade das informações sobre a pesquisa instaurada. Nesse caso, “é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão” (FRANCO, 2005, p. 50).

À luz deste raciocínio, procedeu-se a organização da análise do conteúdo. Numa primeira tentativa, denominada de “*pré-análise*” (FRANCO, 2005, p. 47), buscou-se uma compreensão do material produzido através da apreciação geral das oficinas de reflexão, das entrevistas e do formulário. Constatou-se, imediatamente, que o teor de significação variava de grau de relevância. Desse modo, aumentava quando o material considerado era a interlocução estabelecida nas sessões reflexivas e diminuía à medida que eram consideradas as entrevistas e as informações obtidas nos formulários. Visto que, na primeira situação, os sujeitos expressaram no seu discurso as suas concepções e o modo de perceber o processo de aprendizagem da leitura e escrita da pessoa surda que é o foco da pesquisa, enquanto os outros instrumentos ofereciam informações complementares para a investigação, no sentido de compor perfil e percurso profissional das docentes

Na seleção do material gravado, os registros em sala de aula não foram utilizados diretamente pela pesquisadora, mas compuseram a matéria-prima dos videoteipes analisados pelas professoras que elencaram e discutiram o que julgaram mais pertinente na sua prática pedagógica com o educando surdo, assim como na de suas colegas. Neste espaço, localizaram-se os dados representativos para a pesquisa. Num processo de “*Leitura Flutuante*” (FRANCO, 2005, p 48), estabeleceram-se

[...] buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os preâmbulos a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise” (FRANCO, 2005, p 47).

Vale destacar que, nesta fase de grande atividade intelectual, a viga mestra foi representada pela pergunta de partida que traduz o esforço da pesquisadora em captar a criatividade daquelas professoras manifestada no seu cotidiano escolar. Assim, o movimento na atribuição de significados foi conduzido em direção dos saberes destas professoras, expressos nas suas falas. Nesse sentido, os estudos sobre o profissional docente desenvolvidos por Tardif (2007) trouxeram importantes contribuições para esta etapa da investigação, na perspectiva de que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir saber docente com um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007, p.36).

Dentre os saberes citados pelo autor acima, serão enfatizados nesse estudo, os saberes experienciais produzidos na ação pedagógica, visto que a docência com surdos na perspectiva socioantropológica e cultural configura-se ainda num campo pouco explorado de saber, sendo que toda criatividade produzida na sala de aula poderá contribuir nos estudos e sistematização de uma pedagogia voltada para o reconhecimento da diferença surda. Desta forma, pretende-se reconhecer que

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2007, p. 38-39).

Desse modo, foram assumidos os referenciais da Pesquisa-Ação e os constructos teóricos dos saberes docentes, numa perspectiva da *Formação reflexiva* na composição do quadro de análise, tomando-se como principal elemento de estudo os diálogos emergidos nas *sessões reflexivas* das Oficinas 1 e 2, considerando que

[...] os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexividade que auxiliem os professores a mudar a compreensão das idéias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas idéias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las. Nesse sentido, as idéias são co-partilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética (IBIAPINA, 2008, p. 56).

2.7 A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

Durante o processo de definição do quadro de análise, tomou-se como material todos os diálogos das professoras desenvolvidos durante as oficinas, que foram transcritos, lidos e relidos. Foram feitas também a escuta e transcrição das entrevistas. Estes dados não

foram tomados na construção das categorias, apenas foram usados para compor o perfil profissional das docentes.

Desse modo, tomaram-se as transcrições das oficinas e identificaram-se os temas discutidos pelas professoras e com que frequência eles ocorriam. No entanto, os dados que não tiveram grande ocorrência, mas que demonstraram uma perspectiva diferente do problema também foram considerados. Verificou-se que as temáticas surgidas na Oficina 1 (de caráter mais aberto, conduzido pelas questões: o que mais gostou na aula? e o que mudaria na aula?) e na Oficina 2 (de caráter mais específico, direcionado para os aspectos relacionados ao processo de letramento do surdo) eram diversificado, mas, ainda assim, estavam inter-relacionadas na produção de significados relativos à práxis pedagógica com o educando surdo. Daí que as informações obtidas nestes dois espaços foram igualmente consideradas na composição dos blocos de significação.

Diante da riqueza do universo apresentado nas discussões foi necessário tomar como bússola as questões norteadoras para não perder o rumo do trabalho. Nesse momento, elas transformaram-se em lentes que direcionaram o meu olhar na busca dos elementos fundamentais na definição das categorias. Após esta etapa, os temas foram classificados de acordo com a sua recorrência e pertinência com o objeto investigado. Ao considerar os diálogos, percebeu-se que a profundidade das reflexões revelou inúmeras informações significativas, mas que não eram pertinentes com a pesquisa empreendida, como foi o caso de temas relacionado com a posição e o papel político-social do profissional docente na contemporaneidade, dentre outros. Portanto, considerou-se apenas, os aspectos mais relevantes para a investigação. Nesta perspectiva, emergiram quatro blocos de significação que geraram quatro categorias.

O **primeiro bloco** está relacionado à **diferença surda**, traduzida nos **processos diferenciados de aprendizagem, calcados na experiência essencialmente visual** destes educandos em convergência com a ação docente que se mobiliza para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado.

O **segundo bloco** de significação discute os elementos relacionados à especificidade da **relação entre o professor usuário da língua oral e os educandos surdos nativos da língua de sinais**, constituindo-se assim em dois grupos distintos que interagem numa fronteira linguística e cultural. Nesta interação estão correlacionadas forças de poder e saber, representadas pelo *status* ocupado pela língua oral, pela língua de sinais e pela língua escrita.

O **terceiro bloco** enfoca as temáticas que envolvem os aspectos próprios do **processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita, direcionados ao sujeito surdo**, considerando as suas especificidades linguísticas/culturais e a sua potencial condição de sujeito bilíngue. Visto que este processo de aquisição de leitura e escrita para estes alunos se constitui na aquisição de segunda língua (L 2).

O **quarto bloco**, que destaca as facetas que envolvem **o letramento do jovem e adulto surdo na Educação de Jovens e Adultos**, sob a perspectiva ideológico-social, tem como contraponto as suas trajetórias de exclusão, como pessoas e como integrantes de uma coletividade historicamente oprimida. Ao mesmo tempo em que enfoca a aproximação deste sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita como recurso para exercer a sua cidadania.

Assim, as categorias foram configuradas da seguinte forma:

1. Saberes docentes sobre a prática pedagógica com a pessoa surda, considerando a sua experiência, essencialmente visual e os seus processos diferenciados de aprendizagem.
2. Processos de interação estabelecidos na fronteira lingüística e cultural.
3. Saberes docentes relativos ao processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita na Educação de Surdos.
4. Saberes docentes na perspectiva do letramento do surdo da Educação de Jovens e Adultos.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: A RECONFIGURAÇÃO DAS FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR BILÍNGUE

Queremos imaginar as línguas em contato
como línguas que vazam uma na outra

COX e ASSIS-PETERSON, 2007

No processo de investigação dos posicionamentos reflexivos do professor da EJA em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, é necessário delinear os caminhos que determinaram a educação direcionada a estes sujeitos, bem como os diferentes paradigmas educacionais que definiram as concepções e as ações dos professores. A princípio será apresentado um breve histórico da educação de surdos objetivando a compreensão do seu contexto na contemporaneidade. Em seguida, será feita uma articulação entre os estudos culturais e a educação de surdos, enfocando a construção das identidades, marcadas por um lado pela deficiência e por outro pela experiência visual. Por fim, serão discutidas as novas demandas da educação destes sujeitos, ancoradas no seu potencial bilíngue e na reivindicação por uma educação emancipatória, com base na interculturalidade.

Inicialmente, a educação foi alicerçada num modelo médico/biológico em busca da normalização, deslocando-se para o campo sócio-antropológico e cultural. Esses movimentos ocuparam arenas epistemológicas distintas e antagônicas que nortearam a prática dos docentes. Assim, as diferentes perspectivas educacionais produzidas a partir desses constructos teóricos delinearão a pedagogia dos professores e professoras no Brasil e em outros países. Sobre este aspecto, Lopes (2007, p. 85) afirma:

A escola, de surdos ou não, é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional, a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como todos aqueles que, direta ou indiretamente se relacionam com ela. Toda e qualquer proposta de escola de surdos, quando em operação, cria perfis aceitos para um determinado grupo em um determinado tempo, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas e econômicas de diferentes grupos sociais.

Na prática, o arcabouço teórico e as diferentes representações tecidas no espaço escolar operam produzindo normas, conceitos, valores e comportamentos, moldando as

relações entre os diferentes atores sociais. Tais princípios e procedimentos se impõem como uma espécie de lente através da qual nós percebemos e analisamos a realidade e, em seguida, fazemos escolhas. No nosso caso, mais especificamente como professores de surdos, as nossas percepções sobre o processo ensino-aprendizagem e a nossa práxis são determinadas pelos diferentes posicionamentos teórico-metodológicos, tecidos numa rede de relações de saberes e poderes. Assim, interpelamos nossos alunos e os posicionamos, ora como sujeitos de saber, ora como incapazes. Por outro lado, somos também interpelados pelas diferentes propostas pedagógicas que conduziram e ainda conduzem a Educação de Surdos. Elas também nos posicionam em diferentes posturas pedagógicas, que podem nos aproximar de uma pedagogia pautada na normalização e homogeneização dos sujeitos ou de uma pedagogia da diferença que promova a emancipação dos educandos.

Para entendermos como os diferentes paradigmas na Educação de Surdos operam no nosso cotidiano escolar, é necessário fazer uma análise sócio-histórica, bem como político-cultural, sobre as diversas concepções sobre como o surdo aprende e quais as formas de ensiná-lo. Outro aspecto que será abordado é a Educação Bilíngüe e a sua vinculação com o processo de letramento do surdo, num ambiente intercultural de afrouxamento de fronteiras linguísticas. Durante este percurso, serão trazidos para a interlocução os autores: Goldefeld (1997), Kleiman (2008), Moura (2000), Perlin (2006), Sacks (2005), Soares (2003), Skliar (1998, 2005), Souza (1996), Thoma (2006) e Lopes (2007).

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Inicialmente, é importante esclarecer que as narrativas produzidas sobre a História da Educação de Surdos, geralmente, seguem o ponto de vista das pessoas não-surdas. Os documentos oficiais usados como fonte de pesquisa e a literatura utilizada, na sua maioria, não foram construídos por surdos. É por isso que um dos aspectos da luta surda consiste em construir a história não-narrada pelos seus sujeitos. Desta forma, o breve histórico que será apresentado, ainda guarda o silenciamento²⁴ dos seus principais autores/atores.

A Educação de Surdos foi marcada por rupturas conceituais que estavam relacionadas às diferentes visões que o homem tinha de si e da sociedade. Na Idade Antiga, a crença era que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem era realizado somente através da fala. Conforme Aristóteles, a condição humana só era atribuída às pessoas que

²⁴ Silenciamento aqui toma o sentido da negação do discurso surdo sobre as suas diferentes identidades/culturas e o direito de escolher o que julgam ser melhor para as suas vidas.

desenvolvessem a linguagem e o pensamento (MOURA, 2000). Neste sentido, não era reconhecida a humanidade dos surdos, pois com o bloqueio da audição, não adquiriam língua oral, requisito essencial, naquele contexto, para que alguém possuísse o reconhecimento da condição humana. Sem isso, os surdos não eram “educáveis”. Até a Idade Média esta idéia ainda persistiu: “A igreja católica [...] acreditava que as suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos” (MOURA, 2000, p.16).

Enquanto a sociedade não reconhecia os surdos como sujeitos de linguagem e de conhecimento, todos aqueles que nasciam com bloqueio na audição viviam como selvagens. Para compor uma imagem sobre esta perversa condição desumana²⁵ trago aqui o comentário de Sacks (2005):

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (p. 27)

Somente nos fins do século XVI, a visão sobre a inabilidade do surdo para a aprendizagem mudou, sobretudo a partir das idéias de Girolamo Cardano (1501-1578) “*que aboliu o conceito de que o surdo não podia ser ensinado*” (THOMA, 2006, p.11). Com a finalidade de conquistar os direitos legais que até então lhe eram negados (SOUZA, 1996), buscou-se na educação a saída para manter as heranças daqueles que, por ventura, nasceram surdos. Dessa forma,

era necessário que os filhos surdos dos nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre que servia de modelo a outros por sua educação e posição (LOPES, 2007, p.41).

Com esse propósito, o monge beneditino Ponce de León (1510-1584) tornou-se o primeiro professor de surdos, nos moldes da educação preceptoral. Os seus métodos tinham

²⁵ Embora estejamos vivendo no século XXI, quando a palavra de ordem é inclusão, muitas pessoas surdas ainda vivem em condições desumanas, pelo fato de não ser inseridas no mundo da linguagem. Esta constatação foi feita por mim, no início deste ano de 2009, quando recebemos no CAS Wilson Lins a visita de um homem de 33 anos, acompanhado por seu irmão, que vivia no interior e nunca tinha tido contato com a língua de sinais, nem estudado.

respaldo na epistemologia que vigorava na época, pautada no reconhecimento da escrita, e não mais na fala, o caminho para o verdadeiro conhecimento. Nesse sentido,

a reflexão filosófica confundia-se com a busca das marcas, dos signos ocultos e cravados em cada ser a partir dos quais as coisas falavam entre si e aos homens. O signo pertencia à coisa, o universo, ele próprio era um texto composto pela linguagem de cada elemento que compunha (SOUZA, 1996, p. 147).

É importante enfatizar que, nesse período, a escrita já se constituía num símbolo de poder. Segundo Lodi (2005), a Igreja a utilizava como forma de hierarquização dos sujeitos, classificando como grupo privilegiado as pessoas que dominavam o seu código e de incapazes todos aqueles que eram analfabetos. Desta maneira, ela detinha o conhecimento e controlava o grupo que deveria ter acesso ou não a ele. Assim: “Pelo poder da escrita, cabia-lhe a manutenção do conteúdo ideológico dominante, já que possuía o controle do consumo e da produção de grande parte do conhecimento disponível” (LODI, 2005, p. 412).

A partir desta conjuntura, a ação pedagógica de Ponce de León estava voltada, principalmente, para a escrita; em segundo plano dedicava-se à oralização dos seus alunos. Com a finalidade de propiciar o acesso à leitura e à escrita, desenvolveu o alfabeto manual, recurso utilizado até hoje na Educação de Surdos. Com o sucesso do trabalho do monge, muitas famílias recorreram aos seus métodos, havendo uma pequena concentração de surdos no mesmo espaço. Isto possibilitou uma forma própria de comunicação daquele grupo, a respeito do que observa Lopes (2007, p. 42): “Mesmo que tais gestos não sejam apontados na literatura como uma língua surda, eles podem e marcam um lugar surdo.”

Como Ponce de León não havia feito registros do seu trabalho, mesmo com a sua morte, as famílias de surdos dedicaram-se em preservar os seus conhecimentos, através dos testemunhos de seus filhos. Mais tarde, em 1620, Juan Pablo Bonet apropria-se dos métodos de Ponce de León e publica um livro²⁶ expondo idéias sobre a forma mais adequada de ensinar as pessoas com surdez, tendo como base o uso da escrita digital, acompanhada pela oralização. Assim, “seria mais fácil para o Surdo aprender a ler, se cada som da fala fosse representada por uma forma visível invariável. Esta forma poderia ser uma configuração de mão ou uma letra escrita” (MOURA, 2000, p. 18).

Até este período apenas os sujeitos surdos abastados tinham acesso à educação. Somente em 1760, com o início do trabalho de Charles-Michel de L’Epée com surdos, essa

²⁶ O livro chamava-se “Reducion de las letres y arte para enseñar a hablar los mudos”. Para saber mais sobre a História da Educação de Surdos consultar: Moores (1987), Lane (1989), Higgins (1990) e Skliar (1996).

realidade se modificou. Ele inaugurou a primeira escola pública do mundo voltada para esta população, possibilitando a inserção de surdos pobres no processo de ensino-aprendizagem. A sua iniciativa foi um marco na transição da educação individual, que até então determinava o ensino de surdos, para a educação coletiva. Os méritos desse educador vão além da construção de uma escola democrática para aquela comunidade. Ele foi o primeiro a reconhecer a língua de sinais, como instrumento lingüístico genuíno do surdo, ainda que considerasse insuficiente para ser usada como método de ensino. Desta forma, ele desenvolveu um sistema denominado de *Sinais Metódicos* (MOURA, 2000), que consistia, dito de forma resumida, na utilização dos sinais da língua gestual na estrutura da língua francesa, associando sinais e terminações, inventados por ele, para marcar aspectos gramaticais que se apresentavam na língua oral e que não ocorriam na língua de sinais. O educador lançava mão de diferentes estratégias e recursos para desenvolver o seu método:

a **repetição** e a **memorização** eram partes necessárias do processo de ensino: a mente deveria ser fartamente impregnada por idéias. Quando o objeto não era acessível, o **desenho** poderia representá-lo na associação entre o objeto [desenhado], o sinal [gestual ou escrito] e a idéia. Quando desenhos não revelassem com clareza a idéia que a palavra representava, a **dramatização** era utilizada (SOUZA, 1996, p.174).

O tipo de educação adotado por L'Epée refletiu de forma positiva na comunidade surda. Um dos aspectos importantes foi a grande concentração destas pessoas no mesmo espaço educacional, favorecendo, assim, a consolidação da língua de sinais francesa, que deu início à construção de um discreto discurso surdo em favor da sua diferença surda (LOPES, 2007).

Com a morte de L'Epée, em 1789, Sicard, adepto das suas idéias, assume a direção do então Instituto Nacional de Surdo-Mudos. Durante a gestão desses dois educadores, ocorreram mudanças significativas na vida dos sujeitos que possuíam bloqueio auditivo e não conseguiam desenvolver a linguagem oral. Eles já não ocupavam o lugar da incapacidade, através do uso da língua de sinais no espaço escolar, foi possível a estes sujeitos construir conhecimentos e obter prestígio na sociedade. Assim, as formas das relações de saber/poder mantidas pelas pessoas surdas e não-surdas se re-configuravam²⁷. Sobre este aspecto, Sacks (2005, p. 34) afirma:

²⁷ Com o advento da Filosofia Oralista, que será abordada mais adiante, houve um declínio nas condições sócio-educacionais dos surdos. Isso perdura até os nossos dias – aqui em Salvador, por exemplo, poucas pessoas surdas ocupam posições profissionais de prestígio; a maioria exerce funções que não exigem maiores qualificações, como, por exemplo, a de empacotadores de supermercados.

Este período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis.

Mas havia outros estudiosos contrários às idéias de L'Epée que desenvolveram pesquisas com base oralista; dentre eles, destacou-se o médico Itard. Ele alcançou notoriedade quando investigou o desenvolvimento da linguagem de Victor, o menino selvagem de Aveyron. Sem muito êxito em comprovar as idéias que compartilhava com o filósofo Condillac, que dizia que o caminho para o conhecimento humano consistia na exploração das sensações através dos sentidos, buscou na educação com surdos, formas de comprovar as suas teorias. Com base neste pressuposto teórico, assumiu, juntamente com a comunidade científica, a posição de que a surdez era uma doença e, como enfermos, os surdos deveriam ser tratados. Dedicou esforços justamente com a estimulação da parte do corpo lesionado, o ouvido. Desta forma, desenvolveu práticas de normalização que extrapolaram as violências simbólicas. Sobre estas ações, Moura (2000, p. 25) relata:

Para realizar os seus estudos, ele dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos dos surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo)[...].

Na Alemanha, Samuel Heinick também desenvolve uma abordagem pedagógica nos moldes da praticada por Itard, sendo considerado o inventor da Filosofia Oralista. Assim como L'Epée, inaugura uma escola pública para surdos, no entanto com a abolição total da língua de sinais.

Em 1816, o americano Thomas Gallaudet viaja para Europa em busca de modelos educacionais dirigidos à pessoa surda para implantar no seu país. Inicialmente procura os alemães para obter informações sobre o oralismo, mas não tem êxito (era comum entre os profissionais que atuavam com surdos guardar em segredo os seus métodos de ensino para monopolizar o seu uso e assim obter prestígio social e vantagem financeira)²⁸. Como segunda tentativa, procura o Instituto inaugurado por L'Epée, lá conhece Laurent Clerc, professor

²⁸ É interessante perceber que a maioria dos autores pesquisados neste trabalho traz essa informação. Fica evidente o caráter de mercantilização que advém da proposição de uma pedagogia especializada para pessoas surdas.

surdo de inteligência notável, e o convida para os EUA no intuito de implantar uma escola de surdos com bases gestualistas.

Por trás desse cenário sócio-educacional, fortemente influenciado por filósofos da época como Condilac e Degerando, que versavam sobre questões que envolviam o desenvolvimento do conhecimento humano e a linguagem, um contexto político-econômico engendrava as relações sociais e moldava as instituições. Assim, as sociedades modernas, no processo de seu fortalecimento como estado-nação, perseguiram a unificação através da construção da identidade nacional. Desta forma, as línguas nacionais tiveram primazia sobre as línguas dos grupos minoritários. Paralelo a este movimento, com os avanços científicos, respaldado no Evolucionismo de Darwin, buscou-se uma eugenia dos povos, no qual determinados grupos e sua língua/cultura eram classificados como superiores e outros, como primitivos. O povo surdo foi alvo deste tipo de discriminação, sendo proibido não só de usar a língua de sinais, mas até mesmo de casarem entre si (MOURA, 2000).

Este processo é explicado por Lodi (2005), com base em Bakhtin (1934-1935), como um deslocamento de *forças centrípetas* constituído por um bloco de unificação em torno de uma determinada língua de prestígio em oposição às diversas *linguagens sociais*. De acordo com a autora “essas forças são determinadas institucionalmente como uma forma de perpetuação da ideologia dominante e, dessa forma, buscam anular toda e qualquer diferença linguístico-social existente.” (p. 415)

Com esse panorama, as abordagens pedagógicas oralistas tomaram força, enquanto as gestualistas foram sendo reprimidas. A pressão em torno das instituições em se converterem à Filosofia Oralista teve a sua culminância quando o cientista Alexander Graham Bell saiu em defesa do ensino oral. Usando o seu prestígio e poder, convenceu os grupos a adotarem, no mundo inteiro, uma educação oralista. Assim, no ano de 1880, em Milão, houve um congresso que proibiu o uso da língua natural dos surdos e impôs o uso da língua oral. Os professores de surdos não tiveram direito ao voto. Desse modo, o rumo tomado pela Educação de Surdos foi “[...] condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela” (SACKS, 2005, p.40).

Mas os surdos não ficaram passivos diante dos acontecimentos. Eles se organizaram, em Paris, no ano de 1889, contra o oralismo no “1º Congresso Internacional dos Surdos” e elegeram o método de Abbé de L’Epée como mais apropriado para a sua aprendizagem, pois utilizava a língua de sinais e a fala. Nos anos de 1893 e 1896 realizaram o 2º (Chicago - EUA) e o 3º Congressos (Genebra - Suíça) e insistiram no método combinado de L’Epée. Em 1900, novamente em Paris, aconteceu o “4º Congresso dos Surdos”,

juntamente com o dos ouvintes, denominado de “4º Congresso Internacional de Educação e Bem-Estar do Surdo”. Os oralistas proibiram que as reuniões fossem em conjunto. Eles não toleravam a presença dos surdos. Os dois grupos tiveram decisões divergentes: os educadores ouvintes optaram pelo oralismo, enquanto os surdos mantiveram a sua posição em favor do método combinado (MOURA, 2000).

De acordo com Lodi (2005), com base ainda em Bakhtin (1934-1935), este movimento contra-hegemônico em defesa da língua de sinais desencadeado pelo povo surdo constitui-se nas *forças centrífugas* em reação às *forças centrípetas* de unificação da língua, através da qual é imposto um “processo de desunificação e descentralização [...]. Num conflito permanente, essas duas forças participam da natureza dialógica da linguagem.” (LODI, 2005, p. 415) Desta forma, o embate entre a língua de sinais e a língua oral é instaurado, objetivando a conquista do território, tanto por uma língua como pela outra. Este processo sempre ocorre quando está envolvido o plurilinguismo.

No Brasil, a educação de surdos foi marcada com a vinda do professor francês Edward Huet, convidado pelo imperador D. Pedro II para desenvolver um trabalho pedagógico com estes educandos. A sua atuação foi iniciada com duas crianças surdas (GOLDFELD, 1997). Em 1857 é fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos onde a educação com este grupo é institucionalizada. Embora não haja dados históricos, deduz-se que a ênfase pedagógica escolhida pelo professor surdo tenha sido o uso da língua de sinais e da escrita, a mesma adotada por Laurent Clerc, já que ele havia sido seu aluno no Instituto de Paris (MOURA, 2000). Huet foi o responsável pela introdução da língua de sinais francesa aqui no Brasil. Com o crescimento da instituição e com o aumento do número de alunos, vindos de diversas localidades do país, a língua de sinais brasileira e a cultura surda foram se consolidando. Sob a influência da Europa, a metodologia de ensino adotada deslocava-se entre o uso de sinais e a fala articulada. Em 1897 intensificou-se o ensino da língua oral, mas somente entre 1903-1907, com a administração do Dr. João Brasil Silvado, foi legitimada esta metodologia no Instituto. De acordo com Moura (2000, p. 84), “O método de ensino era baseado nos que se achavam mais em voga em outros países, por fornecerem resultados mais perfeitos”. É notória a falta de engajamento dos educadores brasileiros em pesquisa nesta área, diferentemente das trajetórias dos professores europeus precursores da educação de surdos, como destaca Souza (1996, p. 178):

Nos séculos XVII e XVIII os mestres, eles próprios, pesquisadores, produtores e detentores de um saber que punham à prova através da prática

pedagógica. No século XX, os professores “aprendem” por manuais que, via de regra, apenas orientam **como** fazer sem que seja explicitada a base epistemológica oculta ou subjacente às técnicas sugeridas. O professor é, então, convertido em “instrumento de ensino” que apenas reproduz um programa escolar de cuja elaboração muito pouco participa. A ele cabe executá-lo. Não era assim no tempo de Sicard.

Esta tradição herdada por nós educadores, de sermos meros executores de métodos e técnicas no trabalho com surdos, resultou numa atuação inconsistente na qual não conseguíamos alcançar os objetivos almejados. Lembro-me de que, na década de 80, passávamos por cursos de aperfeiçoamento que basicamente abordavam as técnicas de colocação dos fonemas e de estimulação auditiva. Desconhecíamos até mesmo o processo de aquisição da linguagem e os autores que teorizavam sobre esta temática.

3.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A CONCEPÇÃO MÉDICA/BIOLÓGICA

O Oralismo constituiu-se como o principal modelo da Concepção Médica/Biológica de representação da surdez. Consolidou-se nas escolas do mundo inteiro, intensificando as práticas corretivas. A ênfase do processo educacional nesta visão percebe a surdez não como diferença, mas como “falta”. O trabalho pedagógico é focado na normalização dos sujeitos, tendo como referência a pessoa não surda, seguindo assim a lógica racional universalizante e de homogeneização dos indivíduos que se impunha a partir da norma que tem como padrão a língua oral. Assim, Lopes (2007, p. 58) afirma:

Os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano. O acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana, era-lhe negado. É fácil compreender que daí resultou o entendimento de que a condição de animalidade colocada para os surdos relegava-os a posições de anormalidade.

Nesta perspectiva, a surdez deve ser curada e o alvo da ação não é o sujeito da aprendizagem – o educando surdo –, mas são os resíduos auditivos e o aparelho fonoarticulatório que devem ser treinados. Assim, o papel do professor é de mero terapeuta da fala. As referências surgidas desse conjunto de valores e significados foram impressos nos currículos da maioria das instituições educacionais que traduziam “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15). Como consequência dessa configuração etnocêntrica do homem e da humanidade, a educação direcionada aos povos surdos foi um

mecanismo de opressão e assujeitamento, no qual a língua de sinais foi negada, assim como os processos visuais de aprendizagem deste grupo lingüístico-cultural. Sobre essa representação da surdez, Carlos Skliar (1998, p. 7) revela:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas, pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade de controlar, separar, 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 grupo de sujeitos.

A partir do posicionamento dos sujeitos com enfoque na normalização, foi instituída a Educação Especial, que guarda o modo de perceber a deficiência através das lentes do modelo médico, o qual marcou profundamente os corpos, a mente, a subjetividade e alma dos sujeitos com o estigma da incapacidade e incompetência. As mesmas marcas sofridas pelos meninos e meninas, homens e mulheres que passam pelo sistema regular de ensino de nosso país, o qual privilegia nos seus currículos, métodos e processos de avaliação com ênfase nas dimensões de saberes/culturas/linguagens/corpos dos grupos dominantes, em detrimento dos saberes/culturas/linguagens/corpos de vários outros grupos, resultando num perverso processo de exclusão sócio-educacional.

O resultado desse modelo “clínico-terapêutico²⁹” foi um declínio acentuado das condições sócio-educacionais da maioria da população surda. A tentativa dessa proposta em reabilitar a pessoa surda, minimizando o quanto possível os danos causados pela surdez, aproximando-o do modelo ouvinte, não teve êxito. Os altos índices de evasão e repetência escolar ocupados pelos surdos forçaram os educadores a rever a sua posição em relação ao oralismo. Outro aspecto que pressionou o posicionamento dos profissionais foram os avanços das pesquisas direcionadas às línguas de sinais, pois até os fins de 1950 essas línguas eram consideradas como mímica. Quando William Stokoe teve contato com a instituição educacional americana para surdos, Gallaudet College encantou-se com a riqueza lingüística da língua de sinais, iniciando assim os seus estudos. Em 1960 publicou “*Sign Language Structure*” (SACKS, 2005). De acordo com Sacks (2005, p. 89),

²⁹ “Por modelo clínico-terapêutico considero toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência, sobrepondo à idéia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com a sua deficiência específica” p. 10. (SKLIAR, 1997a)

Stokoe convenceu-se de que os sinais *não* eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Foi então, o primeiro a buscar uma estrutura, analisar os sinais, dissecá-los, procurar as partes constituintes.

O cientista verificou que as línguas de sinais possuíam todos os universais, níveis lingüísticos e funções que as línguas orais possuíam, portanto poderiam ser reconhecidas como um sistema linguístico completo (MOURA, 2000). Com esta mudança no discurso científico, paralelo ao reconhecimento da surdez como diferença, e não mais como deficiência, ocorreu uma mudança de postura em relação às línguas de sinais, que já não eram vistas como prejudicial à reabilitação da pessoa surda. Nessa nova perspectiva, surgiu a Comunicação Total.

A nova abordagem pedagógica surgiu como filosofia e não como método. Adotou-se todas as formas de comunicação, objetivando a aquisição da língua majoritária, que, no caso do Brasil, é o Português. Desta forma,

[...] tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta Filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo [...] defende a utilização de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 1997, p.35).

É evidente a mudança de concepção sobre a surdez e a pessoa surda representada pela Comunicação Total; mas, ao manter o foco pedagógico na língua dominante (a dos ouvintes) em detrimento da língua de sinais com o uso do bimodalismo³⁰, as críticas se acirraram contra este modelo educacional em direção ao reconhecimento da língua espaço-visual como primeira língua dos surdos.

Como parte da reconfiguração da Educação de Surdos no nosso país, os movimentos contra o ouvintismo foram intensificados com a organização dos surdos mais politizados em associações para reivindicarem os seus direitos linguísticos e educacionais.

³⁰ No caso da Educação de Surdos, bimodalismo é o uso concomitante de duas modalidades (oral e gestual) da língua majoritária, no Brasil denominado de Português Sinalizado. O seu uso propiciou o surgimento de uma língua artificial (pidgin), na qual utilizava-se o vocabulário (léxico) da língua de sinais na estrutura da Língua Portuguesa, com a incorporação de elementos sinalizados que existiam na língua oral e não estavam presentes na língua gestual. As comunidades surdas e os linguistas rejeitaram esta forma de comunicação alegando que não se constituía num instrumento lingüístico legítimo para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para saber mais sobre a Filosofia da Comunicação Total, ler Ciccone (1990).

Assim, “os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p.52). Com esta intenção, entre o período de 1923 e 1929, foi fundada a Associação Brasileira de Surdos. No ano de 1971, surgiu a Federação Brasileira de Surdos. Em 1977, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) foi fundada por ouvintes, pois ainda julgava-se que a pessoa surda não tinha capacidade para dirigir a instituição. Somente em 1987, com a eleição de Ana Regina Campello, que coordenava a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos para a Presidência da Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (FENEIS), a entidade foi dirigida apenas por cidadãos surdos³¹ (SOUZA, 1996).

3.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA E CULTURAL

A visão Sócio-antropológica da surdez compartilha com a visão cultural, a concepção de que o surdo não é um deficiente e reconhece que a surdez é uma marca constitutiva que o diferencia de outras pessoas. Esta idéia respalda-se na crença de que este sujeito pertence a uma minoria lingüística e cultural diferenciada, produzida a partir da “experiência visual”³². Nesta perspectiva, torna-se insurgente a necessidade da apropriação de uma língua gesto-visual para se ter acesso à linguagem, ao conhecimento e interagir com o mundo. Sob este prisma, a Educação de Surdos é retirada do contexto da Educação Especial e colocada no campo do reconhecimento social, cultural e político da surdez, o qual percebe a pessoa que não ouve como Surda e não mais como “deficiente auditiva”.

Diante de um novo arranjo conceitual desencadeado pelos movimentos já abordados, agrega-se ao discurso contra-hegemônico sobre a Educação de Surdos os posicionamentos gerados pelo Multiculturalismo. Esta vertente teórica tem os seus pilares fincados na Pedagogia Crítica que, entre outras questões, discute as relações de poder/saber construídas nos espaços sócio-culturais, as quais são organizadas pela lógica da diferença e não da igualdade. Nesse sentido, os rumos da Educação de Surdos precisam ir além da língua priorizada no espaço escolar; é necessário, conforme Peter McLaren (2000, p. 96),

³¹ Estas informações foram obtidas pela autora mediante uma consulta aos relatórios anuais da FENEIS.

³² Perlin e Miranda (2003, Apud: STROBEL, op. cit.) explicam o significado da expressão ‘experiência visual’ como: “a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. (p. 39)

[...] oferecer condições para se interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos premiados do mundo anglo, masculino e branco. Precisa também criar espaços que facilitem a investigação sobre como as instituições dominantes devem ser transformadas para que não sirvam simplesmente como canais para uma diferença motivada com relação à vitimação, à estética euroimperial, à depredação da dependência econômica e cultural e à produção de relações assimétricas de poder e privilégio.

Trazendo para o contexto da educação de surdos, é preciso que um novo paradigma seja sintonizado com a problematização das formas de produção das diferenças e identidades e que seja engendrado a partir do compromisso de romper com as representações geradas pelo discurso clínico/terapêutico da surdez/pessoa surda sustentado nas instituições educacionais.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Diferença se mostra como possibilidade. Com base nas contribuições da teoria cultural, de inspiração pós-estruturalista, essa abordagem trata a identidade e a diferença como questões de política. Sob esse enfoque, T. Silva (2000, p. 100) conclama:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Nesse enfoque, é possível “superar a visão homogeneizante e estereotipada” (Dayrell, 2001, p.140) do espaço sócio-cultural da escola e dos seus sujeitos sociais a partir do reconhecimento das suas diferenças relativas ao gênero, raça, origem social, religião, linguagem/língua e cultura e outras.

Desse modo, é necessário pensar a escola sob a visão heterogeneizante das diferenças. Nesse sentido, imediatamente entra em discussão a construção das identidades sociais, pois na origem das identidades estão sempre as diferenças. Sobre esta relação fundante entre a identidade e a diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 79) afirma: “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença).” Desta forma, numa marcação da identidade relacionada à experiência essencialmente visual, ao dizer que uma pessoa é surda, ao mesmo tempo se está dizendo que esta pessoa não é ouvinte. Mas com isso não podemos cair na cilada do discurso dicotômico, no qual classificamos os sujeitos em oposições binárias que se polarizam, marcando uma superioridade de uma identidade sobre a outra. Outro aspecto merecedor de esclarecimento é o fato de que, ao se

considerar a identidade surda, não se quer dizer que ela seja única, e que a pessoa que é marcada pela experiência visual seja atravessada apenas por esta diferença.

Em relação ao discurso pedagógico produzido na educação de surdos, a ação concentrou-se na cura da deficiência, tendo como base o tipo e os graus de surdez; o foco não é o sujeito concreto, datado e localizado num contexto sócio-cultural. Desse modo, as pessoas surdas foram coisificadas e categorizadas em grupos a serem normalizados, na tentativa de “anular” ou “amenizar” os efeitos da deficiência. Segundo T. Silva (2000, p.81), a classificação dos sujeitos faz parte do processo de identificação inerente à construção da identidade e da diferença, no qual os diversos grupos disputam “outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” numa relação de poder. Assim, na construção da diferenciação, um determinado grupo tem o poder de definir as identidades e o outro tem as suas identidades heterodefinidas, mantendo-se oposições binárias, onde uma das posições é legitimada como norma. Sobre este aspecto, T. Silva (2000, p. 83) explica:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Essas construções de identidades encontram-se privilegiadas no espaço do discurso, pois nele são elaborados os significados e as representações. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2002, p. 34) explica:

[...] a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no discurso.

Assim, a forma como as pessoas são interpeladas no discurso traduz a representação que o outro faz daqueles sujeitos e revela o seu posicionamento em relação ao poder que assume naquele contexto. Daí, o estabelecimento das diferenças e das identidades é vinculado à relação de poder, constituída entre os atores sociais, naquele e em outros territórios, tais como a família, a escola, a rua, o trabalho etc. Por isso, a escola se constitui num espaço potencial de formação e conformação de identidades, muitas vezes negativas e embutidas da baixa estima da incompetência e do fracasso escolar pelo modo como os alunos

são desconsiderados na sua cultura e saberes. Nesse sentido, Moita Lopes (2002, p. 38) argumenta que: “os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido o papel de autoridade que os professores desempenham na construção dos significados”.

Na visão homogeneizante da escola, as diferenças são negadas e as identidades são essencializadas e fixadas. Infelizmente, essa é a concepção de educação que predomina nas instituições educacionais brasileiras de um modo geral, principalmente nas escolas públicas, que abrigam as pessoas de diferentes grupos sócio-culturais, onde o fosso entre a cultura/saberes escolares e a cultura/saberes dos sujeitos torna-se mais profundo.

Por isso, a Educação de Surdos e de outros grupos que se diferenciam da norma precisa ser pensada e ressignificada sob o prisma político e cultural, no qual as relações de saberes e poderes possam ser re-configuradas. Nesse enfoque, há espaço para que as identidades e diferenças não sejam cristalizadas; elas podem ser transgredidas deslocando-se do lugar da incompetência e da incapacidade para reivindicar o lugar do saber.

Nesse sentido, pensar uma educação emancipatória para aqueles que se diferenciam, entre outras marcas, por uma experiência cultural do olhar, requer compreender que a construção da realidade não se constitui numa unidade de crenças, valores, significados e desejos, que mostra apenas o caminho de nós mesmos. Uma educação que se proponha desconstruir formas de subordinação e assujeitamento necessita questionar a direção tomada pelas práticas pedagógicas e os posicionamentos que os discursos assumem, traduzindo apenas as formas de se estar no mundo de determinados grupos sócio-culturais. E que não traduzem estes “outros”. Uma educação que assuma o sentido e o significado de liberdade engendrado pela práxis precisa trazer os questionamentos que Skliar (2003, p. 23) levanta:

Existe, portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada da nossa própria e egocêntrica mesmidade? E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído, nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles? E por último: qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos?

Assumindo a posição de Skliar, é tempo de desconstruir o modelo de educação que estigmatizou e subestimou a experiência surda num movimento de olhar para a nossa práxis e nos indagar o quanto ela nos traduz e o quanto o outro, nesse caso o sujeito surdo, está representado. É esta uma das possibilidades que nos apresentam com o deslocamento da concepção médica/biológica para a concepção sócio-antropológica e cultural da surdez/da pessoa surda.

Como resultado deste deslocamento teórico da Educação de Surdos, surgiu um novo campo epistemológico forjado pelos Estudos de Surdos que empreenderam diferentes pesquisas sob o viés antropológico. Inicialmente, a sistematização científica no Brasil foi realizada de forma pontual em alguns estados. Somente em 1996 ela tomou maiores proporções, através dos estudos realizados no Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, liderado pelo professor visitante, o argentino Carlos Skliar. Este grupo se agregou a outros que já desenvolviam pesquisa no campo dos Estudos Culturais, dos quais pesquisadores como Veiga Neto e Tomaz Tadeu da Silva já faziam parte. Assim, Lopes (2007, p. 33) observa:

Partidários da idéia que a surdez é uma invenção cultural, eles introduziram em suas pesquisas e produções textuais novas reflexões sobre identidade, diferença, comunidade e diversidade. Com isso, reposicionaram a surdez, deixando para trás os discursos clínicos e reabilitadores que, há bastante tempo, têm sido dominantes nas representações sobre a surdez.

Abro um parêntese para relatar as minhas primeiras aproximações e impressões com essas produções científicas. Como já havia referido no segundo capítulo, este contato ocorreu no ano de 1998, quando participei do “Curso de Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Auditiva”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com a chancela da UNEB. O discurso político-pedagógico produzido no Curso estava marcado pelo discurso oficial da Inclusão, representado pela legislação vigente e pelo posicionamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os conteúdos das disciplinas ainda abrigavam o enfoque médico/biológico da deficiência no campo da Educação Especial. A vertente teórica teve como principal aporte a psicologia e os processos de construção do conhecimento da pessoa com deficiência. Quando o enfoque centrava-se na diversidade, era revelada uma sustentação teórica pautada no Multiculturalismo Humanista, a qual era estabelecida mediante uma norma de perspectiva a partir dos grupos dominantes e, conseqüentemente, todos aqueles que se diferenciavam do padrão estabelecido eram

considerados divergentes. O foco da discussão não se centrava nas formas de produção das diferenças e das identidades. Desta forma, a leitura dos livros *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* e *Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*, ambos organizados por Skliar (1998, 1997a e 1997b), provocou-me um impacto e um descentramento teórico que me permitiram perceber os processos diferenciados de aprendizagem do educando surdo e crer no seu potencial lingüístico-intelectual. A partir desse momento, tinha argumentos e instrumentos teóricos suficientes para ressignificar a minha prática pedagógica e assumir os embates político-ideológicos contra a educação oficial proposta nos moldes da pedagogia reabilitadora.

Voltando à constituição de uma nova epistemologia no campo da surdez, em termos educacionais, a tendência aponta para o bilinguismo como expressão da luta surda, através dos tempos, pelo direito do uso da língua minoritária sinalizada, mesmo que desprestigiada pela sociedade; mesmo que na clandestinidade como forma de transgressão da imposição ouvintista da língua oral. Nesse sentido, uma Educação Bilíngue para surdos se apresenta como possibilidade de se materializar uma outra forma de ser e estar na escola.

A partir desse enfoque, a educação desses sujeitos foi colocada no campo das questões linguísticas e culturais, apontando assim para uma abordagem pedagógica que defende, principalmente, “o direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária a ser educados nessa língua” (SKLIAR, 1997b, p.45). O resultado desse movimento foi uma reconfiguração na política educacional do país, liderada pelos movimentos surdos (QUADROS, 2006) e composta por profissionais, familiares e, principalmente, militantes e intelectuais surdos. A possibilidade de uma política linguística para o povo surdo concretizou-se através do Decreto nº 5.626 (22/12/2005), que regulamentou a Lei de Libras nº 10.436 (24/04/2002), a qual reconhece a língua de sinais “como meio legal de comunicação e expressão” das comunidades surdas (Art. 1º). Além do reconhecimento da língua, o Decreto dispõe sobre diversas ações que objetivam a inserção social deste grupo lingüístico e cultural com a indicação de uma Educação Bilíngue.

De acordo com Maher (2007) a mobilização em torno das políticas linguísticas bilíngues no nosso país não está concentrada apenas nas comunidades surdas. Ela atinge outros grupos minoritários (as comunidades indígenas e comunidades de imigrantes), presentes no território escolar que reivindicam o direito de serem educados em sua língua materna (L1). A autora enfatiza que o bilinguismo assume diferentes representações de acordo com as línguas que estão envolvidas no processo. Isto é, se o bilinguismo em foco aborda línguas que assumem posição de prestígio social (como é o caso do inglês ou de outras

línguas européias), ele é afirmado e incentivado; porém, quando se trata de línguas ligadas aos grupos de minoria, ele é tido como uma questão problemática para a educação (MAHER, 2007, p. 69). Outro aspecto que nos chama a atenção é que o tipo de bilinguismo adotado nos sistemas educacionais brasileiros poderá ser determinante ou não para a construção da competência linguística, tanto na primeira como na segunda língua. Nesse sentido, Maher (2007) destaca três modelos de bilinguismo que adotam diferentes posturas diante da língua minoritária: o primeiro, denominado de *Modelo Assimilacionista de Submersão*, que consiste no apagamento da L1 com a sua substituição pela língua majoritária. No caso brasileiro, esta língua é o português, transformando o sujeito em monolíngüe da língua de prestígio; o segundo é o *Modelo Assimilacionista de Transição*, que utiliza a língua materna nos primeiros anos de escolarização como instrumento para atingir a segunda língua (L2), sendo gradativamente, extinta do espaço escolar com a ênfase apenas na L2. Esses dois modelos estão fundamentados no *bilinguismo subtrativo*, que intenciona sempre a extinção da língua da comunidade com a ocupação da língua de poder. O último é o *Modelo de Enriquecimento Lingüístico*, que oferece um enfoque diferenciado dos modelos anteriores. Com base no *bilinguismo aditivo*, este modelo investe tanto na L1 como na L2, ou seja, as duas línguas ocupam o mesmo *status* sócio-cultural nas práticas pedagógicas (MAHER, 2007, p. 70-72).

Dessa maneira, é importante enfatizar que a adoção do bilinguismo por si só não garante uma educação emancipatória para os surdos ou para qualquer outro grupo de minoria. É necessário estar atento para a concepção político-ideológica do tipo de bilinguismo assumido pelos sistemas educacionais. Sobre esta questão, Fernandes (2009, p. 33) nos alerta: “Incluir a língua, silenciar os surdos; incluir os surdos, silenciar sua língua; incluir os surdos e sua língua e continuar representá-los na ordem do discurso da deficiência evidencia os limites e as contradições entre o que quer e o que pode essa língua.”

Nesse sentido, a abordagem pedagógica bilíngue proposta para o surdo orienta o seu acesso, o mais precocemente possível,³³ da sua língua natural (a de sinais) como primeira língua - L1 e a língua oficial do seu país como segunda língua - L2. É importante ressaltar que o Bilinguismo proposto para as pessoas surdas guarda especificidade que o diferencia dos demais. Primeiro, porque se trata de línguas de modalidades diferentes: a de sinais é de modalidade gesto-visual, enquanto que a língua majoritária é de modalidade oral-auditiva. Segundo, porque o processo de alfabetização ocorre na L2, e não na L1, na língua de sinais,

³³ O termo “precocemente possível” é usado pelo fato de que a maioria das crianças surdas nasce na família de ouvintes que utilizam a língua oral. De modo geral, somente as crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos têm o contato com a língua de sinais desde o nascimento.

embora já haja, aqui no Brasil, propostas pedagógicas que usam a escrita de sinais (*Sign Writing*)³⁴. Terceiro, porque é de fundamental importância a participação de educadores surdos nativos da língua de sinais para serem referências para os mais jovens no processo de aquisição natural da língua (através da interação) e na possibilidade da construção da identidade positiva em relação à surdez, isto é, construída a partir das potencialidades e, não, da incapacidade e anormalidade, reforçada pela referência única do sujeito ouvinte.

Conforme o modelo bilíngue adotado, opta-se pela modalidade oral da L2 (através de processos artificiais de aquisição da língua que envolvem o aproveitamento dos resíduos auditivos e o trabalho fonoaudiológico) e/ou escrita (através da aquisição de leitura e escrita da língua majoritária, como parte do processo de letramento). Alguns estudiosos (surdos e ouvintes) não concordam com o trabalho pedagógico centrado na aquisição da L2 na modalidade oral. Eles recomendam a aquisição da L2 na modalidade escrita, com o argumento de que o foco na língua oral se constitui num neo-oralismo.

Neste estudo, enfatiza-se o bilingüismo direcionado ao surdo que apresenta a teoria sócio-interacionista como um dos pilares epistemológico, que tem Vygotsky e Bakhtin como os seus principais representantes. A partir desta concepção, compreende-se que o sujeito se constitui nas relações sociais tecidas num espaço sócio-histórico e cultural a partir de um processo dialético de construção e re-construção de si e da sociedade. Considera, ainda, que, no processo de desenvolvimento humano, a linguagem assume um lugar central, sendo concebida como instrumento de pensamento e constituidora da subjetividade, não podendo ser reduzida apenas a um instrumento de comunicação. De acordo com essa concepção de linguagem, é preciso que a pessoa aprenda a fazer uso da língua, assumindo o seu lugar no processo dialógico para se expressar e construir conhecimento na perspectiva de transformar a sua própria história (GOLDFELD, 1997). Nesta perspectiva, a dialogia é concebida, nas palavras de Souza (1996, p. 45), “como o elemento constitutivo da linguagem e do próprio sujeito. A autora ainda explica, tomando como base os constructos de Bakhtin, que

se o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre a estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia (p.45).

A partir desta compreensão, a língua de sinais assume um papel central nas relações interativas do sujeito surdo porque somente através dela, ele poderá entrar no jogo

³⁴ Sobre o sistema de escrita da língua de sinais ver Stumpf (2004).

dialógico para estabelecer a associação entre linguagem e pensamento; neste sentido, configura-se como uma ferramenta linguística legítima para aqueles que vivem uma experiência essencialmente visual. Isto significa um salto conceitual que re-organiza toda a ênfase educacional direcionada a estes sujeitos, pois permite sair do enfoque no qual o processo de desenvolvimento de linguagem escolar centrava-se na língua oral, através de um processo mecânico de uso da língua, respaldado apenas nos seus aspectos fonológicos e gramaticais, sem que possa assumir o *status* de signo lingüístico (SOUZA, 1996). Nesta perspectiva, o processo de leitura e escrita dependia diretamente do desenvolvimento da língua oral. Como este processo não se efetivava, a maioria dos surdos não se inseria no mundo letrado. Este é o outro pilar da Educação Bilíngüe: a aquisição da segunda língua (L2) através do processo de letramento da pessoa surda.

3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LETRAMENTO: A INTERCULTURALIDADE ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Como já foi dito, a língua oral tem ocupado lugar de privilégio nas práticas pedagógicas que envolvem surdos, não se diferenciando das metodologias empregadas com os não-surdos. É importante notar que esta práxis sempre foi vista de forma naturalizada pela maioria dos profissionais, constituindo-se num dos equívocos mais perversos contra as comunidades surdas. Durante muito tempo (mais de cem anos!) ela não foi questionada, sendo considerada como verdade absoluta, tanto na área da educação quanto na saúde.

Mas este equívoco tem alguns desdobramentos no processo de letramento do surdo que precisam ser analisados. O primeiro se relaciona ao momento em que a língua de sinais era vista como mímica, ou mesmo quando foi reconhecida como língua, mas não tinha espaço na sala de aula, pois o ensino era monolíngüe. Nessa abordagem, só existe *a* língua materna e todo o processo de ensino de leitura e escrita tem como base a língua oral, suas regras e normas, bem como os processos de consciência fonológica. Sobre a predominância da língua oral nos sistemas de ensino, Fernandes (2009, p. 32) analisa:

É inegável que a marginalização de crianças, jovens e adultos surdos é vivenciada de muitas formas no contexto escolar: a comunicação é predominantemente oral, as aulas são faladas, as trocas de experiência baseiam-se na oralidade, a tradição oral-auditiva sustenta as práticas folclóricas e rituais da escola; a audição e o canto do Hino Nacional, as danças típicas das festas escolares, a declamação de poesias, as rimas,

parlendas e trava-línguas, as piadas, o horário dos contos e histórias infantis, os sinos e campainhas entre as aulas e o recreio...

Neste contexto monolíngue oral, a aquisição de leitura e escrita para as pessoas não-surdas transcorria com os conflitos e dificuldades que são inerentes a este processo, mas, para o educando surdo, o processo de aquisição da lecto-escrita se configurava numa barreira intransponível, visto que ele não possui os instrumentos que são exigidos nestas condições. Somente uma minoria – que contava com o aparato profissional do fonoaudiólogo, psicopedagogo e professor particular – obtinha algum êxito. Para todos os outros, o resultado depois de anos de escolarização era o fracasso escolar e o analfabetismo. Sobre esta condição de desigualdade, novamente Fernandes (2005a, p. 9) pondera:

É imenso o abismo que separa o universo de vivências e simbolizações entre uma criança surda e outra não surda, na infância. Em que lugares se escondem as suas hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções? Como podem estas crianças, ao chegar à escola, compartilhar das mesmas práticas pensadas para aquelas que têm no português sua língua materna?

O segundo desdobramento está vinculado ao significado atribuído aos surdos não-oralizados e não-letrados: eles eram considerados como intelectualmente incompetentes. Esta visão está relacionada ao modelo de letramento autônomo, abordado por Kleiman (2008), no qual a sua ação ocorre no âmbito individual e não no social, tendo uma das suas vertentes balizada no desenvolvimento cognitivo. Esta vertente parte do “pressuposto da existência de um grande divisor entre grupos ou povos que usam a escrita, e aqueles que não usam” (KLEIMAN, 2008, p.22), atribuindo à divisão estabelecida entre os grupos de letrados e não-letrados como “povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento moderno” (KLEIMAN, 2008, p.22). Esta idéia se cristalizou ao longo da História da Educação de Surdos. Nesse sentido, as comunidades surdas eram classificadas negativamente, enquanto as pessoas que utilizavam a língua oral eram tomadas como norma, ocupando uma posição de prestígio. Portanto, os não letrados carregavam a marca da incompetência, produzindo o estigma e o preconceito, “chegando até criar duas espécies distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (KLEIMAN, 2008 p.27).

O outro desdobramento está relacionado aos processos de avaliação. Toda a produção escrita da pessoa surda sempre esteve comparada à produção dos não-surdos, isto é, à produção dos nativos da língua. Assim, a ação do aluno que se aventura no uso da língua

escrita, equiparando-se a uma produção de usuário estrangeiro, é desqualificada e barrada com a censura daqueles que detêm o conhecimento, isto é, dominam a língua oral e a língua escrita. Desta forma, se estabelece a premissa constituída no modelo do letramento autônomo: são analfabetos porque são surdos!

Na perspectiva da Educação Bilíngüe, é necessário rever estas posturas e tomar como referência também o modelo ideológico do letramento, pois permite a ampliação do olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do surdo, pois, segundo Kleiman (2008, p.38), com base em Street (1984, 1993), “todas as práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder na sociedade”. Portanto, o educador que se compromete com o processo de letramento destes sujeitos precisa estar atento a estas questões.

Outro fator importante a ser considerado é a dimensão social do letramento (SOARES, 2003), que vai além das habilidades individuais da leitura e da escrita, mas abrange as “práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 72). A partir desta compreensão, surge a possibilidade de o surdo se letrar, pois este processo não se resume às habilidades de codificar e decodificar a língua oral (BOTELHO, 2002). Ele envolve práticas discursivas, através do processo dialógico no qual o ato de ler ou escrever tem uma intenção e função social. Nesse enfoque, entende-se que o surdo para assumir a condição de letramento não precisa falar, mas que este processo pode ser mediado pela língua de sinais. Desta forma, ao se apropriar da escrita da L2, ele estará conquistando um dos pilares para assumir a sua condição bilíngüe.

Entretanto, é importante ressaltar que a construção da competência linguística na L2 dependerá do tipo de ação pedagógica que o educando será submetido. Sobre este aspecto, Lodi (2005) afirma que o trabalho pedagógico com línguas deve ter uma dimensão dialógica, pois, para a aquisição da L2, é primordial que o processo aconteça num contexto de uso da língua como forma de interação social, sempre com a mediação da L1. Dessa maneira,

[...] o ensino eficaz de uma língua estrangeira é aquele que o aprendiz vivencia essa língua por meio de sua inserção num contexto e em situações concretas. Esse aprendizado tem na L¹ a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L² (LODI, 2005, p. 420).

A autora destaca ainda que, para o ensino de língua estrangeira, é necessário lançar mão de metodologias específicas, distintas das que são utilizadas no ensino da língua materna e que, de uma forma geral, são as que ainda estão sendo direcionadas ao educando

surdo. Desta maneira, ela enfatiza duas abordagens definidas por Moraes (1996): “a análise contrastiva e a análise de erros” (LODI, 2005, p. 421). A primeira abordagem consiste em o sujeito utilizar o seu cabedal lingüístico da L1 e aplicá-lo à L2, enquanto que a segunda está baseada nos tipos de erros produzidos pelo interlocutor, durante a apropriação da L2 que são classificados como

erros decorrentes do efeito de interlíngua ou interferência (que correspondem aos apresentados na abordagem anterior) e erros que ocorrem no lidar com a própria língua – intralingüísticos –, determinando a presença de simplificações e de generalizações das regras gramaticais, realizadas de forma análoga a de crianças em processo de aquisição da L1 (p. 421).

Outro aspecto relevante na aquisição da L2 diz respeito aos processos metalingüísticos³⁵ efetivados pela pessoa surda. Nesse sentido, é necessário que o docente compreenda as operações mentais que o sujeito realiza na apropriação da segunda língua para realizar intervenções pertinentes durante a aprendizagem do seu aluno. Sobre o uso deste processo metalingüístico no ensino de L2, Begrow (2009, P. 200-1), num estudo inédito com um surdo adulto, usuário da Libras, conceituou quatro tipos que denominou de *Metalinguagem Tipo 1 – MT1* (reflexões feitas com a língua de sinais sobre a própria LS); *Metalinguagem Tipo 2 – MT2* (reflexões mais substanciais e abrangentes, atingindo todos os níveis lingüísticos da LS, com um movimento discreto em direção à L2); *Metalinguagem Tipo 3 – MT3* (uso da L1 para refletir sobre a L2) e *Metalinguagem Tipo 4 – MT4* (autonomia lingüística do aprendiz, demonstrando capacidade em refletir, compreender e usar a L2 em contexto dialógico). A autora afirma que, a partir do conhecimento sobre as análises metalingüísticas realizadas pela pessoa surda, durante o processo de aquisição da L2, o professor poderá ser um mediador eficiente no ensino da língua portuguesa com a utilização de atividades significativas, sob uma perspectiva dialógica.

Portanto, para que o educando surdo conquiste a sua condição bilíngue é imperioso que o sistema escolar ofereça um corpo docente qualificado e um ambiente plurilingüístico, o que implica em estabelecer uma interação horizontalizada entre as línguas que estão em jogo, com o seu uso concreto, nas diferentes situações de convivência social, através de metodologias específicas de ensino de L2.

Outro ponto que merece ser abordado é que, em se tratando de diferentes línguas e grupos sociolingüísticos distintos, estamos falando de culturas que estão se inter-relacionando. Isso não quer dizer que seja uma “simples justaposição de culturas” (MAHER,

³⁵ São processos nos quais se utiliza a língua para refletir sobre a própria língua.

2007, p.89). As diferentes culturas e identidades “esbarram, tropeçam uma nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismo”, mas de interculturalidades” (MAHER, 2007, p.89). Entende-se, então, que, num espaço escolar que abriga educandos surdos e professores não surdos com a proposta de assumir verdadeiramente uma Educação Bilíngue com base no letramento, é fundamental que este processo ocorra no espaço intercultural, onde as fronteiras se desloquem e a negociação seja o foco dos esforços dos diferentes agentes sociais. Nessa perspectiva, a lógica pedagógica precisa ser regida pelas diferentes culturas traduzidas nas inúmeras identidades e diferenças. Sobre esta questão Perlin (2006, p. 78) afirma:

O intercultural como processo humano, estabelece rotas culturais no sentido de trocas, entre grupos. Não é um movimento de hibridação ou de estar na separação entre as culturas, o intercultural é um processo, um movimento à presença da alteridade, da diferença. Todos vivemos ao lado de sujeitos próximos a nós, mas que diferem culturalmente, ou em questões de identidades.

A partir desse entendimento, o sistema educacional poderá iniciar um processo de reconfiguração dos seus currículos, práticas pedagógicas, tempo e espaço escolares para que haja a interlocução entre as diferentes formas de viver e perceber o mundo. Talvez este seja o primeiro passo para uma educação com base na alteridade e não na desigualdade.

4 EDUCAR NA DIFERENÇA: A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando a diversidade interroga a formação docente.

Diniz-Pereira e Leão, 2008.

Para tratar da docência na Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva da *Formação Reflexiva* voltada para a diversidade, é preciso contextualizar o território no qual a EJA foi engendrada, focalizar os sujeitos que ocupam este território e evidenciar a formação docente como ponto estratégico na reconfiguração do panorama educacional para a inserção dos diferentes. Para tanto, no presente capítulo, serão apresentados, inicialmente, o panorama da educação contemporânea e as suas novas demandas. Nesse sentido, será oportuna uma breve contextualização histórica da principal instituição de ensino formal, a escola. Além disso, buscar-se-á analisar os seus objetivos nos diferentes paradigmas sociais e o modo como atua, constituindo-se numa agência de regulação e controle do tipo de sujeitos que intenciona formar. É importante, também, discutir os aspectos político-econômicos e culturais que teceram o contexto educacional, marcado fortemente pelo fenômeno da globalização e pelos movimentos culturais contra-hegemônicos. Para ampliar esta reflexão, é necessário estabelecer um paralelo entre a presença material da diferença no espaço escolar e as propostas da Educação Inclusiva, numa perspectiva de promover um ensino de qualidade para TODOS os sujeitos. Por fim, serão enfocadas a educação popular e a formação reflexiva como possibilidades para ressignificar o fazer pedagógico, numa perspectiva de promover uma educação de qualidade, que acolha os sujeitos diversos.

4.1 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: (IN)COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A DIFERENÇA

Segundo Gadotti (2004), a origem e a organização da escola estão vinculadas ao modo de produção econômica. Ela não se fazia necessária na forma de vida primitiva; surgiu somente quando a sociedade se estruturou em torno da divisão social do trabalho, definido, inicialmente, pelo “modo de produção escravagista” (GADOTTI, 2004, p. 230), que, no

princípio, foi determinado pela hierarquização dos sujeitos sob o jugo da força bruta, sendo substituído por critérios sócio-históricos mais refinados de marcação de poder. Nesta configuração, o sacerdote exercia o papel central no processo educativo. Sobre esta perspectiva, Gadotti (2005, p. 230) declara:

Nesse momento, surge o professor: aquele que é encarregado, na divisão do trabalho, de conduzir a criança para a idade adulta, mediante rituais de iniciação, cerimônias religiosas, por meio do ensino de habilidades manuais, da expressão corporal e do desenvolvimento das artes e da cultura.

Sob o princípio escravagista, a escola era destinada aos homens livres, os quais eram formados pelo professor para exercerem o domínio sobre os seus subalternos, através do poder da oratória. Este modelo tem como referência as práticas pedagógicas das cidades de Atenas e Esparta. Embora a concepção de ambas fosse centrada numa educação integral, elas se distinguiram pelo fato de a primeira enfatizar os aspectos intelectuais, enquanto a segunda priorizava habilidades corporais. Quando a organização social foi se tornando mais complexa nas suas relações socioculturais e econômicas, a escola foi adotando regras e normas mais rígidas.

Com a ascensão do “modo de produção feudal” (GADOTTI, 2004, p. 231), a Igreja transforma a instituição escolar em um aparelho ideológico e assume o poder do Estado, através da imposição dos princípios da religião católica e dos seus interesses. Nesse sentido, “todos deveriam se submeter a uma só forma de pensar. Os diferentes eram perseguidos e tratados como hereges. [...] A *diferença* era punida e estigmatizada” (GADOTTI, 2004, p.232).

No século XV, com a expansão da burguesia e a influência das ideias iluministas, contestou-se a educação dogmática em favor da educação laica. O modelo de escola já não mais atendia ao paradigma socioeconômico que apresentava uma forte influência do modo de produção capitalista. Com a Revolução Francesa (1789-1795) e o princípio de liberdade, a defesa era pelo ensino público, gratuito e universal. Assim, a “burguesia revolucionária investiu no projeto da escola porque tinha interesse em utilizá-la como veículo de divulgação do seu modo de pensar e como instrumento de formação de mão de obra para impulsionar o seu projeto econômico” (GADOTTI, 2004, p. 233).

Entre os séculos XVIII e XIX, houve um crescimento substancial de unidades escolares sob o domínio do Estado. A concepção de escola delineou-se a partir dos princípios educacionais das classes dominantes que perseguiam o mesmo propósito: “erguer a nova

sociedade burguesa e capitalista” (GADOTTI, 2004, p. 234). Nesse sentido, a instituição escolar funcionou como principal agência para a concretização do projeto moderno burguês. Assim, o papel dos sistemas de ensino foi o de moldar o pensamento e o jeito de viver de todos os homens e mulheres, tendo como principais pilares a organização social capitalista e o positivismo científico. Nesse contexto educacional, fortalecido pelo discurso da democratização escolar, a ação educativa concentrou-se na homogeneização das pessoas, cristalizando um currículo conservador e tradicional, que traduz uma visão unilateral dos sujeitos e da cultura. Sobre este aspecto, T. da Silva (2007, p. 115) comenta:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é linear e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida de entre “alta” e “baixa” cultura. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação.

Sob esse enfoque, verifica-se o esforço do conhecimento institucionalizado em disciplinar os corpos e as mentes, na tentativa de normalização dos sujeitos. Desta forma, observa-se a incompatibilidade entre o saber e a cultura privilegiados na escola e os referenciais simbólicos trazidos pela maioria dos grupos que lá convivem. Assim, Bourdieu (1992) questiona:

[...] a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. (*apud* Nogueira & Nogueira, 2002, p.18-19).

Desse modo, os sistemas de ensino organizaram-se a partir de um conjunto de conhecimento, concepções, ideias e comportamentos que tomavam como referência significados e representações sociais, culturais e epistemológicas dos grupos privilegiados, que assumiram esses valores como universais. Assim, foram eleitos determinados conhecimentos e definidos pilares educacionais que foram aplicados ao currículo, ao ensino, aos processos seletivos e avaliativos, transformando os que se diferenciavam da norma em desiguais. Sobre estes padrões, Arroyo (2008, p. 17) comenta:

[...] concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos.

Numa relação de poder, o saber e a cultura das classes dominantes são legitimados, enquanto crianças, jovens e adultos das classes populares elevam os índices de evasão e repetência escolar e se constroem a partir da identidade da incapacidade. Nesse contexto, a incapacidade é produzida a partir dos referenciais escolares exclusivos, revelando um jogo perverso de deslocar a ineficiência da escola para a diversidade dos sujeitos. Nesse sentido, Arroyo (2008, p. 17) denuncia:

Aplicando esse padrão único, o sistema ao longo do percurso (até antes negando ou dificultando o acesso) vai introjetando na cultura social e nos próprios coletivos diversos o sentimento de que realmente são desiguais nos padrões que legitimam o sistema e a universidade: a racionalidade, o conhecimento, o trabalho, o mérito e a qualidade.

Sobre esta tendência, a escola mascara as suas ações excludentes sobre os alunos diferentes. Neste sentido, Gadotti (2004, p. 279) chama a atenção sobre o significado da utilização dos mecanismos utilizados pelos sistemas de ensino para combater o problema do fracasso escolar, da evasão e repetência:

As respostas dadas pelos governos têm variado, da promoção automática, divisão por ciclos, à frequência por tempo integral. Essas respostas supõem uma compreensão do problema que joga a responsabilidade na chamada clientela, nos alunos, na sua condição econômica, principalmente. A escola procuraria corrigir os defeitos da demanda escolar, sem se questionar a si mesma. Ela tentaria promover a igualdade de chances, facilitando a ascensão escolar aos menos favorecidos, por meio de mecanismos formais e burocráticos, permitindo a reprovação apenas em algumas séries ou fazendo com que a criança permaneça o maior tempo possível na escola. Essas soluções supõem que o problema está no aluno, e não, na escola.

Desta forma, verifica-se que as desigualdades sociais produzidas, principalmente por um sistema capitalista que promove o desenvolvimento econômico assimétrico dos países, a distribuição desigual de bens e o empoderamento das nações e dos grupos dominantes, são acirradas pela escola única com padrões elitistas, racistas e sexistas.

Após discutir os mecanismos utilizados pela instituição escolar na formação e regulação do tipo de homens e mulheres para efetivar o projeto político-econômico dos grupos majoritários, é necessário refletir sobre as contradições sociais reproduzidas no território escolar e discutir alguns elementos que estão compondo outra dinâmica social que repercute no âmbito cultural e educacional.

Conforme estudos no campo da sociologia, autores como Lyotard (2002) e Giddens (1991) descrevem a contemporaneidade como um contexto de experiência humana sob um novo enfoque socioeconômico e cultural, marcado pela condição singular do saber e da ciência, desencadeada pelo avanço tecnológico e pelo acesso às informações, os quais reconfiguram as dimensões tempo/espaço e transformam as relações institucionais e pessoais. Segundo Candau *et al* (2008 a, p. 13),

em um mundo marcado pela fluidez de fronteiras, quer no sentido econômico, quer no sentido cultural, onde tempo e espaço são redimensionados pela divulgação crescente dos recursos tecnológicos, configura-se um novo cenário cujo pano de fundo pode ser representado por um emaranhado de fios urdidos em uma teia que tende a se tornar cada vez mais onipresente.

Esta “teia” pode ser compreendida sob a perspectiva do fenômeno da globalização, que, nas palavras de Giddens (1991, p. 69), proporciona “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. Neste enfoque, o *local* está permanentemente conectado com o *global*, ambos influenciando-se mutuamente. E a experiência não se limita apenas à comunidade local/temporal, mas “alarga-se” no espaço/tempo global. Neste novo arranjo sociocultural, que comporta os diferentes universos, emergem outras representações e outros significados que geram conflitos e tensões entre os grupos que lutam para prevalecer seus interesses e o seu modelo de sociedade. Neste sentido, Candau *et al* (2008 a, p. 16) afirmam: “tempo e espaço se redimensionam, ora aproximando realidades e encurtando distâncias, ora tornando evidentes as profundas diferenças de um cenário repleto de contradições e profundas desigualdades.”

Para atender a esta nova organização socioeconômica globalizada, os sistemas de ensino dos países estão sendo motivados a formar uma mão-de-obra cujo perfil atenda às novas demandas do mercado, restringindo, significativamente, as suas atribuições educacionais. Em relação a isso, Candau *et al* (2008 a, p. 23) sentenciam:

Para uma visão economicista e tecnicista, a escola deve estar fundamentalmente subordinada às exigências do mercado de uma sociedade capitalista, entendida agora não mais apenas nos limites de sua fronteira nacionais, mas em sua dimensão planetária. Para outros, a escola não pode se limitar exclusivamente ao papel de fornecedora de mão-de-obra qualificada, trazendo para o debate a necessidade de valorizar outras de suas funções e papéis que extrapolam a dimensão econômica.

Nessa perspectiva, é necessário estar atento para os projetos político-pedagógicos que estão impregnados de uma visão elitista, pragmática e utilitarista da educação; que tendem a selecionar aqueles que atendem ao perfil do projeto político-econômico vigente e excluir todos os outros que encarnam as marcas do desvio, da margem, do periférico, do popular, enfim, do diferente. Faz-se necessário ainda trazer para o debate uma das principais funções da escola, que é a de oferecer uma educação de qualidade para todo cidadão, independentemente de suas diferenças sociais, econômicas e culturais.

Para avançarmos nesta discussão, é necessário ultrapassar a análise sobre a complexa missão social de promover uma educação de qualidade para Todos, através do deslocamento de uma perspectiva individual do processo, centrada no sujeito, e investir numa perspectiva social, coletiva e política, focada nos sistemas de ensino. Dentre as diferentes vertentes educacionais que surgem nesta arena, será abordada a proposta da *Educação Inclusiva*, que, no sentido amplo, favorece a reflexão sobre as políticas públicas para a consolidação de uma educação igualitária, enquanto no seu sentido restrito tem provocado equívocos e radicalismos, numa compreensão monolítica e etnocêntrica do processo ensino-aprendizagem.

O discurso sobre a Educação Inclusiva teve a sua origem ideológica com a organização dos Estados/Nações na busca da construção da justiça social, através do reconhecimento dos direitos fundamentais para uma existência humanizada e digna dos sujeitos. Desta ação, foi construída e consolidada a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948), que, entre os diversos direitos da pessoa, assegura o da educação. Mais tarde, em 1990, este direito foi referendado através da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. De acordo com Gadotti (2004), este documento, construído em Jomtien, na Tailândia, significou um avanço qualitativo na concepção de educação a partir do entendimento de que ela deverá estar vinculada às necessidades fundamentais de aprendizagem do sujeito, remetendo, assim, para a defesa de uma escolaridade básica que vai além do processo de alfabetização. Neste enfoque, surgem dois princípios que se coadunam com a ênfase educacional inclusiva. São eles: equidade e autonomia. Estes princípios são discutidos por Gadotti³⁶ (2004, p. 290-291):

Promover a **equidade** significa dar a oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente,

³⁶ Embora esta citação seja muito extensa, merece ser compartilhada, pois, no meu ponto de vista, traduz o verdadeiro sentido de inclusão educacional. Os grifos são meus.

melhorar a qualidade de educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero e costumes, etc. Por isso, o conceito de autonomia é indispensável como complemento da equidade.

Afirmar a **autonomia** da escola significa afirmar que não existem duas escolas iguais. Cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. Toda tentativa de uniformização desse processo significa diminuição da qualidade da escola.

Outro documento que concorreu para a construção da concepção da Educação Inclusiva foi a **Declaração de Salamanca** (1994), que traça princípios e metas para serem implantados pelos países signatários, na consolidação de uma educação de qualidade para todas as pessoas, principalmente para as que apresentam *necessidades educativas especiais*, num conceito de escola integradora. Mesmo representando um marco político para garantir os direitos educacionais da pessoa com deficiência, o termo “Educação Inclusiva” não se materializou no corpo deste documento. No entanto, a Carta de Salamanca serviu de referência para subsidiar a construção de uma extensa legislação voltada para as pessoas com necessidades educativas especiais do mundo inteiro. No Brasil, por exemplo, serviu de base para a formatação do Capítulo V, da **Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9394/1996**, que trata da Modalidade de Educação Especial e, mais recentemente, balizou a **Lei Nº. 10.845/2004** que institui o **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**.

Foi somente na **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** (ONU, 2006), cujo acordo foi assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007, entrando em vigor, através do seu protocolo Facultativo de 3 de maio de 2008, que a Educação Inclusiva, teoricamente, foi assumida pela nação brasileira.

Desta forma, o governo brasileiro incorporou o discurso da inclusão ao seu discurso oficial. No entanto, ao transitar como educadora no campo da Educação Especial, consultando bibliografia e documentos de outros países, parece-me que esta terminologia, *inclusão*, ecoou bem mais forte no território brasileiro do que na Europa ou em nossos vizinhos latinos. Todavia esta intensidade não foi de igual proporção no que se refere à implantação de políticas públicas que viabilizem a transformação do excludente contexto educacional brasileiro.

Observa-se o incessante apelo para que as escolas, principalmente com o esforço dos professores, despreparados e desassistidos, incluam os sujeitos, independentemente de suas diferenças sociais, linguísticas, culturais, étnicas, intelectuais e/ou sensoriais em escolas regulares. Por outro lado, verifica-se que esta discussão se restringe ao campo da Educação

Especial, isto é, o debate, quando existe, envolve apenas as instituições e os profissionais que atuam com as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). Outro aspecto está relacionado à estrutura educacional precária e à concepção de educação equivocada, pois, quando os “diferentes” adentram o espaço escolar, chocam-se com barreiras físicas, comunicativas, culturais, pedagógicas e curriculares. O que traduz o completo desrespeito à alteridade e à legislação vigente. Um exemplo explícito é a condição de exclusão vivenciada pela maioria dos surdos brasileiros³⁷ dentro da própria escola regular, que se intitula inclusiva, na medida em que não têm os seus direitos linguísticos e culturais e processos diferenciados de aprendizagem respeitados, já defendidos na legislação brasileira³⁸. Esta situação é flagrante – numa análise superficial – quando eles se deparam com um currículo monolíngue e monocultural, com a inexistência de professores bilíngues, de língua de sinais e intérpretes/tradutores de Libras/Português e a falta de material didático-pedagógico específico para atender suas demandas específicas.

Portanto, na prática, sob a prerrogativa da lei, o caminho da educação inclusiva na nação brasileira, principalmente na Bahia, tem sido a imposição da “mera contigüidade física dos *diferentes* com os *ditos normais* (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica)” (SOUZA & GÓES, 1999, p.163). Nesse sentido, incentiva-se a entrada na escola de todos aqueles sujeitos que apresentam diferenças, mantendo-se os mesmos currículos, a baixa qualidade de ensino, as instalações precárias e inadequadas, a desvalorização do professor e, principalmente, a mesma concepção homogeneizante da educação.

Sob esta visão, as diferenças tornam-se invisíveis e as identidades são naturalizadas e fixadas numa lógica cuja referência é o sujeito normal, isto é, o homem branco, heterossexual, ocidental, com corpo sem lesões, de classe média etc. Infelizmente, esta é a concepção que predomina na maioria das escolas públicas brasileiras.

Diante do exposto, surge a questão: como pensar uma educação inclusiva, isto é, uma educação para a equidade, mantendo uma visão tão homogeneizante da escola e dos sujeitos que nela convivem?

Sem a intenção de aprofundar esta questão tão complexa e abrangente, é necessário ultrapassar os limites do momento histórico, marcado pelo fenômeno da

³⁷ A maioria das pessoas surdas que vivem na Bahia está em maior desvantagem, se comparada a situação delas à realidade de outros estados brasileiros, visto que até a presente data, a Lei de Libras ainda não foi regulamentada no nosso Estado, exceto em alguns municípios baianos que se anteciparam, regulamentando a lei em nível municipal e garantindo uma estrutura educacional mais digna para a pessoa surda.

³⁸ Lei de Libras 10.436 (2002) e o Decreto 5.626 (2005).

globalização e sua tendência à homogeneização cultural, buscando o enfoque educacional multicultural, onde os espaços sociais são organizados pela lógica da diferença e não da igualdade. Nesse sentido, Gadotti (2004, p. 280-281) chama a atenção para uma das condições fundamentais na consolidação de uma educação para a equidade que:

[...] só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa. Igual para todos não significa uniformidade monocultural. Educação para todos significa acesso de todos à educação, independentemente de sua posição social ou econômica, acesso a um conjunto de habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura.

Portanto, para que a política da *Educação para Todos* seja viabilizada na nação brasileira é necessário que a Escola Pública assuma um patamar de destaque na sua reconstrução e valorização, sob os princípios de uma pedagogia que tem como eixo a dialogicidade, na qual sejam incorporados, na sua prática, o questionamento das diferenças, bem como a desestabilização, a transgressão e a subversão das identidades conformadas pela escola e pela sociedade, em direção à liberdade e multiplicidade de idéias, crenças, valores, tradições, significados, símbolos e sonhos.

Este movimento é possível, pois o espaço escolar encerra movimentos e forças contrárias que expressam os conflitos e as contradições da sociedade e dos diferentes grupos que interagem no seu território. Em outras palavras, isso quer dizer que, embora ela seja um instrumento de reprodução de concepções, valores e comportamentos, a escola é, ao mesmo tempo, um terreno fértil para a desestabilização do que já foi instaurado, abrindo possibilidade para a ressignificação do que está posto. Nesse sentido, com base em Marilena Chauí (1986), Gadotti (2004, p. 227) afirma que

[...] a presença de contradições na escola capitalista, motivo pelo qual ela pode ser agente na luta de classes, portanto, pode ser popular e transformadora, mesmo no interior do Estado burguês. Entende por esta força contraditória na escola, por exemplo, a presença crítica da cultura popular manifesta mediante a prática de vida dos que resistem à inculcação cultural da escola capitalista.

Nessa abordagem, enfatiza-se o processo dialético entre a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo. E aí reside a possibilidade de transformação, pois nada está posto, nada está determinado. Embora a instituição escolar tenha surgido com movimento

de manter a ordem na rede de relações entre os atores sociais, algo escapa e o contexto pode ser ressignificado. A subversão da ordem poderá estar expressa na forma como os sujeitos se posicionam frente ao currículo imposto pela escola, na tentativa de projetar uma educação emancipatória, voltada para todos os grupos marginalizados: os deficientes, os pobres, os negros, os índios, os ciganos, os surdos, os homossexuais, enfim, todos aqueles que têm a sua identidade, corpo, língua e/ou cultura negados, sob o jugo do discurso oficial da democratização da escola, da Educação Especial ou da Educação Inclusiva que se apóiam na normalização e homogeneização dos sujeitos.

Portanto, ao nos depararmos com a fragmentação social e as contradições do ensino, verificamos que o modelo de escola calcado na visão moderna de educação já não mais atende aos grupos que interagem no complexo mosaico sociocultural de significados, sentidos, valores e perspectivas. Desta forma, urge a necessidade de erigir um novo modelo de escola. Nesse sentido, as contribuições da abordagem multicultural da educação alargam o nosso olhar de professores e professoras sobre a instituição escolar.

Para Dayrell (2001), é necessário desconstruir a concepção de escola e de currículo a partir da “ótica da cultura” (p.137), que permite compreender esta instituição como um espaço sociocultural, no qual diversos grupos interagem e estabelecem uma relação de saberes e poderes. Esta análise respalda-se na *Antropologia Interpretativa* de Geertz (1989), que permite focar o olhar para o cotidiano (que, neste caso, é o escolar) que se constitui num território onde é engendrada a trama das relações sociais dos atores que lá convivem, na tentativa de compreender os sentidos e os significados que estes sujeitos constroem de si e do mundo, pois só assumindo um olhar complexo sobre a sociedade e as suas instituições é que se torna viável deparar-se com um universo paradoxal de possibilidades para a transformação social. Desse modo,

pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva ou dimensão cultural implica, por sua vez, fazer face a um dos seus maiores desafios da atualidade, que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso e à primeira vista bastante contraditórios [...]: de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais de maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais (CANDAU *et al*, 2008a, p. 25).

Segundo Candau *et al* (2008a, p. 25), estes movimentos identitários e culturais, que produziram uma educação de cunho multicultural, tiveram origem nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina. Embora eles tenham se diferenciado na sua contextualização

histórica e na definição de suas propostas, eles se identificam na busca de alternativas perante a complexidade dos conflitos gestados por grupos de imigrantes e/ou de escravizados/colonizados que, ao lutar por condições sociais de igualdade e liberdade para viver de acordo com as suas raízes culturais, reivindicam o seu lugar no território em que vivem e o acesso aos bens sociais, materiais e culturais, monopolizados pelos grupos dominantes. Desse modo, a luta é para que as diferenças socioculturais não se constituam em desigualdades. Sobre a origem e as bases político-ideológicas deste movimento, Gadotti (2004, p. 283-284) afirma:

Ele teve início com a criação e a organização de movimentos chamados minoritários que questionavam a hegemonia do pensamento branco, masculino e ocidental. É um movimento contra a discriminação racial ou sexual e a discriminação contra os imigrantes. A explosão de reivindicações das minorias étnicas, o recrudescimento da xenofobia, a radicalização dos *lobbies* minoritários são demonstrações desse movimento cultural [...].

Este fenômeno, denominado de *multiculturalismo*, ganhou força, principalmente nas duas últimas décadas do século XX e se intensificou no período de transição para o século XXI. Nesse sentido, houve uma pressão para a construção de políticas voltadas para a conquista dos direitos. Desta forma,

todos esses grupos reivindicam a criação de “ações afirmativas”, ou seja, ações, propostas políticas que visam responder às exigências dos grupos reivindicatórios, no sentido de acabar, estancar, minorar situações de algum nível de desigualdade, de negação dos direitos, preconceito, racismo, num determinado contexto. Tais ações evidenciam um certo nível de articulação da sociedade civil e quanto maior for sua articulação, maior vai ser a conquista real dos direitos. (CANDAU *et al*, 2008 b, p.39)

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Diferença é um dos caminhos alternativos para a consolidação de uma educação emancipatória, pois ela articula as contribuições do modelo social da deficiência, do feminismo e da teoria cultural de inspiração pós-estruturalista, da qual nomes como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry A. Giroux e Tomaz Tadeu da Silva e outros são defensores. Sobre esta perspectiva cultural da educação, Mota (2004, p. 20) afirma:

A abordagem multiculturalista pretende, assim, recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do

sujeito/professor e na do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através da prática dialógica, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.

Nesta ótica, a ação do professor exerce um papel fundamental na construção desta outra educação. Uma educação que favoreça a compreensão da construção histórica e social das desigualdades e problematize as relações de poder e opressão que determinados grupos exercem sobre outros. Neste trabalho intelectual e eminentemente político-ideológico, a intenção do profissional docente precisa ser o de enriquecer o debate político-pedagógico e, quanto “[...] à contradição inerente às coisas, à sociedade, à natureza, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para a sua superação dialética” (GADOTTI, 2004, p. 72).

Neste sentido, é imperioso o comprometimento do profissional docente com uma pedagogia sintonizada com a política cultural, aliada à diferença e declaradamente, contra as desigualdades.

4.2 EDUCAR NA DIFERENÇA E A FORMAÇÃO REFLEXIVA

Toda esta discussão sobre diversidade cultural, construção sócio-histórica da diferença e produção das desigualdades associadas ao processo de escolarização e ao fracasso escolar ficou, durante muito tempo, externa aos espaços dialógicos dos educadores brasileiros. Esta temática só assumiu destaque oficialmente quando ela foi introduzida na agenda educacional brasileira como tema transversal nos Parâmetros Curriculares, em 1997 (MOTA, 2004, p.16). Até então, esta questão era tratada timidamente, com poucas exceções³⁹. O debate sobre as causas dos elevados níveis de repetência e evasão escolares se concentrou, basicamente, nos próprios sujeitos vitimados pelo processo de exclusão social e escolar. Nesta perspectiva, os alunos e a ação educativa foram psicologizados. Sobre esta questão, Candau *et al* (2008c, p. 66) afirmam: “A psicologia foi inicialmente introduzida nos estudos educacionais como uma base necessária para entender as chamadas *necessidades especiais*, as

³⁹ Segundo Gadotti (2004, p.277), Paulo Freire, já no final da década de 50, incorpora ao seu discurso o debate político-cultural. Ele declara que o pedagogo “constrói a sua pedagogia, o seu método, como é conhecido, num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica.”

dificuldades de aprendizagem, as características individuais, os ritmos e os estilos cognitivos *etc.*”

Para entender e ilustrar a tendência dos profissionais da educação em localizar a questão da diversidade cultural e da diferença no campo da psicologia, é oportuno trazer a discussão provocada por L. da Silva (2007), no seu artigo “*Do Horror à Diferença: uma aproximação com o conto ‘O Alienista’ de Machado de Assis*”. Nesse texto, a autora faz uma relação entre o conto machadiano e o movimento da sociedade moderna em compreender e interpretar a diferença através da lente da ciência positivista, desconsiderando completamente a complexidade do contexto sócio-histórico na sua produção. O resultado é a categorização e a classificação dos sujeitos, aniquilando a sua presença diversa, o que intensifica ações de preconceito, discriminação, segregação e exclusão. Com relação a isso, L. Silva (2007, p. 128) declara:

O esclarecimento como desencantamento do mundo seguiu uma trilha determinada pela intenção explícita de rompimento da natureza, de dominação do mundo. Tal metamorfose fez-se pela objetividade que a tudo busca assemelhar, induzindo à estranheza irracional. O cientificismo daí decorrente enrijece seu objeto na busca de apoderar-se dele para classificar, nomear, calcular até torná-lo nulo, a custo de suprimir também o sujeito que intenciona conhecer, e que, desta forma, vê-se desprovido da possibilidade de discriminar/diferenciar.

Portanto, existe uma explícita negação das diferenças presentes no território escolar, ancorada no paradigma médico/biológico com respaldo na psicologia, que intenta normalizar os sujeitos através de uma abordagem clínico-terapêutica e que busca a correção dos “distúrbios” individuais dos alunos. Outra prática de naturalização das diferenças é a tendência de se implantar Programas de Educação Compensatória que estão alicerçados na *Teoria da Privação Cultural*. Segundo Candau *et al* (2008c, p. 68), ela pressupõe que

os(as) alunos(as) dos grupos minoritários fracassam porque eles/elas possuem um déficit cultural, ou seja, estas crianças não tiveram no ambiente familiar ou grupo de origem a devida preparação para freqüentar com eficiência a escola. O objetivo, então, é superar, compensar as deficiências cognitivas e a privação cultural que as crianças sofreram no ambiente familiar.

T. Silva (2000) explica que esta visão naturalizada sobre as diferenças e as identidades pode se constituir em três posições: a) uma posição pedagógica liberal sobre as múltiplas culturas, compreendendo que “a ‘natureza’ humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas”; b) uma

“atitude terapêutica”, que considera que as diversas manifestações inadequadas frente à diferença como “a discriminação e o preconceito são atitudes *psicológicas* inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija”; c) uma posição interposta entre a primeira e a segunda, que considera “uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”. No entanto, constata-se que estas três abordagens traduzem uma posição ingênua e essencialista das diferenças e das identidades, desconectadas de sua produção social e histórica, as quais foram forjadas nas relações de poder e saber. (T. SILVA, 2000, p. 97-99)

Diante do exposto, percebe-se que a formação do professor apresenta uma lacuna no que se refere aos estudos vinculados à teoria crítica da educação, que possibilita outra compreensão da dinâmica escolar. Observa-se uma tendência de a pedagogia ser constituída a partir da perspectiva das ciências positivistas. Nesta ótica, ela é

fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem. Essas perspectivas excluem questões relativas à natureza de poder, da ideologia e da cultura e à forma como estas funcionam para gerar noções específicas do social e para produzir determinados tipos de experiência para o estudante. (HENRIQUES *et al.* 1984, *apud* GIROUX & MCLAREN, 2006, p. 133)

Sacristán (2004) nos alerta para a hegemonia desta racionalidade científica, que, além de determinar a forma como intervimos no mundo, define os conteúdos que serão utilizados nesta intervenção. Assim, conteúdo e forma são arraigados às nossas visões, concepções, valores e crenças. E tudo aquilo que não corresponde a esta forma de pensar e sentir torna-se invisível, estranho, marginal ou intolerável. Desta forma, o mundo e os sujeitos assumem um estado monolítico. Considerando este processo de inculcação na formação do profissional docente, o resultado é uma ação pedagógica, no mínimo rígida, tendenciosa e unilateral. Nesse sentido, “essa epistemologia, uma vez assumida como uma espécie de mentalidade pedagógica, tem conexão com determinadas preferências por certos métodos, estilos pedagógicos e formas de controle” (SACRISTÁN, 2004, p.100-101).

Este perfil pedagógico é compreendido quando nos damos conta de que nós, docentes, fomos e estamos sendo formados pelo mesmo currículo unitário, racionalista, monolítico e inflexível a que todas as crianças, jovens, adultos e idosos estão sendo submetidos. Nesta mesma lógica linear, o discurso da formação está voltado para um perfil de professor que seja capaz de atuar na educação básica e educar todos os cidadãos,

independente de suas diferenças, seguindo o princípio do currículo hegemônico universal. Arroyo (2008, p. 12) explica muito bem esta contradição:

Parte-se sempre da idéia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal, comum e único é determinante.

Nesta perspectiva, os programas de formação docente são construídos seguindo um modelo único de concepção de homem, escola, sociedade e cultura, nos quais os educadores são estimulados e, na melhor das hipóteses, preparados para efetuarem algumas adaptações curriculares e “arranjos” pedagógicos, numa tentativa de encaixar todos os sujeitos numa mesma forma. Metaforicamente, poderemos fazer uma analogia destes programas educacionais com a lenda de Procrustes⁴⁰, na medida em que consideram o aluno como uma entidade abstrata e única, exterminando suas vivências particulares, histórias singulares, perspectivas próprias de mundo, desejos e sonhos. Como contraproposta, Giroux e McLaren (2006) sugerem uma construção de programas de formação no território epistemológico da pedagogia crítica que possibilite uma interlocução com a política cultural. Eles afirmam que

de fato, uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que tais alunos trazem para escola. É somente começando por essas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural. (p. 146)

Outro aspecto apontado por Arroyo (2008, p. 13), na constituição dos programas de licenciatura e pedagogia voltados para os diversos, é a urgência de associar a história da construção das desigualdades à dimensão social, política, cultural e pedagógica da formação docente. Ainda em relação a isso, o autor afirma:

⁴⁰ Procrustes é um personagem da mitologia grega que faz alusão aos critérios únicos adotados pela sociedade. A lenda conta que ele era um gigante cruel, que, ao receber os viajantes em sua casa, oferecia o seu leito para que pudessem repousar. Mas com a condição de que eles ocupassem o tamanho exato da cama. Se porventura eles ultrapassassem o seu tamanho, tinham suas cabeças ou pés cortados. Se a sua altura não estivesse em conformidade com o comprimento do leito, eles eram esticados até que coubessem. Nesta tentativa de adaptar todos à sua cama, assassinava todos os viajantes. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Procrustes>)

As narrativas e as análises desses programas sugerem que o caminho mais fecundo para equacionar, interrogar qual docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços, etc. Tal caminho supõe assumir que a história da produção dos diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções de docência, de educação e formação.

Neste enfoque, é importante perceber que a consolidação da pedagogia da diferença só poderá ser engendrada numa contextura epistemológica contra-hegemônica, que possibilite o encontro com os próprios atores sociais que estão posicionados como diversos. É preciso estabelecer um espaço dialógico com todos os que estão reivindicando, explícita ou implicitamente, outra escola. São aqueles que estão se manifestando de forma mais consciente e organizada nos conselhos escolares ou movimentos sociais; e são todos os outros que estão se posicionando de forma caótica quando transitam nos corredores da escola e não adentram à sala de aula, ou, quando entram, constituem-se em figuras alheias ao processo pedagógico; são os que decidem abandoná-la, ou, ainda, aqueles que vandalizam o seu território e agridem os seus ocupantes. Todos eles desejam que a escola seja reinventada. Por isso, Arroyo (2008, p. 32) nos convoca para a repolitização na diversidade:

A radicalidade política não chega tanto do pensamento crítico, mas dos próprios coletivos diversos e desiguais carregando as novas e velhas tensões políticas de nossa formação social. Não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas de reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. Esses, com a sua diversidade-desigualdade expostas, abrem a pedagogia e a licenciatura a novas inquietações políticas.

Nóvoa (1999) nos oferece uma importante contribuição para que possamos refletir sobre a contextura de uma nova plataforma profissional na área da educação, que esteja voltada, entre outras coisas, para as demandas dos diversos no que se refere à cultura, às identidades, aos saberes e processos diferenciados de aprendizagem. O autor analisa o papel do professor em função das novas exigências da sociedade contemporânea e considera a sua formação como alvo estratégico na reconfiguração sócio-educacional. Ele critica a tendência dicotômica das instituições formadoras em concentrar os seus programas numa abordagem acadêmica ou abordagem prática, e enfatiza a necessidade de se adotar uma concepção que foca a profissionalização docente balizada na práxis, na qual a universidade e a escola são co-participes do processo de mudança. Dando continuidade às suas considerações, o autor afirma que os currículos se caracterizam pela oposição de abordagens devido à flutuação na ênfase

metodológica, disciplinar e científica, construindo conhecimentos estanques. Ele concorda com o argumento de Mark Holmes (1991, p.65 *apud*, NÓVOA, 1999, p.28) sobre a inclinação da pedagogia contemporânea em assumir tendência *tecnocrática e terapêutica*, o que concorre para uma devastação educacional. Finalmente, Nóvoa (1999) propõe a reafirmação do profissional docente sobre as bases do seu fazer pedagógico em interação com os avanços das ciências, em função dos cidadãos que compartilham o espaço escolar ou ainda estão externos a ele, sempre vinculados ao dever ético com a construção da igualdade social. Desta forma, ele declara:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo que integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais. (p. 29)

No entanto, é preciso que o docente se desloque do lugar de mero executor de programas e reprodutor de métodos e técnicas, que lhe fora imposto ao longo da história, e incorpore o papel do profissional intelectual. Este propósito só poderá ser atingido se ele estabelecer um contato consciente e sensível com o seu cotidiano, através da postura crítico-reflexiva da prática, a qual o habilita a pensar, repensar e intervir politicamente na sociedade, no seu trabalho, na sua própria vida, movido por uma “curiosidade epistemológica” na superação da “curiosidade ingênua” conclamada por Freire (2005, p. 39), que afirma:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica.

Esta postura crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica, proposta por Freire (2005) tem uma aproximação com as idéias de Schön (2000), que enfatizou o caráter prático-reflexivo na formação profissional. Na década de 70, no século passado, este estudioso questionou a tendência das instituições de ensino superior a oferecer uma educação profissional com base

nos conhecimentos científicos e na racionalidade técnica incorporados a um currículo normativo que mantém um distanciamento entre a pesquisa e a atividade profissional.

Schön (2000), inspirado por John Dewey (1859-1952), realizou experiências na Escola de Arquitetura (EUA) com ateliê de projetos arquitetônicos e defendeu a formação contínua do profissional “*prático-reflexivo*”, alicerçada no processo de “*reflexão-na-ação*”, possibilitada pelo confronto entre a teoria e a prática. Nesta perspectiva, o ato reflexivo poderá ser realizado em diferentes momentos da ação: antes, depois e/ou durante a sua execução. Este processo, realizado individual ou coletivamente, possibilita resolver problemas *in loco*, dos quais emergem novos conhecimentos. Ele esclarece que o profissional, ao estar diante de uma situação conflituosa, muitas vezes única, não se vale apenas dos seus conhecimentos científicos e do conjunto de técnicas por ele aprendidos na sua formação. Em ocasiões inusitadas, eles serão insuficientes ou inapropriados na busca de soluções para determinados problemas. Neste momento, ele elabora uma reflexão com base, principalmente, nos conhecimentos de ordem prática e reelabora o seu fazer. Sobre este aspecto o autor diz:

[...] o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000, p.17).

Tardif (2007), em consonância com as idéias de Schön (2000), discute os diferentes saberes elaborados pelos professores e enfatiza aqueles que são engendrados ao longo de sua formação e no exercício da profissão docente. Reconhece que estes saberes são plurais, construídos e compartilhados por diferentes grupos ao longo da história e se articulam numa amálgama referencial para as suas ações. Ele os classifica em quatro dimensões. A primeira denominada de saberes da *formação profissional* que estão relacionados ao campo das ciências, inclusive aos da área da educação, os quais constituíram as teorias e práticas pedagógicas. Eles estão vinculados às “instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências de educação)” (TARDIF, 2007, p.36). Na segunda dimensão, concentram-se os *disciplinares*, oriundos dos diferentes campos de conhecimento e que foram selecionados pelos grupos hegemônicos da tradição cultural e racionalista. A outra dimensão refere-se aos saberes *curriculares* que constituem os programas e “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2007, p.38). A quarta dimensão, que Tardif (2007, p. 38-39) considera a mais relevante, são os saberes *experienciais* ou *práticos*, que estão diretamente vinculados ao fazer docente:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se ser.

Zeichner (1993) é outro expoente da concepção de professor como prático-reflexivo. Ele enfatiza a reflexão como prática social que se constitui numa poderosa ferramenta para a problematização dos conflitos e desigualdades sociais, extremamente pertinente à problematização das práticas de sala de aula. Ele ressalta a importância de o professor produzir conhecimento a partir da reflexão sobre o seu fazer pedagógico e que a academia precisa se voltar para este saber, na busca de alternativas para as contingências educacionais. Sobre este aspecto, Mota e Oliveira (2009) concordam com o posicionamento dos autores reflexivos citados, elas reconhecem que,

em grande parte, os programas curriculares que são desenvolvidos na universidade não contribuem para a formação inicial de um educador devidamente preparado para enfrentar os desafios da sala de aula; por outro lado, as pesquisas acadêmicas dificilmente encontram possibilidades concretas de serem revertidas em programas de ação educacional, por questões várias tais como o distanciamento real entre o ensino superior e o ensino fundamental e a dificuldade de se intervir mais efetivamente nas políticas públicas de educação implantadas por órgãos oficiais os quais se caracterizam, em grande parte, por uma cultura técnico-administrativa centralizadora, burocrática e pouco flexível (p.4).

Outro elemento que Zeichner (1993) trata nos seus estudos, relevante nesta discussão, é o processo formativo dos professores para a diversidade cultural. Ele afirma que uma das principais questões contemporâneas para a formação do profissional de educação é a “necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada.” (ZEICHNER, 1993, p. 73). No entanto, este ainda não é um tema devidamente incorporado e trabalhado pelos programas de ensino voltados para os docentes.

Ele chama a atenção para o estabelecimento de pontes interculturais entre os professores e os alunos, a casa, a escola e a sociedade.

Nesse sentido, uma formação para a diversidade cultural passa pelo alargamento do olhar docente para as questões das singularidades produzidas nas diferentes culturas e contextos sociais. A partir da compreensão das diferenças dos seus alunos, como elas são produzidas na sociedade e como são articuladas na escola, as possibilidades se abrem e a intenção docente poderá tomar um caminho para que se invista em um trabalho pedagógico que tenha como princípio ético a crença de que todos podem aprender. Sobre este aspecto, Zeichner (1993, p. 85) afirma:

O primeiro elemento comum de muitas opiniões contemporâneas a respeito da eficiência dos professores junto de alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas é o facto de os professores acreditarem que todos os alunos podem ser bem sucedidos e comunicarem esta convicção aos seus alunos. Igualmente importante é o empenho pessoal com que os professores trabalham para conseguir o êxito dos seus alunos, especialmente os pobres, de cor, que não conseguem progredir nos estudos.

Nesse sentido, a *formação reflexiva* do professor se configura numa interessante alternativa para ressignificação do seu fazer pedagógico. Isto porque, ao adotar uma postura de educador crítico-reflexivo, poderá tornar-se um investigador de sua própria práxis; buscar caminhos diferenciados no estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente junto àqueles que se constituem na sua outridade e contribuir para a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos voltados para a inclusão educacional dos diversos.

4.3 A DOCÊNCIA NA EJA: A FORMAÇÃO REFLEXIVA E A DIVERSIDADE

Inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – não estava vinculada aos sistemas de ensino. Ela surgiu à sua revelia, tendo como elemento fundante a educação popular e os movimentos sociais que estavam articulados com a luta pelos direitos básicos do cidadão; direitos estes negados por uma sociedade classista. Nesse sentido, o discurso político-ideológico questionava a política econômica que produzia um fosso entre os grupos privilegiados e as classes populares, impondo aos homens e mulheres do povo uma condição de assujeitamento, exploração e marginalização. A pedagogia surgida deste confronto, fortemente influenciada por Freire, privilegiava os saberes e as culturas dos subalternos e defendia a sua inserção no conhecimento, nas culturas universais e a sua emancipação política como sujeitos de direitos. Segundo Gadotti e Torres (1992, *apud* GADOTTI, 2004),

este foi também um grande legado à prática educativa para a nação brasileira e para outros países. Desta forma, eles afirmam:

A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito popular, a noção de ensinar a partir dos temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a politicidade da educação, são apenas alguns legados da educação popular à pedagogia crítica universal (p. 308).

Apesar da grande repercussão deste modelo de educação em alguns países, aqui no Brasil a EJA ainda se constitui num “campo ainda não consolidado nas áreas da pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2007, p. 19). Mas, mesmo nesta conjuntura, a força do discurso político dos seus militantes e a inovação das práticas pedagógicas voltadas para os homens e mulheres desprestigiados, a EJA aos poucos foi se afirmando no panorama educacional nacional. Nesse sentido, Mota e Oliveira (2009, p. 2) declaram:

A EJA resiste, então, no meio de tensões entre a informalidade, gerada nos projetos pedagógicos de movimentos sociais e de educação popular, e a institucionalização de um sistema regular de ensino que, historicamente, vem negando o direito da educação aos cidadãos provenientes das camadas sociais mais carentes.

Segundo Gadotti (2004) e Arroyo (2007), o direito à educação dos homens e mulheres brasileiros, que historicamente foi cerceado, continuou ainda sendo negligenciado na Constituição de 1988, visto que a educação básica foi definida como direito das pessoas entre 07 a 14 anos de idade. Desta forma, o Estado não tinha obrigatoriedade de oferecer ensino às crianças pré-escolares e aos jovens e adultos. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), a EJA é definida como modalidade de ensino, oferecendo respaldo legal ao direito à educação para os jovens e adultos. No entanto, a força da lei não promoveu grandes mudanças na educação voltada para estes sujeitos. De acordo com Soares (2005, p. 124), o descaso dos órgãos oficiais foi traduzido em políticas que promoveram

[...] a alocação de cada vez menos recursos para a implementação de uma política da EJA; em seguida, o prosseguimento do trabalho com pessoal não profissional; o conseqüente oferecimento de serviços de baixa qualidade; a não obtenção de resultados esperados e, finalmente, a perpetuação de um círculo vicioso que impede que a EJA seja valorizada.

Outros aspectos não têm favorecido a garantia de uma educação de qualidade voltada para as reais necessidades de sobrevivência e às condições dos jovens e adultos trabalhadores. Um deles é o fato de a EJA ser caracterizada como uma educação compensatória ou de suplência, no sentido de oferecer uma segunda “oportunidade” para aqueles que “fracassaram” ou que não tiveram acesso à escola no tempo regular. Este enfoque expõe a visão restrita e simplista dos sistemas educacionais sobre as desigualdades sociais e os processos de desumanização e exclusão aos quais estes sujeitos estão submetidos, remetendo à falsa idéia de que estes homens e mulheres tiveram a “oportunidade” de se escolarizarem, mas “escolheram” não fazê-lo. Sobre este aspecto, Arroyo (2007, p. 23) afirma:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e as possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Visto nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

O autor citado ainda nos chama a atenção, ressaltando que, para haver os avanços necessários no campo da EJA e nos outros setores educacionais, eles devem estar vinculados aos movimentos sociais que lutam pela garantia do direito à educação para todos os cidadãos, na medida em que eles

pressionam pelo reconhecimento da infância, dos portadores de necessidades, dos trabalhadores, dos jovens-adultos como coletivos de direitos e não de favores e suplência. Assumir essas pressões coletivas implicará assumir outra configuração pública para a educação infantil, educação especial, educação profissionalizante e, também, educação de jovens e adultos (ARROYO, 2007, p.29).

Nesse sentido, a educação voltada para a juventude, os adultos e os idosos está articulada com a luta dos diversos que não se veem contemplados nos sistemas escolares quanto às suas diferenças e processos próprios de aprendizagem. Sob esta relação intrínseca da EJA com a diversidade, Arroyo (2007, p. 31) esclarece:

De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades;

diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo trajetórias humanas; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidades de intenções políticas, sociais e pedagógicas...

Desta forma, “os alunos da EJA passam a ser compreendidos e apreendidos como sujeitos socioculturais. Visão que implica a superação de uma visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, conferindo-lhe um outro significado” (GIOVANETTI, 2007, p. 250). Neste sentido, a autora destaca a historicidade destes sujeitos que imprime marcas sociais, culturais e políticas que devem ser interpretadas pelo professor e acolhidas no processo pedagógico.

Neste contexto de reconfiguração da EJA, que está voltada para a promoção de uma educação de qualidade e emancipatória para os múltiplos sujeitos que ela abriga, é imperioso o reconhecimento destas diferenças e necessidades específicas dos educandos, bem como o investimento em profissionais da educação sensíveis para esta diversidade e comprometidos com a transformação social. Nesta perspectiva, Giovanetti (2007, p. 253) aponta para a *Educação Popular* como um dos pilares para a formação docente:

Ao dedicarmos aos processos de formação de educandos da EJA, é imprescindível o aprofundamento do debate em torno de questões fundantes de uma educação das camadas populares; ou seja, é necessário mantermos no horizonte duas questões-chave: o questionamento e a indignação frente uma estrutura social marcada pela desigualdade social e a crença na possibilidade de contribuirmos para o processo de mudança social, questões estruturantes do debate educacional próprio da educação popular.

Outro pilar estruturante para a profissionalização do educador, cujo perfil esteja imbricado com uma postura ética, crítica e política, aliada com a competência profissional, e que o presente estudo destaca, é a *formação reflexiva*. Neste sentido, ela possibilita uma atitude crítica e reflexiva do seu fazer pedagógico e favorece a aproximação com o seu *locus* de trabalho e com os sujeitos que ali convivem, bem como a compreensão dos conflitos gerados dos diferentes posicionamentos, valores, visão de mundo, crenças, representações e processos de aprendizagem que emergem durante a ação pedagógica. Diante deste contexto, marcado pela imprevisibilidade, a possibilidade de se estabelecer um espaço para as reflexões mútuas do fazer pedagógico constitui-se numa oportunidade de aprendizagem e refrigério das angústias e inquietações docentes. Nesta perspectiva, Zeichner (1993, p.111) afirma:

Dada esta incerteza e a natureza provavelmente duradoura do processo de aprendizagem dos professores associados à aprendizagem do ensino

intercultural, uma das coisas mais importantes que podemos fazer [...] é, possivelmente, utilizar uma abordagem que permita aos professores falarem e pensarem em conjunto sobre os vários tipos de problemas relacionados com a diversidade cultural que encontram e sobre a maneira como tentam resolvê-los.

Este caminho apontado por Zeichner (1993) poderá ser uma alternativa para o professor reformular ou reafirmar os seus saberes tecidos a partir do seu fazer pedagógico, em parceria com os seus companheiros de trabalho, na tentativa de construir uma pedagogia que acolha os homens e mulheres que ainda não experienciaram o direito e o prazer do conhecimento escolar.

5 IMAGENS E REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DOCENTE COM SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCUSSÃO DOS DADOS

Navegar é Preciso
 Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 "Navegar é preciso; viver não é preciso".
 Quero para mim o espírito [d]esta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
 Só quero torná-la grande,
 ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.
 Só quero torná-la de toda a humanidade;
 ainda que para isso tenha de a perder como minha.
 Cada vez mais assim penso.
 Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
 o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
 para a evolução da humanidade.

Fernando Pessoa⁴¹

A análise de dados é quando, finalmente, a pesquisa toma sentido e significado. No início do processo, diante do universo de informações, a sensação é de completo caos. No entanto, quando se busca o norte, o uso da bússola é pertinente, assim como numa situação de investigação a pergunta de partida é o farol que indica o que se procura. Por isso, neste instante, a evoco para não perder o rumo:

- Quais os posicionamentos reflexivos do professor de EJA no CAS Wilson Lins – BA em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos lingüístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2ª língua?

A partir desse questionamento, os dados foram coletados e analisados. Embora este processo tenha sido bem definido com a utilização do “caldo” de informações obtido nas 06

⁴¹ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>

sessões reflexivas das Oficinas 1 e 2, houve outros elementos que foram tratados como dados, levantados através do formulário e entrevista individual. Embora tais informações não tenham sido coletadas com o objetivo de responder especificamente a esta questão, elas serviram para conhecer um pouco os sujeitos que apresentariam esses “posicionamentos reflexivos”, pois, como diz Leonardo Boff (1998, p. 9),

a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e de morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Por isso, num estudo como esse, é fundamental informar-se: quem são os sujeitos envolvidos na investigação? Qual a sua formação profissional? Como se tornaram professores de surdo? A intenção não é fazer um traçado de história de vida ou do percurso da formação, ou qualquer outro estudo mais aprofundado; é apenas traçar um perfil profissional, sem maiores pretensões, mas que será de grande valia para compreender os seus posicionamentos sobre as suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto que carece de explicação foi a decisão de não utilizar os nomes dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, foram utilizadas as denominações “Professora” (associando a numeração de 1 a 8, considerando a quantidade de docentes da EJA que participaram da investigação) e “Observadora 01” e “Observadora 02” (para identificar as duas profissionais que atuaram nas oficinas como observadoras, mas que no decorrer do processo tiveram uma participação ativa nos debates). Para demarcar as minhas intervenções durante as sessões reflexivas foi adotada a terminologia “Mediadora”.

Após esta informação, será empreendida nesse momento, a discussão sobre os dados obtidos nos formulários e nas entrevistas individuais, com o intuito de traçar o perfil profissional das 08 professoras que tiveram as suas aulas filmadas. Durante a análise das informações geradas nestes instrumentos far-se-á, na medida do possível, uma articulação entre o material coletado e o contexto educacional em que ele está inserido. Em seguida serão apresentadas as análises das categorias, cujo foco foram as reflexões nas oficinas.

5.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

No momento, torna-se pertinente um discreto delineamento do perfil profissional destas professoras que atuam com surdos adultos na EJA. A abordagem objetivou uma

sondagem superficial sobre as concepções, experiências, saberes, crenças e impressões sobre o fazer pedagógico do grupo. Nesse caso, conhecer um pouco das trajetórias que compuseram a formação profissional destas mulheres que buscam no seu cotidiano construir caminhos para a atuação pedagógica com esta comunidade, imprime uma certa identidade à pesquisa. Desse modo, nesta sessão, serão discutidos os dados coletados nos formulários.

5.1.1 Análise dos Formulários

Tomando como base quadro apresentado na sessão 2.4 (p. 33), que demonstra o tempo que as docentes atuam com o surdo e a trajetória da sua formação profissional, neste momento estes dados serão articulados de uma forma bem geral, com o contexto pedagógico estudado. Inicialmente, observa-se que, no que se refere à qualificação para desenvolver uma educação bilíngue, as trajetórias se assemelham, mas, em relação ao tempo em que atuam com o sujeito surdo, existe uma variação entre 02 a 15 anos. Considerando que há 15 anos as políticas educacionais que vigoravam eram as que estavam respaldadas no Oralismo e na Comunicação Total e que, mais recentemente, o foco é no Bilinguismo, chama a atenção o fato de que, mesmo havendo um espaço de tempo considerável de docência entre as professoras, os paradigmas ultrapassaram o tempo e se articulam na instituição educacional, reproduzindo concepções e modelos metodológicos.

Outro dado relevante é que todas as professoras têm curso básico de Libras; mas, conforme os depoimentos, esta formação não é suficiente para assegurar a proficiência na língua, muito menos o conhecimento necessário para fazer a articulação entre a LS e a LP, durante o ensino da leitura e escrita. Esta situação tem sido revertida por alguns profissionais que têm tentado preencher esta lacuna, procurando uma interlocução com comunidade surda, o que tem dado bons resultados. Ainda assim, o docente que tem a função de ensinar L2 precisa de um estudo linguístico sistemático e aprofundado nas duas línguas.

Outro aspecto relevante, que está relacionado ainda com o dado anterior, diz respeito à identificação do professor com os seus alunos. Isso foi revelado no domínio da língua de sinais e na sua inserção na comunidade surda. Esta identificação não está diretamente relacionada ao tempo de docência com o sujeito surdo, mas passa pelo alargamento do olhar do educador para questões das singularidades de seus alunos, como sujeitos construídos em culturas diferenciadas.

Ainda sobre a área da linguagem, verifica-se que, embora tenha havido um investimento em curso neste campo de conhecimento, isto não tem garantido uma atuação

eficaz no ensino da língua. Percebe-se, assim, que a formação não se restringe apenas à frequência em cursos, mas que também é necessário tempo e espaço para que se possa estabelecer uma articulação entre os conhecimentos novos e o exercício pedagógico.

Mas a informação que mais chama a atenção é o fato de que nenhuma das professoras tenham tido uma formação em EJA. Esta é uma lacuna incidente no percurso profissional docente que atinge o país como um todo. De acordo com L. Soares (2005, p. 129) o II Congresso de Educação de Adultos (1958) já apontava para “ausência de uma formação específica para o professorado, assim como a falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos”. Mais adiante o autor afirma que

é recorrente, ainda na atualidade, a ausência de política específica para a formação, inicial e em serviço, do professor que atuará com esse tipo de população. A falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição, para jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes (SOARES, 2005, p. 131).

Embora esta amostra de 08 professoras seja ínfima, ela é significativa no contexto estudado, apontando para que a formação profissional neste seguimento de educação é uma questão que passa despercebida no contexto maior da Educação de Surdos, em que se prioriza apenas a marca de identidade surda e se menosprezam outras diferenças que, se não forem acolhidas nos processos de ensino-aprendizagem, podem resultar em fracasso escolar desses sujeitos.

5.1.2 Entrevistas Individuais

Para o esclarecimento do leitor, a proposta em trazer as informações obtidas com as entrevistas individuais tem a intenção de realizar uma rápida apreciação dos elementos relativos às trajetórias profissionais, enfocando as impressões do grupo de professoras em relação à sua atuação com surdos. Esta exposição não seguirá o mesmo formato analítico direcionado às Oficinas Reflexivas, que requer uma discussão aprofundada das questões. Desta forma, adotar-se-á uma exposição sintética dos relatos docentes, enfocando a inserção na Educação de Surdos; as expectativas e experiências em atuar com estes sujeitos; as barreiras encontradas e dificuldades e aos percursos formativos e aspectos surgidos a partir das questões que balizaram a entrevista semi-estruturada (Como se tornou professora de surdos? O que gosta? O que não gosta?). À medida que estes elementos forem sendo discutidos, alguns

trechos das entrevistas serão intercalados, objetivando estabelecer a sua relação com o que está sendo apresentado.

- A inserção na Educação de Surdos

A maioria das docentes envolvidas na investigação não tinha a pretensão de trabalhar na Educação de Surdos. A inserção nesta área foi consequência da trajetória profissional como professoras da Secretaria de Educação, uma vez que, ao pleitearem uma vaga, era-lhes oferecido o espaço escolar em que atuavam com essa comunidade. Por conseguinte, não havia qualquer preparo para exercerem a atividade docente com esses educandos. No entanto, algumas já vislumbravam exercer a docência na Educação Especial, não especificamente na área da surdez. Outras foram atraídas pela língua de sinais. O diferencial entre as que já pleiteavam esta atividade docente e aquelas que entraram por acaso, consiste em que, o primeiro grupo procurou uma preparação profissional, fazendo pelo menos um curso de Libras; enquanto que as outras não tinham um menor conhecimento sobre que era a pessoa surda e qual o seu universo linguístico e cultural. Vejamos os depoimentos.

- Quase que por um acaso (risos). Eu passei no concurso do Estado... A minha classificação não foi uma das primeiras, foi mais pra baixo; quando eu cheguei lá, não tinha mais vagas pra escolas regulares: ou surdo ou cego. Aí eu tive que escolher, sem conhecer a realidade, que na faculdade a gente não conhecia! Imaginei, assim: Bom, pelo menos o surdo vê a vida, vê as cores, dá pra eu trabalhar! Eu vou pra de surdo! E aí fui. (Professora 1)

- Não foi assim... uma escolha. Eu estava na escola que municipalizou e a Secretaria de Educação disse que os profissionais de nível superior não ficariam mais naquela escola, né. Chegando lá, a pessoa lá do setor [...] deu a opção de trabalhar no CAS Wilson Lins. Aí, na primeira vez que ela deu essa sugestão, eu estava até com uma colega [...]: “mas como que a gente vai para essa escola? Porque a gente nunca trabalhou com surdos, nem dominamos Libras”. Aí ela disse que lá era um centro de capacitação de profissionais e atendimento às pessoas com surdez e vocês vão aprender lá. Aí eu fiquei meio preocupada, né? Mas como ela disse isso, então vamos lá, foi quando a gente chegou aqui inicialmente, a gente até entende, houve um pouco de resistência, que veio logo essa pergunta, se dominava Libras ou não? Aí foi quando dissemos que não dominamos não, agora estamos prontas para aprender porque a gente vai aprender aqui. (Professora 7)

- De certa forma não foi nada planejado, não era algo, aliás essa área da educação de surdos para mim era nova, desconhecida, até o momento em que eu estava naquele processo da Secretaria de Educação de ser considerada, como é que se chama?... Excedente. [...] me falou dessa escola, eu achei muito interessante, porque trabalhar na área de educação especial para mim sempre foi assim, é... algo me despertava interesse. Então no momento em que eu cheguei na Secretaria e me disseram que tinha uma vaga no CAS, era uma escola de primeira a quarta, e me disseram que o problema é que era uma escola de educação de surdos. Eu não vi aquilo como grande dificuldade... Não sei se pelo meu desconhecimento da área, entendeu? Então, aí surgiu a oportunidade e eu encarei como um desafio. (Professora 8)

- Foi logo no início da minha entrada ao estado, fui concursada e fui trabalhar numa escola especializada, uma escola especial na Ribeira⁴². Lá tinha vários deficientes, mas o foco era mais pra Síndrome de Down, mas recebia outros deficientes, inclusive tinha alunos surdos também. Eu não tinha curso, nenhuma especialização, aí o estado me forneceu um curso, me convidou para fazer porque eu já estava numa escola especial e um único curso que na época surgiu foi o de deficiência auditiva, aí eu fui e fiz. (Professora 5)

- Eu já tinha um desejo grande de trabalhar com assim, classe especial, né. Quando eu fui logo ser professora do Estado, a primeira escola que eu trabalhei foi com uma turma de alunos especiais, agora era deficiência mental. Mas eu não tinha formação eu não tinha feito Adicionais, então foi assim tudo uma experiência nova, né? Sempre tive esse desejo e o desejo foi crescendo... Foi quando tive a oportunidade porque a escola foi municipalizada, então eu tinha colocado na minha cabeça que se eu fosse para qualquer outra escola eu iria para uma escola que tivesse classes especiais. Foi então que a colega [...] me falou: “vai se preparando, você não tem o curso de línguas de sinais, você procure fazer porque provavelmente vai ter uma vaga na escola onde eu estou e lá é escola de surdos”. Eu fiz um curso particular, porque eu tinha vontade de aprender a língua e também com esse objetivo de futuramente é trabalhar com os surdos. (Professora 4)

- Eu assisto os cultos aos domingos na igreja da [...], eu assisti a intérprete, interagindo com os surdos, aí eu achei assim, bonito, quando eu me aposentar eu vou evangelizar. Conversei com uma colega que também é dessa igreja, ela até estava aqui já alguns meses, ela disse: “quer trabalhar lá no CAS, não? Porque interagindo você vai desenvolver melhor a língua. Eu acho tão difícil, será que eu consigo?” Ela disse: “consegue,, porque a gente só vai aprender mesmo se a gente interagir, você faz um curso com [...], e lá a Secretaria vai lhe proporcionar outros cursos. E aí pronto, é o primeiro

⁴² Bairro de Salvador.

passo para você entrar lá”. Eu fiz esse curso, comprei um livro de Testemunha de Jeová e fiquei treinando em casa, né? Treinei bastante mesmo! (Professora 6)

- E achei interessante, por conta da própria língua portuguesa, educação de surdos, por causa da Libras que também tomei conhecimento nessa época, porque não sabia. Achava que era somente o alfabeto, né? Datilológico. E... Surgiu o curso na Secretaria, de Libras. E aí, fiz curso. Achei interessante! E aí... Vim aqui na escola. (Professora 3)

- As expectativas e experiências em atuar com educandos surdos:

De acordo com os depoimentos das profissionais, as suas primeiras experiências pedagógicas com surdos revelaram representações completamente distantes do universo destes sujeitos, pois estavam balizadas em suas próprias referências de pessoas ouvintes e nas suas trajetórias no trabalho docente com os seus iguais, pelo menos no que se refere à identidade linguística. Isso resultou em alguns equívocos e estranhamentos. Logo nos primeiros contatos, as representações começaram a ser desconstruídas. Perceberam que só o curso básico de Libras não lhes garantia a competência profissional para atuar com o educando surdo e que a formação adequada nesta área exige outros conhecimentos. Perceberam ainda que, além da formação, seria necessário um deslocamento de saberes e poderes para que houvesse uma aproximação dos dois mundos. Este movimento foi expresso na constatação de que o planejamento não se adequava e que o foco precisava ser revisto. A partir da tomada de consciência a busca se inicia.

- Já fui pra sala de aula, logo no primeiro dia, e... Aí eu fui pedindo a um colega e outra como é que fazia. Tinha já algumas pessoas que tinha apostila de LIBRAS. Os alunos já adultos assim, uma idade como se fosse a EJA hoje! E aí algumas coisas eu mostrava a gravura, eles me diziam o sinal e aí eu fui andando, até tomar os cursos, aos poucos... (Professora 1)

- Uns dois dias, depois eu acho que eu cheguei (na escola), faltou um professor... “ – você fica na sala de aula?” “Fico”. Aí, perguntei antes né! Se o professor tinha deixado alguma coisa, porque eu não sabia nada né, de LIBRAS. Eu só tinha tomado esse curso, ainda não... Olhei em casa, Bom dia! Boa tarde! Boa noite! Antes de vir. E aí, fulana disse assim: “Não, não deixou não! Mas faz assim: coloque a separação de sílaba no quadro. (Risos) Separar sílabas! Eu disse: Ah, tá! Aí, coloquei, fiz com algumas palavras com eles, com dificuldade de me comunicar! Fui procurando

botar palavras mais fáceis, que eu soubesse o sinal e tudo. E... Não tinha nem como explicar separação de sílabas. Depois, que eu tomei conhecimento, (risos) a última coisa que eu deveria fazer! Não é? Mas... É... Realmente é uma coisa que você se encanta você depois lhe prende muito! É uma coisa nova pra mim, você quer sempre mais! Você quer descobrir uma maneira... Que eles aprendam mais! (Professora 3)

- Bom, foi em 2007 que eu comecei... Foi muito complicado! Porque eu não sabia a língua de sinais. Então eu fui pra sala de aula, ainda embora a gente fale, não é? Na teoria que o professor, ele não é detentor do saber... Mas a gente ainda traz esses resquícios de onipotência e onipresença em relação ao saber, sim! Eu não vou ser hipócrita de dizer que eu não tinha esse olhar ou até que eu ainda não tenho esse olhar em alguns momentos. Porque eu acho que você não muda de crença, de visão, de percepção de coisas, de conceituar principalmente de uma hora pra outra! Então, foi complicado na medida em que eu vi que eu ter que exercitar o deslocamento de poder, na sala de aula! E isso faz com que eu reflita a minha visão não só diante da minha profissão, mas diante da minha vida com o outro que é diferente de mim! Então, foi muito isso o meu exercício no primeiro ano ao trabalhar com eles! É perceber que eu precisava deles, pra me ajudar a dar aula pra eles mesmos! (Professora 2)

- Primeiro o frio na barriga, porque é tudo diferente. Eu estava acostumada a alfabetizar ouvintes. Então para mim foi uma novidade, eu tive que reformular todo o meu trabalho porque, inclusive, eu já tinha separado em casa assim várias atividades, várias coisas que eu podia trazer pra aqui. Eu elaborei todo um planejamento para poder estar aqui e eu não tinha feito nenhum curso específico para educação de surdos, somente para aprender a língua de sinais; então quando eu cheguei aqui e me deparei de fato com o planejamento com aquilo que eu podia trazer para esse aluno surdo, realmente eu comecei a ver que tinha coisas que eu tinha que mudar, porque eu não podia mais olhar o meu aluno na perspectiva do aluno ouvinte. Eu teria que dar uma nova formatação ao meu trabalho e isso realmente eu tive que buscar, quebrar a cabeça. Foi tudo muito de forma experimental, meu trabalho foi basicamente assim, eu não trouxe nada pronto e acredito que até hoje a gente estar sempre buscando o melhor porque no final não tem nada pronto, você não tem uma receita, mas eu hoje lógico, que a minha visão está muito mais ampla eu já sei mais como direcionar o meu trabalho do que logo quando eu cheguei. (Professora 4)

- **Barreiras e dificuldades encontradas**

Os relatos evidenciaram inúmeros obstáculos e dificuldades referentes às questões curriculares e metodológicas; ao material didático-pedagógico; aos processos de avaliação; às

condições socioeducacionais dos discentes; à não proficiência em Libras; à falta de êxito no ensino da escrita; ao tempo insuficiente para estudo, planejamento e preparação de material didático-pedagógico. Isso mostra o quanto ainda precisa ser feito para que a educação voltada para estes sujeitos consiga atingir um bom nível de qualidade, garantindo assim, uma efetiva aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental a reconfiguração estrutural e curricular dos sistemas educacionais, das concepções pedagógicas, das representações sobre a pessoa surda e da formação profissional. Elas enfatizaram que esta formação não pode se restringir a alguns cursos; que a necessidade está centrada na formação continuada e na efetivação de estudos na tentativa de se produzir um círculo de conhecimento.

- Eu tenho tido algumas decepções porque eu percebo que, na comunicação, a gente está indo bem; eu consigo transmitir, né? Passar os ensinamentos, trocar com eles, mas minha dificuldade toda é na escrita, isso é que tem me deixado bastante triste, porque não tenho conseguido, sabe? Não tenho conseguido assim, mesmo na língua dele. (Professora 6)

- Eu vou enumerar assim, algumas dificuldades, por exemplo: é a questão que os alunos não disponibilizam de muito tempo para o estudo. Tem uns que trabalham então o tempo fica muito reduzido, pois eles só estudam na sala de aula. Eu percebo que são poucos os alunos que tem assim, um acompanhamento fora desse ambiente, então isso prejudica o crescimento do aluno, esse é um dos fatores. Outra coisa, os alunos adultos, eles tem um pouco mais de comodismo em buscar, eles esperam um pouco mais que é uma diferença que eu percebo do diurno, do ensino fundamental porque as crianças já têm mais aquela curiosidade assim, mais aguçada e os jovens e adultos já são mais assim... Eles ficam na posição mais de esperar. Talvez pela cultura que eles vivenciaram, pelo processo da filosofia oralista. Outro fator é o tempo em sala de aula mesmo, que eu acho bem curto porque no noturno a hora passa muito rápido. Então são esses três fatores que eu mais observo (Professora 4)

- Às vezes você se afasta da pesquisa, do estudo que é tão necessário. Então eu preciso me organizar mais pra garantir um tempo para dedicar ao estudo; talvez se nós conseguirmos aqui ter um momento de estudo mesmo, formação de grupo de estudo, né? Fosse bom porque, nem o tempo tá dando para gente fazer isso e eu acho que devemos garantir esse momento para o estudo de aprofundamentos como foi feito na oficina eu acho que é fundamental. (Professora 8)

- Eu acho que a gente precisa de muito tempo para preparar o material; é necessário o domínio da Libras como a gente está vendo nas oficinas, né? E que a gente vem discutindo, às vezes você não extrapola por não ter esse domínio. Está uma coisa que eu acho assim, que todo professor de surdos

tem que ter o surdo como referência, mas a gente vai e volta... Venha cá quando vai ter outro estudo? Enquanto isso o surdo vai ficar para trás? Então é o ouvinte que tem que estar trabalhando com eles né, então todo professor eu acho que a gente deve ficar o tempo todo na capacitação, não só com a aula, mas com a conversação mesmo da Libras, a gente tem que estudar a estrutura. E assim, no pouco conhecimento que eu tenho... Que na grade curricular da educação de surdos deveria ter Libras, não é a primeira língua deles? Nós ouvintes não temos a língua portuguesa da 1ª. ao ensino médio, porque não na grade curricular do surdo ter Libras? E essa avaliação também assim, como o professor se preocupa realmente como avaliar, essa nota, né? Que eles deveriam ter um parecer, que isso fosse considerado porque se você for ver depois para você dá uma transferência de um aluno desses a nível de secretaria ele tem que sair com a transferência com nota. Ele vai enfrentar uma escola né, inclusive em que o professor lá, a grande maioria não está preparado para receber e aí vai dizer o que? Ainda vem o questionamento, como esse aluno chegou na quinta serie ? Olha como ele escreve!? (Professora 7)

- Eu senti muita dificuldade em não ser proficiente em Libras. Eu acho que isso aí me ajudaria demais! Principalmente em Português. Agora sinto essa dificuldade e gostaria de descobrir assim, uma metodologia, não sei... De descobrir uma maneira que eles tivessem mais facilidade em aprender, porque eu acho que... Não por eles, mas pelo professor, eu acho que a gente poderia facilitar muito mais o aprendizado deles. Eu acho que falta alguma coisa, uma metodologia que facilite. Eu sinto isso. (Professora 3)

- Percursos formativos

Os percursos destas professoras foram os mais variados possíveis. Algumas começaram a sua atuação pedagógica com educandos surdos e tiveram a sua formação profissional inicial na época em que a hegemonia do paradigma médico/biológico habitava a prática docente e determinava o enfoque educacional dos cursos de formação. Outras já ingressaram na área quando já se inicia o deslocamento do paradigma educacional para o campo socioantropológico e cultural, no qual já prioriza a LS como L1 para os surdos. No entanto, prevalece a ideia que apenas um curso básico de Libras de 40 a 80 horas habilita o professor para a sua atuação com estes sujeitos; mas quando estas professoras vão pra campo percebem que este conhecimento é mínimo diante do desafio que têm pela frente. Esta formação tem se dado de diferentes formas, através de cursos, oficinas, seminários e principalmente com a troca entre os profissionais mais experientes. Os conhecimentos construídos a partir da *práxis pedagógica* com alunos ouvintes também têm servido de base

para o trabalho com esta comunidade, no entanto as professoras têm procurado ressignificar este conhecimento para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos seus alunos surdos. Observa-se que, se no início não foi uma escolha atuar com esta comunidade, atualmente representa uma opção profissional e um compromisso com estes alunos.

- *Mais ou menos em noventa e dois para noventa e três que eles me chamaram para fazer o curso. Aí eu fui fazer o curso. O curso foi um ano e pouco, o curso de Adicionais. Foi nesse curso de Adicionais que eu fui conhecer como o surdo aprende e na época eu era oralista mesmo, a gente trabalhava de forma oralista, o curso era Comunicação Total. Na época, a Libras dava como palavras soltas, a gente trabalhava muito vocabulário, mas não no contexto.* (Professora 5)

- *A única coisa assim que eu sabia mais era a Libras, quando eu tomei conhecimento, mas até mesmo no curso não num me deu assim... Muito conhecimento sobre histórico, sobre desenvolvimento! Nada disso!* (Professora 3)

- *É assim: eu acho que... A gente tem mais conhecimento, né? Até aqui lidando com as pessoas, participando das Oficinas que a gente... Daquele Seminário! A gente começou, no caso, eu comecei a ter assim, maior conhecimento até da História realmente pra gente se situar, né? E o trabalho eu acho que assim: com isso tudo a gente entende mais! Não é? E o trabalho eu acho que avançou um pouco* (Professora 3)

- *Na caminhada toda foi assim: no início, era um desafio, né? Comecei a trabalhar pra ver o que é que era aquilo assim, sem nenhum desespero, conhecendo... Tô aqui nesse desafio, vou ver o que é que é! Teve uma época, que na verdade assim, que eu queria sair de educação de uma forma geral. Quero sair, ganha pouco, não vejo resultado! Depois... Eu não me lembro exatamente, mas não sei se com alguns cursos, com o melhoramento, o meu aperfeiçoamento, conhecendo mais a área, estudando mais, aí eu comecei a gostar e não quis mais sair! Quis continuar na área de educação e na de surdos!* (Professora 1)

- *Aí sim, eu cheguei aqui, comecei, tomei algumas oficinas onde tinha o curso de Libras, tomei o curso também de Língua Portuguesa como segunda língua e isso foi abrindo os horizontes. E eu me interessei mesmo em querer trabalhar para ver como era, estou aí tentando e aprendendo. Sei que não é uma coisa fácil e que a gente está redescobrendo com troca com colegas. E os alunos da EJA, eles têm a vontade pelo menos a sala que estou. Estou gostando; estou me envolvendo; tenho que me envolver mais ainda, estudar mais, né? E essa troca com os profissionais daqui...* (Professora 7)

- *Eu já trabalhava com jovens e adultos, antes de chegar aqui. Trabalhei mais ou menos uns três anos na Educação de Jovens e Adultos, então eu já trouxe alguma experiência de como eu ia abordar cada tema, cada conteúdo, mas quando eu vim pra cá a linguagem, a comunicação que era diferenciada, então eu tive que re-arrumar o meu trabalho também na EJA* (Professora 4)

- *Eu estou querendo crescer e realmente eu, no momento, abracei a causa, né? Caiu em mim, mais em relação à complexidade a partir do momento em que eu tentei, comecei a observar, a ouvir, a ler e eu fui vendo quanto era complexo, né? E que realmente exige uma dedicação, um estudo, um aprofundamento. É algo que a pessoa só deve ficar mesmo se tiver vontade e de encontrar algo que toque, senão é melhor sair, porque é um segmento que tem que ter um apoio das pessoas. Eu estou satisfeita.* (Professora 8)

Após o levantamento do perfil profissionais dessas professoras, procederei, finalmente, com a discussão das categorias a partir do conteúdo obtido nas oficinas reflexivas.

5.2 EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS EM EJA: AÇÃO-REFLEXIVA

Buscando maior clareza no processo de discussão dos dados recolhidos nas interlocuções das professoras, adotou-se a estratégia de contextualizar os processos dialógicos estabelecidos nas sessões reflexivas através da composição de episódios que evidenciam os elementos pertinentes na análise das diferentes categorias. Vale salientar que um único episódio pode produzir debates referentes a mais de uma delas, pois os diálogos seguem um processo dialético que não cabe uma demarcação de ideias. As categorias por sua vez, embora estejam definidas a partir de unidades significativas, no processo ensino-aprendizagem, elas se amalgamam no *continuum* das ações na sala de aula, podendo ser elucidadas mais adequadamente, através deste tipo de análise. No corpo deste capítulo analítico serão apresentados 17 episódios para discutir as categorias descritas no Capítulo 2, que, neste momento, cabe lembrá-las:

1. Saberes docentes sobre a prática pedagógica com a pessoa surda, considerando a sua experiência, essencialmente visual e os seus processos diferenciados de aprendizagem.
2. Processos de interação estabelecidos na fronteira linguística e cultural.
3. Saberes docentes relativos ao processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita na Educação de Surdos.
4. Saberes docentes na perspectiva do letramento do surdo da EJA.

Para buscar mais objetividade e uma forma mais didática na elucidação e análise dos dados, optou-se descrever o episódio, informando as categorias que nele serão evidenciadas. Em seguida, serão apresentados os diálogos⁴³ suscitados, acompanhados pela discussão propriamente dita. A organização se dará da seguinte forma: apresentação do episódio; indicação da oficina com a identificação da sessão reflexiva, visto que a Oficina 1 foi em realizada em 04 sessões, enquanto a Oficina 2, concentrou-se em 02 sessões; apresentação do(s) diálogo(s) recortado(s) da(s) sessão(ões); e a discussão dos dados. Em alguns momentos, após esta apresentação geral, poderão ser destacados outros diálogos, com o intuito de corroborar os posicionamentos dos sujeitos ou mostrar pontos de vistas divergentes em relação à questão que está sendo discutida.

Episódio 1

Na 1ª sessão da Oficina 1, durante a análise dos videoteipes, foi destacada a interação estabelecida entre a professora e os seus alunos, que as participantes denominaram de atendimento individual (restrito a um determinado aluno) e coletivo (estendido para a turma). Na discussão, foi relacionado o tipo de material didático-pedagógico (Categoria 1) e o nível de interação estabelecida na sala de aula (Categoria 2).

Diálogo 1:

- *Porque eu às vezes até assim, me questiono muito essa parte de trabalhar muito individualmente com eles, entendeu? De chegar assim, da gente olhar o exercício, eu faço demais isso também. E mostrar ali... tentar que eles entendam.* (Professora 3)

Diálogo 2:

- *Que eu acho assim, se a gente tivesse um material maior, que a gente tivesse ampliado [...] não precisaria desse atendimento.* (observadora 1).

⁴³ Os diálogos descritos neste estudo podem ser considerados um tanto extenso para muitos leitores. No entanto, pelo valor e importância de suas reflexões, acredito que eles devem ocupar um lugar significativo neste capítulo analítico, compartilhando em condições de igualdade o espaço das discussões empreendidas por mim e pelos autores convocados para o debate, pois foi a partir destas interlocuções que a investigação pôde tomar corpo e assumir um caráter de cientificidade.

- *Você está falando (do atendimento) individual? (mediadora)*

- *É. Eu me vi aí, porque eu também faço isso. Mas quando a gente vai tendo este material, um texto grande, a gente não precisa desse atendimento. Então eu acho que a gente tem que procurar mudar o material para atender esses meninos no coletivo. Porque tem pergunta que um faz e que o outro não participa. (observadora 1)*

Diálogo 3:

- *A gente diz assim, tal questão está em tal lugar. Fico assim, na minha aula, o tempo inteiro com a folha de papel, mostrando assim (levanta a folha de papel e exhibe para o grupo). E se fosse grande eu já ia ao quadro e mostrava a todo mundo. A gente teve muita facilidade quando foi ampliado àquele texto de receita que ficou grandão. Então a sala inteira viu. A gente utilizou nos exercícios, no próprio texto. O texto tava ali disponível, bem grande. Que eles têm dificuldade de descobrir onde a gente está. Tem que estar sempre mostrando, por isso você acaba indo de um em um... (Professora 3)*

- *Libera, libera as mãos! Libera para que ele sinalize. Às vezes ele quer sinalizar e está com a mão presa. (Professora 8)*

- *É impossível trabalhar segurando o material para sinalizar. (Observadora 01)*

- *E a gente só faz isso, o tempo inteiro. (Professora 3)*

Durante estas discussões, as professoras verificaram a relevância da reformulação dos recursos didático-pedagógicos com a finalidade de oferecer acessibilidade aos alunos surdos que utilizam estratégias de aprendizagem, essencialmente visuais. E como grupo linguístico-cultural, usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), necessita se identificar com os materiais utilizados, bem como se reconhecer nos livros e nos textos que circulam na sala de aula. Outro aspecto importante relacionado a esta questão foi a constatação da necessidade de construir *artefatos pedagógicos* que possibilitem o manuseio de livros, revistas, fichas e outros, enquanto é estabelecida a comunicação, visto que a língua de instrução adotada é a de sinais, caracterizada pela modalidade gestual, cuja peculiaridade é ser produzida pelas mãos. Esta necessidade foi também evidenciada nas análises das aulas expressas nos diálogos que se sucedem. Observou-se uma dificuldade das docentes e dos alunos no estabelecimento da interlocução, enquanto seguravam qualquer portador de texto ou até mesmo o pincel para escrever, enquanto interagem com o outro ao utilizar a língua de sinais. Foi constatado também que durante a realização de leitura pelo professor ou pelos educandos a utilização do material escrito ou de imagens ampliados, localizados num espaço central da sala favorece a participação de todos, enquanto que o uso apenas do texto

individual para cada aluno dificulta o acompanhamento da leitura, pois quando o sujeito baixa as vistas para olhar a folha de papel que está em suas mãos, ele perde a sinalização do outro.

Vejam os aspectos sobre o material didático-pedagógico enfatizado pelas professoras e outras questões pertinentes a este tema expressas em outras sessões da **Oficina 1** e também na **Oficina 2**:

Oficina 1 - Sessão 2

Diálogo:

- *O que eu mudaria (na aula), né? Eu acrescentaria apenas recursos auxiliares de apoio pra fixar as gravuras pra liberar as mãos. E também utilizaria mesas no momento de construir palavras com o material EVA (Professora 8).*

- *O uso das gravuras boas, aquelas gravuras boas. Só precisava, como [Professora 8] disse, do suporte, né, pra colocar. Porque a língua de sinais tem que... as mãos precisam ficar livres, né? (Observadora 1)*

Oficina 1 - Sessão 3

Diálogo 1:

- *Apenas eu acrescentaria, né, mais recursos visuais. Eu colocaria mapas, porque tanto na primeira aula quanto na segunda, explorou bastante, né, é... Países, estados, a cidade de Salvador, bairro. (Professora 8)*

Diálogo 2:

- *Gostei do exercício que a professora ofereceu aos alunos. Neste havia um texto imagético que representava a instituição, não é, do CAS [...] (Professora 2)*

Oficina 1 - Sessão 4

Diálogo 1:

- *Adorei o recurso pedagógico utilizado pela professora; o texto escrito num papel grande ajudou bastante, para que os alunos visualizassem melhor as palavras e as imagens. (Professora 2)*

Diálogo 2:

- *Copiando sua aula! Eu acrescentaria o quê? Eu pegaria aquele livro de história e ampliaria e colocaria no flip sharp, todinho! Porque eu acho que facilitaria o visual. Eles poderiam acompanhar melhor a leitura do texto na hora que você tava fazendo. Se puder colocar as gravuras, melhor! Mas gravura e texto juntos e ia passando como um livrão, né? Porque o livro pequeno assim, na mão, além de dificultar pra você falar na língua de sinais, o visual também pra eles, eu acho que num dá pra acompanhar direito. E a outra opção seria também, que eu fiz até a experiência ontem, pra melhorar o trabalho, que eu já tinha começado, é você pegar aquele livro e fazer transparências também e usar o retro-projetor. E eles também iriam acompanhado as gravuras e o texto. (Professora 8)*

Oficina 2 - Sessão 2**Diálogo:**

- *Destacar e comentar os aspectos mais relevantes e as práticas pedagógicas observadas, não é isso? (Professora 2)*

- *Isso. (Mediadora)*

- *Eu botei assim: exposição das imagens, né? Apoio, suporte pra desencadear a aprendizagem, assim, como é realmente... Eu vejo agora como é importante mesmo você utilizar o texto imagético mesmo, as imagens como um apoio mesmo, um suporte pra desencadear a aprendizagem do surdo. (Professora 2)*

A utilização de imagens foi destacada como fundamental na acessibilidade para a construção do conhecimento destes alunos, não sendo confundida aqui como uma necessidade da pessoa surda em utilizar materiais “concretos” para facilitar a sua compreensão, no sentido de que este sujeito precisa destes tipos de recursos porque não conseguem “abstrair”. A concepção de que o surdo apresenta um déficit intelectual encontra raízes na abordagem pedagógica oralista, que concebe o desenvolvimento da linguagem/pensamento pela via única da língua oral. Sobre esta questão Goldfeld (1997, p. 90) explica:

Além das dificuldades linguísticas propriamente ditas, **sem a internalização de uma língua natural**⁴⁴, a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas, como na evolução da atenção involuntária para a atenção voluntária, no desenvolvimento da memória mediada, da abstração, dedução e outras funções superiores.

⁴⁴ Grifo meu.

Com o deslocamento deste paradigma médico/biológico, entende-se que o acesso à língua de sinais pela pessoa surda lhe garante um desenvolvimento linguístico/intelectual que lhe possibilita realizar operações mentais superiores. Neste caso, o uso de imagens no seu processo de ensino-aprendizagem justifica-se pela marca constitutiva da diferença surda que é definida pela experiência visual. Para ilustrar esta forma diferente de estar e perceber o mundo apresento a perspectiva de Strobel (2008, p. 39), uma pesquisadora surda:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: deste os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Nesse sentido, a adequação do material-didático pedagógico em relação às necessidades específicas da pessoa surda é fundamental no seu processo de aprendizagem, como também proporciona uma fluidez nos diálogos, favorecendo uma interação mais eficaz na sala de aula, tanto entre os sujeitos, como também em relação aos portadores textuais. Desta forma, o uso do material didático apropriado ao educando surdo estabelece uma relação direta com as questões interativas presentes na **Categoria 2**, que serão discutidas abaixo.

No que se refere ao “atendimento individual” ou “atendimento coletivo”, a discussão é também remetida para a herança deixada pelo oralismo que respalda uma atuação terapêutica do professor com a utilização de intervenção clínico-pedagógica, cujo objetivo é o desenvolvimento da oralização de seus alunos, através de atividades de estimulação fonoarticulatórias. Nesse sentido, as técnicas utilizadas tinham um caráter de “atendimento individual”, visto que o programa de reabilitação da linguagem era específico e planejado diferentemente, para cada aluno. Sobre estas metodologias Goldfeld (1997, p. 31) destaca:

Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico *etc.* Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gesticulação, bem como as línguas de sinais.

Nessa configuração escolar não havia espaço para a interlocução, pois a utilização da língua de sinais era proibida, restringindo-se apenas ao uso da língua oral, condicionando

os surdos a uma comunicação restrita, através do uso mecânico da língua que não lhes possibilitava estabelecer uma conversação com os seus pares, pois as pessoas que não ouvem não conseguem estabelecer um diálogo entre si pela via auditiva. O resultado era uma interação com base exclusiva na relação professor-aluno. Nesse contexto, o profissional ouvinte era a única referência para o desenvolvimento da linguagem. Este modelo de interação se assemelha bastante à contextura das escolas regulares que inserem a pessoa surda, conservando o mesmo currículo monolíngue, com base exclusiva na Língua Portuguesa.

Ainda sobre o atendimento individual, o grupo trouxe outra perspectiva que permite aprofundar as questões sobre as interações discutidas na **Categoria 2** e possibilita fazer uma relação com o debate sobre as diferenças presentes na sala de aula que estão contidas na **Categoria 1**:

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo:

- Porque na sala tem momentos. Tem o momento que você consegue com que todos os alunos, o grupo esteja interagindo ali. Mas existe o momento do atendimento individual. (Professora 4)

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- Inclusive até a palavra, a gente fala o quê? A gente fala “atendimento”. Não é? E de onde é que está vindo esta palavra? É... então pra vocês pensarem também! (Mediadora)

- Primeiro que é uma palavra, pelo menos eu desde que... comecei a atuar aqui na, na educação de surdos, eu passei a escutar muito de vocês! (Professora 8)

- Exatamente! (Mediadora)

- De vocês mesmos! (Professora 8)

- Mas é de nós mesmos! (Mediadora)

- É algo que está assim incorporado na língua de vocês. Segundo, eu estou vendo isso também nas escolas particulares de ouvintes, cada vez mais, os pais estão tendo seus filhos assim, massacrados! E até diante desse papel do psicopedagogo que surgiu agora, né? Que é algo recente. Só se fala em atendimento, atendimento clínico. (Professora 8)

- Tá demais! (Professora 3)

- Tem até o psicopedagogo escolar e clínico. Então questionei tudo isso durante a minha formação na pós-graduação, na especialização em psicopedagogia. Eu não conseguia vê isso assim,

dessa forma. Hoje ainda luto com isso e cheguei aqui e encontrei também isso, aí eu digo ou...?!
(Professora 8)

- E aí ainda tem uma questão, né? Porque a gente entra numa contradição! A gente leu o sociointeracionismo, discute, diz que tem uma filosofia, diz que a gente tá seguindo uma linha mais sociointeracionista, onde o professor é o mediador e depois a gente fala em atendimento, né? Então fica uma coisa assim realmente pra gente pensar, né? É... até o papel do psicopedagogo é de mediador. [...] Porque quando você fala em atender você não vai mediar, você já vai dar uma... Né? Porque é o médico que já vai dar o remédio! (Professora 4)

- Mas não é. Na verdade é mediar. (Professora 8)

- E não é. É o conceito no caso da palavra que tá sendo usado, não é? Com outro sentido. Não é esse sentido, espero né, que não seja. (Professora 3)

- É preciso ver isso, esse conceito. É pra não dar essa confusão. (Professora 8)

- É! (Professoras 3 e 4)

- Mas aí vai também do profissional. Da concepção que ele tem. (Professora 8)

- O que eu acho que são termos também que surgem, né? É também! Eu acho assim termos que surgem! (Professora 3)

- Da linha que ele segue, da linha que ele segue também, da corrente (Professora 8)

Essa discussão levantada pelas professoras focaliza como o discurso médico, respaldado na psicologia, tem influenciado a postura dos profissionais e as escolas na forma como eles têm lidado com as diferenças presentes na sala de aula. Sob estas representações os sistemas escolares vêm propondo práticas escolares de cunho terapêutico ou recomendado o tratamento especializado na área da saúde com o objetivo de normalizar todos os sujeitos que não corresponde a um padrão de comportamento, social, cultural, linguístico ou de aprendizagem, determinado pelos grupos hegemônicos. Nesse sentido, verifica-se a tendência da psicologização da educação referidas tanto por Candau *et al* (2008c) como também por Giroux & McLaren (2006). Eles afirmam que esta perspectiva das diferenças conduz a uma intervenção cognitivista na educação, negligenciando outras questões relacionadas às culturas. Desta forma, focaliza os sujeitos exclusivamente, pela lente da ciência positivista que classifica, discrimina e exclui, assim como foi discutido por L. da Silva (2007). Nessa abordagem a escola não debate, nem problematiza as diferenças e as formas de suas construções sócio-históricas. Ela tenta apagá-las para tornar “iguais” os diferentes. Por isso T. Silva (2000, p. 96) enfatiza:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso,

de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. [...] A identidade e diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Quanto ao emprego da terminologia “atendimento”, verifica-se que é um signo linguístico que carrega um sentido e um significado ideológico respaldado na epistemologia médica/biológica, na qual a surdez é uma doença que tem que ser tratada. Deslocando-se a discussão deste foco para a abordagem pedagógica bilíngue, a concepção é de que a construção do conhecimento ocorre na interatividade, com a mediação do outro, pois ela tem o seu aporte na teoria sociointeracionista. Nessa perspectiva, defende-se uma metodologia com ênfase nas interações múltiplas, pois possibilita maior número de trocas, promovendo mais dinamismo na aula e a democratização com a participação de todos. No entanto, existem situações de aprendizagem em que a mediação precisa ser feita diretamente, com a interação professor-aluno, mas neste caso não se constitui num “atendimento”, mas numa ação pedagógica onde o docente irá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do seu educando.

Episódio 2

Durante as realizações das oficinas quando as participantes sinalizaram “O que mais gostou da aula” e “O que mudaria na aula” foram destacados diversos elementos que as docentes julgaram ser relevantes para a sua atuação pedagógica com a pessoa surda, entre eles foi destacada a organização espacial da sala de aula, do quadro e a própria organização das professoras como elemento importante no reconhecimento da diferença dos seus alunos - Categoria 1 - e na promoção da interação destes sujeitos - Categoria 2.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo:

- *A disposição da arrumação da sala de aula: isso foi uma coisa que chamou minha atenção. Eu botei assim entre parênteses: “circular”, né. Aonde ela promoveu uma aprendizagem colaborativa, compartilhada, disponibilizando e desenvolvendo a autonomia dos alunos.* (Professora 2)

Oficina 1 – Sessão 2

Diálogo 1:

- *Eu observei seu quadro super organizado e eu não. Meu quadro é uma bagunça e eu sei que isso não é bom pro aluno, nem pro surdo e nem pro ouvinte. Principalmente pro surdo, entendeu? Porque ele precisa ter aquela noção de espaço, no meu olhar, pra organizar até o pensamento dele. Então, na crítica o que eu faria, não é? A minha aula também é em relação a isso, sabe? (Professora 2)*

Diálogo 2:

- *E a gente tem que ver né, como ela falou, que ali foi o momento, não foi o local que a gente trabalha, que lá na sala também não tem nem espaço (Professora 5).*

- *Porque eu trabalho com aquelas letras lá embaixo na parte do refeitório. Eu trabalho ali (Professora 2).*

- *Ela tem que trabalhar do lado de fora, no refeitório. (Professora 5)*

- *Então, tem que ter espaço pra todo mundo, né? (Observadora 1)*

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo 1:

- *E o que eu mudaria, na primeira aula, que ela rabiscou demais o quadro, assim, misturou os assuntos. Na segunda aula, não... É... Pra mim ela já fez certo: ela colocou vários assuntos, mas ela foi separando. Porque na primeira aula ela não separou. Ficou misturado, mas na segunda ela já foi... Mesmo que... Porque eu também faço isso, a gente... Eu acho que a gente faz muito isso, usa muito o quadro porque precisa... Pra poder explicar a eles. Mas aí já foi separando, então já dá pra entender que são coisas separadas. (Professora 1)*

- *É como se fosse pra organizar. (Professora 2)*

- *É. Pra organizar. (Professora 1)*

Diálogo 2:

- *É... Outra coisa também é... Sobre a questão do quadro mesmo né? Eu organizaria melhor o quadro. Que eu fiz uma mistura, né? (Professora 4)*

Diálogo 3:

- *Bom, o que eu mais gostei da aula: a disposição dos alunos próximos à professora; eu acho que essa proximidade dos alunos, eu acho muito importante, muito interessante isso. Porque eu acho que isso*

ajuda, né? A atitude da professora em questionar os alunos e instigá-los a participar da aula. Gostei da maneira organizada e didática. É uma coisa que me chamou muita atenção e aí a gente vai, eu vou pra minha aula, né? Eu falo: “Poxa, olhe pra isso, né, que coisa assim. Olhe que interessante! Na próxima vez que eu der minha aula eu vou ser mais organizada porque como a organização é importante!”. E a gente fica fazendo a nossa auto-avaliação. (Professora 2)

Diálogo 4:

- Gostei da organização da sala de aula, né, com os alunos em semicírculo e da proximidade com a professora, da interação da professora com o grupo. Da participação dos alunos, da metodologia utilizada e do material também utilizado. (Professora 8)

Através das sessões reflexivas, as professoras puderam perceber que o caráter visual na educação de surdos, que implica, entre outras coisas, o uso de uma língua viso-espacial, é um fator fundante no processo ensino-aprendizagem destes alunos. Esta visão não se coaduna com a forma como esta questão tem sido tratada (quando é tratada) nos sistemas de ensino, que compreende o elemento visual para a pessoa surda como um aspecto acessório, que cabem pequenas adaptações como propõem alguns currículos pautados no Multiculturalismo Humanista. Nesta perspectiva, as diferenças são percebidas como algo diverso, sendo passível de pequenos arranjos aqui e ali no projeto político-pedagógico para atender às necessidades educacionais destas pessoas. T. Silva (2007, p. 86) aborda as representações contidas neste tipo de currículo:

As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que este tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância, e a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Neste enfoque multicultural, as diferenças são essencializadas, compreendidas como uma condição natural, fora da história e das relações de poder e saber. Sob o ponto de vista da surdez, a diferença é compreendida como a ausência da audição e não como uma perspectiva visual do mundo, que resulta num engendramento de uma cultura própria das comunidades surdas.

Sob esta perspectiva Sacristán (2004) focaliza a cultura escolar como um aspecto do currículo que possibilita pensarmos sobre as práticas pedagógicas direcionadas aos diferentes, pois ela não só produz e reproduz formas de perceber e pensar a realidade, mas

também determina o comportamento e a forma dos sujeitos atuarem no mundo. Nesse sentido, é definido um conjunto de padrões de conduta, tendo como referência as culturas dominantes, sob o qual os alunos devem ser moldados. Sobre estas ações, o autor revela:

Maneiras, formas de expressão, usos no trato social, capacidade de permanecer dentro das normas impostas etc, são aspectos pelos quais, de forma sutil, se evidenciam as variações interculturais. Sentar-se adequadamente na carteira, ter ordenadas e limpas as coisas, permanecer asseado, falar somente se perguntado, olhar em silêncio para frente, permanecer em silêncio prolongado, usar apenas material próprio, até que se receba a ordem de que já pode se mover ou trocar de atividade ou lugar é, para os alunos procedentes de determinados grupos sociais, uma pura e simples imposição arbitrária que não é facilmente tolerável (SACRISTÁN 2004, p. 103).

Para as *peessoas visuais*⁴⁵, eu diria que alguns destes comportamentos são mais do que intoleráveis, constituem-se numa verdadeira violência simbólica. Portanto, quando as docentes refletem sobre a arquitetura da sala de aula, compreendendo que a organização espacial em semi-círculo pode favorecer a interação entre os sujeitos, visto que permite a visualização de todos os presentes e de suas expressões linguísticas; quando elas enfatizam a importância da organização dos materiais expostos e dos escritos no quadro, entendendo que estas estratégias facilitam a organização do próprio pensamento do seu aluno; evidenciam, assim, que estes elementos são estruturantes para a pessoa surda e condicionantes para uma ação pedagógica que capte estes sujeitos. Neste enfoque, a alteridade é a referência. E, por isso, “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2005, p. 61).

Episódio 3

Em algumas sessões reflexivas, as professoras destacaram a postura amorosa de algumas colegas durante a sua atuação pedagógica, fazendo uma articulação da projeção das ações destas profissionais na potencialidade dos seus alunos e não na falta. Este aspecto está associado não só à docência com surdos, mas ao fazer pedagógico direcionado aos sujeitos que apresentam outras diferenças - Categoria 1.

⁴⁵ Expressão utilizada para denominar a pessoa surda usada pelo escritor surdo americano, Ben Bahan (STROBEL, 2008, p. 38).

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo 1:

- (Gostei) *da relação professor-aluno, com bastante afetividade. Da atenção individualizada dispensada aos alunos. Da escolha do texto com o tema que fala da identidade. Da interação e participação dos alunos na aula com espontaneidade.* (Professora 8)

Diálogo 2:

- *Eu percebi assim, tanto [...] quanto [...] acolheram os alunos. E acolher é um elemento muito importante na sala de aula. Porque a construção do conhecimento ela passa pelo acolhimento e pela afetividade. Porque quando você traz a afetividade pro contexto da sala de aula você está.... como você estivesse jogando uma semente no terreno da sala de aula que vai germinar em confiança. E se tem confiança a aprendizagem acontece porque a pessoa se sente à vontade prá errar e se arriscar a acertar.* (Professora 2)

Diálogo 3:

- *Uma coisa que eu também achei interessante que eu esqueci de escrever aqui é assim, é da atitude dela de validar o saber do outro, o saber do aluno. Toda vez que ela via que o aluno tinha acertado ela fazia assim, “certo”, “certo”.* (Professora 2)

- *Incentivo.* (Observadora 1)

- *É importante porque isso levanta a auto-estima do aluno e a confiança dele.* (Professora 2)

- *É ela fazia “positivo”* (Professora 4)

Oficina 1 – Sessão 2

Diálogo:

- *Eu acredito muito em você quanto profissional, porque você é uma pessoa comprometida com seus alunos, você é muito amorosa com eles, eu acompanho seu trabalho, que a gente sempre conversa, você é muito criativa, já peguei muitas idéias suas e usei pra mim na minha sala de aula, entendeu?* (Professora 2)

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo:

- *Essa fala dela já me ajuda a refletir porque o olhar que ela traz do lugar que ela fala, ela fala não do lugar da falta e do que o aluno tem de dificuldade. Mas, eu ouvi ela dizendo, ela vai pelo potencial dele. Do que ele tem a dar, do que ele tem a oferecer* (Professora 2).

Oficina 1 – Sessão 4

Diálogo:

- (Eu gostei do) *comentário da professora a respeito da turma quando tava apresentando, eu ouvi muitos comentários positivos: “Esse aí, ele faz isso, ele faz isso, ele faz isso...” Eu não ouvi ela dizer: “Ele não faz, ele tem dificuldade, ele não sei o quê...”*

- *Isso, amabilidade. Às vezes a gente não gosta de colocar que parece que tá puxando o saco, né? Mas eu acho que tem que colocar porque se a gente fala quando o professor cobra tanto o aluno porque ele não aprende, porque ele não sabe.. “Esse é isso...”. Então, a gente tem que colocar que a professora é amável porque a gente perdeu muito disso com os alunos, o professor, né? Hoje em dia, minha professora... Eu amava minha professora, chorava quando falava de minha professora. E hoje os alunos não lembram mais do professor, né? (Observadora 1)*

Ao analisar os diálogos apresentados, verifica-se que a postura amorosa ressaltada pelas participantes não está relacionada à atitude paternalista e assistencialista de que são acometidos alguns profissionais diante dos sujeitos que experimentam a condição de desigualdade por não portarem o traço da mesmidade dos grupos hegemônicos. Esta amorosidade referida pelas professoras toma o sentido dado por Freire (2005), que enfatiza a postura solidária do docente politizado que concretiza no seu cotidiano a luta contra a desumanização e opressão de seus alunos. Assim, o autor alerta:

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 2005, p. 142).

A amorosidade destacada pelas professoras traduz a crença de que os seus alunos podem aprender e que elas podem ensiná-los. Este é um dos saberes, apontado por Zeichner (1993), como necessários ao professor que atua com a outridade. Sem esta crença as ações pedagógicas dirigidas a estes sujeitos tornam-se limitadoras e ineficientes na produção de desafios intelectuais. Sobre esta questão, Skliar (1997a, p. 12-13) argumenta:

Se a escola especial parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, toda a orientação educativa está obrigada a orientar-se naturalmente em direção a esta idéia e os resultados, finalmente, concordam com esta percepção. Através desta particular perspectiva, o

círculo das baixas expectativas se fecha com uma notável facilidade: os magros resultados são um produto direto da inconsistência dos próprios alunos e não da natureza do projeto educativo.

Portanto, o reconhecimento da diferença passa pela atitude sensível em compreender que os sujeitos possuem processos distintos de aprendizagem, mas que isto não pode conduzir a uma prática pedagógica de subestimação dos potenciais intelectuais, nem tão pouco de restrição de experiências com diferentes saberes e culturas, com base numa educação menor. O desafio está em oferecer uma educação de qualidade regida por uma lógica que vá ao encontro das alteridades e desconstrua o modelo que intenta o apagamento das diferenças, a subordinação e normalização dos sujeitos.

Episódio 4

Durante a 2ª sessão da Oficina 2, duas participantes fizeram um relato sobre uma situação de avaliação presenciada por elas, na qual o sujeito avaliado não era surdo mas apresentava dislexia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Este episódio retrata a reflexão sobre o processo de avaliação e a diferença, questão relacionada com a Categoria 1.

Oficina 2 – Sessão 2

Diálogo:

- *Isso é uma coisa pra gente refletir enquanto profissional é na hora da avaliação* (Professora 4).
- *Sim.* (Professora 3)
- *Ela quis o tempo inteiro que ele se superasse.* (Professora 4)
- *Sim.* (Professora 3)
- *Mas, ela não pode negar que ele tem uma difi...que ele tem dislexia. Além de todas essas coisas, não é? O que é que acontece? A escrita é prejudicada! Mas na hora da avaliação, ela foi em cima da escrita, sete e meio!* (Professora 4)
- *Imagine!* (Professora 2)
- *Você foi ótimo, mas a escrita...!* (Professora 4)
- *Mas, você precisa rever seu texto!* (Observadora 1)
- *É uma coisa que a gente fica assim...!* (Professora 4)
- *Quer dizer, eu aceito você e na hora...* (Observadora 1)
- *Mas!!!* (Professora 2)

- *Meu discurso aceita, mas eu no fundo, no fundo, eu não aceito você!* (Observadora 1)
- *No fundo ela não aceita!* (Professora 4)
- *Quer dizer, você tem que ser melhor! É...é uma exigência!* (Professora 8)
- *Que padrão é esse?!* (Professora 4)
- *Tem que ser igual!* (Professora 2)
- *É, tem que ser igual.* (Professora 4)
- *Igual ao outro, não aceita as diferenças* (Professora 8)

Neste relato, as docentes evidenciaram que a avaliação direcionada às pessoas que se diferenciam da norma é algo problemático. A tendência dos sistemas de ensino é produzir um discurso que diz aceitar as diferenças, mas, ao incluir os diversos, mantém os mesmos currículos, metodologias, seleção e formas de avaliar, privilegiando sempre a forma de ser, viver e pensar de determinados grupos. Arroyo (2008) chama a atenção de que a configuração das estruturas escolares, organizada numa lógica etnocêntrica, é vista como algo que, uma vez determinada, não pode ser mudada, nem questionada. Desta maneira, o movimento está centrado nos alunos que precisam se adequar ao sistema e não nos sistemas que precisam ser re-configurados. O autor explicita:

O que prevalece é a inquestionabilidade desses padrões que em si produzem a classificação, a hierarquização de indivíduos e sobretudo de coletivos. Questionar estes padrões é visto como desqualificar a Universidade, os sistemas, a formação e sua qualidade.

A responsabilidade é repassada aos próprios coletivos vistos como desiguais em conhecimentos, racionalidade, moralidade, cultura e civilização que se esforcem e, por meio de mérito, entrem nessas lógicas e se aproximem ao máximo dos padrões únicos. [...] Em suma, que deixem de ser diversos em cultura, saberes, racionalidades, valores, formas de se pensar e de entender o real, e se adaptem ao paradigma único. (ARROYO, 2008, p. 18)

Portanto, para que a inclusão aconteça de fato, não basta que os alunos sejam incluídos nas instituições educacionais e que os processos de avaliação constituam-se em mais um mecanismo de homogeneização. Estes processos só contribuem para que as desigualdades sejam mais acirradas. Para que possamos construir uma pedagogia que promova, verdadeiramente, o acesso igualitário ao conhecimento, é preciso ampliar o nosso olhar para além da aclamação da diversidade e ir em direção de como as diferenças são forjadas e expressas nas relações entre os sujeitos, pois assim poderemos conhecer os diferentes processos de aprendizagem para legitimá-los e materializá-los na ação educativa.

Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais da educação assumam um olhar crítico sobre as representações que respaldam os discursos sobre a diferença, pois são elas que engendram as suas ações pedagógicas. Por isso, nesta análise sobre os critérios de avaliação direcionada àqueles que se diferenciam da norma, trago a discussão empreendida por Skliar (1998) sobre os termos “diversidade” e “diferença”, pois ao conceituá-los ele elucida as diferentes representações sobre a temática da surdez.

[...] Bhabha (1986) articulou uma distinção fundamental entre diversidade e diferença. A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo ‘diferença’, conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (SKLIAR, 1998, p. 13).

Para reforçar este ponto de vista, apresento uma reflexão de uma das professoras que, após ouvir o relato citado, faz uma articulação teórico-metodológica sobre a perspectiva da diferença e da diversidade:

Oficina 2 – Sessão 2

Diálogo:

De diferença e diversidade, e aí a gente vê, que às vezes a gente pensa, que a diferença e a diversidade são coisas iguais. Elas não são! Porque os lugares de onde elas falam são diferentes! Porque a diferença pelo que eu entendi das coisas que a gente conversou e das coisas que a gente tá estudando: a diferença é a própria subjetividade do outro [...]. Enquanto que a diversidade, ela está focada na questão da padronização. Então, o que foge da padronização é diverso! Aí a pergunta: quem padroniza? A classe hegemônica! Aí a gente vai pra questão do surdo, quem padroniza? O ouvinte! Às vezes na minha sala de aula, eu me pego não tendo um olhar pra diferença, mas tendo um olhar, na questão da diversidade. E aí agora eu paro e digo: ó! (Professora 2)

- Eu também. (Observadora 1)

- Perainda! Porque, gente, isso é muito difícil! Porque eu sinto assim: pra você sair desse olhar de diversidade pra diferença você precisa se deslocar! Você precisa ir pro lugar do outro! Em que momento a gente tem essa coragem, de se locomover pro lugar do outro? De ir ao encontro do outro? Que aí tem uma relação de poder, gente, em relação ao saber! Então eu, eu me vejo dessa forma às vezes, entendeu? Mas pelo menos, eu fico refletindo essas coisas. Sabe? Porque eu acho que todo mundo passa por isso. (Professora 2)

A partir desta reflexão, o grupo pode perceber que educar na diferença é mais do que aceitar ou tolerar a sua outridade. É necessário que haja o deslocamento de saberes, culturas, epistemologias, metodologias, critérios avaliativos e principalmente, desestabilização dos centros de poder.

Numa articulação com a discussão suscitada sobre os processos avaliativos direcionados aos sujeitos que não se encaixam com os critérios impostos pela escola, serão focalizadas, neste momento, as especificidades na avaliação da pessoa surda, considerando as suas diferenças linguísticas e culturais.

Episódio 5

Nas Sessões 2 e 3 da Oficina 1, as professoras identificaram algumas questões pertinentes para a discussão do processo avaliativo na Educação de Surdos. No Diálogo da Sessão 2, a professora traz este questionamento a partir da narração de uma atividade de leitura do livro de história infantil com a predominância textual de imagens, intitulado de “Dentro da minha casa tem” feita pela sua turma da 2ª série do ensino fundamental (diurno). Nos diálogos da Sessão 3, as docentes comentaram algumas situações vivenciadas na atuação pedagógica com alunos da EJA e expressaram as suas inquietações em relação ao processo de avaliação de seus alunos. Estas questões são tratadas na Categoria 1.

Oficina 1 – Sessão 2

Diálogo:

- *Aí a discussão gerou um problema... A pulga se alimenta de quê? Aí uns disseram que era do cabelo do cachorro (risos), outros que era da pele do cachorro (risos), aí outros lembraram da dengue, do vídeo.* (Professora 4)

- *Ah! Aí associaram!* (Professora 8)

- *Viu que a barriga dela tava cheia, né? Aí disse que era do sangue, não é? Então foi interessante, aí eu tava falando pras meninas, é... Eu não precisei cobrar nenhuma avaliação, mas se tivesse que avaliar o aluno agora, bastava filmar, entendeu? Que todos estavam participando, dando sua contribuição, né? Então, talvez é nessa maneira de avaliar que a gente tem que perseguir, né? Porque eu não precisei cobrar Português, Língua Portuguesa, né, mas eles estavam dentro da língua deles, se relacionando com o conteúdo, né?* (Professora 4)

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo 1:

- *É... Quando [...] fala da mudança de paradigma eu acho que na questão do surdo e na questão do ouvinte, também. Porque a gente quer mudar os paradigmas para o surdo, sim. E a gente ouvinte? Onde é que a gente muda? [...] E essa mudança eu acho que pode existir. Porque a gente quer que um aluno da quarta⁴⁶ responda o que ele não tem condição de responder em português. Então, não adianta eu mandar ele buscar porque ele não vai poder responder (Observadora 1)*

Diálogo 2:

- *A gente deu pra ver aí que a gente perguntava e eles respondiam. Tranquilo, experiência, muita experiência, né? Mas aí nesse momento eu não estou avaliando ele só em língua de sinais, eu tô avaliando também ele na leitura e na escrita. Então aí, agora, eu vou avaliar ele em que série? (Professora 4)*

- *Português, na alfabetização. [...] Então, o que é? A gente vê que é a língua. (Observadora 1)*

Diálogo 3:

- *Não, aí... Olhe bem. Essa como a aula era interdisciplinar eu não vou avaliar o aluno ali só em língua portuguesa, né? Aí eu sei que em estudo da sociedade e da natureza eles tão dez. Eu não vou exigir escrita de aluno de estudos sociais e da natureza, aí também seria muita crueldade, né? Agora, quando vou avaliar em língua portuguesa, então, a gente precisa de um nível mínimo de vocabulário pra que ele possa, assim, perceber o tema, pelo menos, de que se trata aquele trecho ali. E até a dificuldade tá justamente aí. (Professora 4)*

- *Com relação ao que você colocou, que será maldade até você avaliar Ciências da Sociedade, né... Mas eu acho, o problema maior todo é a língua, né? Porque na hora eu tô digitando os textos, eu digo: “Meu Deus, será se esse menino lê esse texto?” Porque na hora, no caso, da avaliação formal realmente, a gente entrega o texto pra eles pra avaliar Ciências da Sociedade. E se ele não domina a língua, não é? Quer dizer, não seria o caso dessa avaliação ser diferenciada? Mas quando ele chega em outra unidade escolar? Que ele vai passar no processo formal? (Professora 3)*

- *Então o problema todo tá aí em língua portuguesa e, principalmente, na leitura. (Professora 2)*

- *Pois é, porque como é que ele vai responder? Ele pode ser excelente na língua dele, Libras, no caso, entendeu tudo. É como a gente viu aí no caso, você sabendo LIBRAS, como eles interagiram. Eles deram “n” respostas do que ele conhecia. Quer dizer, ele tem o conteúdo, só que ele não sabe colocar, não sabe melhor porque eles ainda não dominam a língua (portuguesa), né? (Professora 3)*

⁴⁶ A profissional está se referindo ao Estágio 3 da EJA I.

Durante as discussões apresentadas no Episódio 5, as profissionais salientaram vários elementos a serem considerados no processo avaliativo da pessoa surda. Nos Diálogos explanados, destacaram-se dois aspectos importantes. O primeiro está relacionado ao tipo de instrumento pertinente na avaliação, considerando a referência viso-espacial destes sujeitos, enfocando o uso de filmagens para registrar momentos pontuais de suas performances pedagógicas. Estes dados podem ser utilizados para estabelecer uma comparação dos registros efetuados em diferentes períodos do ano letivo para evidenciar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como podem ser consultados, a qualquer momento, pelos profissionais que atuam ou que atuarão com aquela turma ou aluno, objetivando definir ou redimensionar o seu planejamento pedagógico. O segundo está vinculado às especificidades linguísticas destes educandos que estão associadas ao uso da língua de sinais (LS) e à sua condição bilíngue numa sociedade majoritariamente usuária da língua oral (LO). Nesta perspectiva, a ênfase educacional concentra-se no uso da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Este enfoque não deve estar relacionado apenas à prática pedagógica, mas também estar vinculado ao processo de avaliação da pessoa surda. Neste sentido, as interações dialógicas dos alunos estabelecidas em LS durante a sua construção de conhecimento precisam ser consideradas e avaliadas na perspectiva de L1, enquanto as produções escritas feitas na Língua Portuguesa (LP) devem ser consideradas e avaliadas na perspectiva de L2. Sobre esta questão Maher (2007, p. 74) ressalta:

a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que *ambas as línguas* de seu repertório verbal tem para ele. Diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar o seu comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente.

Nesta perspectiva apresentada pela autora, ela enfoca que o sujeito bilíngue não é uma pessoa repartida em duas metades nas quais as duas línguas ocupam, separadamente, um espaço em uma das partes, ou seja, “ele opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2” (Maher, 2007, p. 77). Trazendo para a realidade da pessoa surda, isso significa dizer que a LP escrita por eles é uma produção em interlíngua⁴⁷ e como tal, precisa ser tratada, tanto nos aspectos metodológicos de ensino, como no processo de avaliação. Fernandes (2005b) chama a

⁴⁷ “percurso de aquisição de uma segunda língua, que tem como ponto de partida sua língua natural.” (FERNANDES, 2005 b, p. 9)

atenção de que a escrita surda, como uma produção em língua estrangeira, guarda marcas linguísticas da LS em articulação com a LP que precisam ser consideradas a partir de “critérios diferenciados de avaliação”. Ela destaca

Em diferentes estágios de sua escolarização, sua produção escrita estará sujeita a diferenciações: nas etapas iniciais ela estará muito mais marcada pelas características da língua de sinais, nas etapas finais desse processo, mesmo com peculiaridades, ele estará mais próxima do português. (FERNANDES, 2005 b, p.9)

Vale ressaltar que a diferenciação dos critérios avaliativos na Educação de Surdos é um direito assegurado pela legislação brasileira através do **Decreto nº 5.626/05**⁴⁸, que regulamenta a **Lei de Libras nº 10.436/02**. O referido Decreto afirma, no Artigo 14 do Capítulo IV, Inciso VI, a adoção de “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. O decreto enfatiza ainda, no Inciso VII, o desenvolvimento e adoção de “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Apesar de a lei brasileira reconhecer as especificidades educacionais da pessoa surda, uma grande maioria das escolas não segue as orientações legais definidas nos documentos oficiais. Os motivos são muitos: o não reconhecimento da diferença e dos direitos surdos; falta de qualificação profissional para atuar com a metodologia de ensino de L2; inexistência de equipamento tecnológico e/ou professores capacitados para manuseá-los durante os registros das avaliações, o reconhecimento legal destes critérios diferenciados nos conselhos e secretarias de educação.

As professoras também chamaram a atenção para um elemento importante na adoção da metodologia do ensino de L2, numa abordagem pedagógica bilíngue. É fato que, geralmente, a proficiência em L1 não corresponde ao nível de proficiência em L2. Por isso, os conhecimentos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, são inferiores aos das demais disciplinas, visto que o processo de construção dos saberes se realiza através da língua de sinais – L1 – definida como língua de instrução. Em vista disto, o aluno poderá estar cursando uma determinada série, devido aos seus conhecimentos nas diferentes áreas, mas apresentar um conhecimento linguístico inferior em LP, não correspondente à série

⁴⁸ Extraído do site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>

a que está vinculado. No entanto, ele é avaliado a partir do parâmetro da LP, que, para ele, constitui em L2, isto é, exige-se que os conhecimentos nas diferentes disciplinas sejam verificados na LP e não na LS. Ao mesmo tempo em que os conteúdos da disciplina de LP são considerados a partir da série que o aluno está cursando e não tendo como critério o nível dos seus conhecimentos linguísticos em L2. A consequência disso é o alto índice de reprovação ou a presença de alunos em séries mais avançadas sem que os seus conhecimentos pedagógicos correspondam ao nível exigido na série cursada. Este é um dos grandes paradoxos na Educação de Surdos. Desta maneira, é imperioso que a LP para a pessoa surda seja tratada pedagogicamente como L2, tanto na sua forma de ensino como nos critérios de avaliação. Isto significa que, na escola de surdos ou na escola regular, a disciplina de LP com o foco na língua materna (LM) deve ser substituída pela LP como L2. Neste caso, é inadmissível que o aluno surdo, como aprendiz da LP como L2, compartilhe do mesmo espaço e condição pedagógica que o nativo da língua ocupa, pois *a priori*, o *sujeito visual* estará em completa desvantagem em relação ao estudante ouvinte. Este tipo de prática não se coaduna com o princípio da inclusão, que preconiza o respeito pela diferença. No entanto, é o que nós assistimos na maioria das escolas brasileiras. Portanto, para finalizar esta discussão, trago a ponderação de Faria (2001, p. i) sobre o ensino de LP para a pessoa surda:

É inconcebível que o conteúdo de LP para surdos, nas séries iniciais, e mesmo nas séries seguintes, quando o aluno ainda não possui certo domínio da língua escrita, seja o mesmo do ouvinte. Significa dizer que o surdo, para ter as mesmas oportunidades de ensino, de acesso aos mesmos conteúdos, precisa preencher, antes, quesitos que não fizeram parte da sua história de vida, pois não teve a mesma oportunidade de acesso à língua oral como ouvinte a teve. Parte-se do conhecimento prévio do aluno para levá-lo gradativamente à competência linguística e, conseqüentemente, à competência comunicativa e discursiva, estágios alcançados somente com respeito à diferença.

Considerando a **Categoria 2** no processo de análise, selecionou-se a modalidade de língua usada em sala de aula. Observou-se que este foi um dos temas recorrentes durante as oficinas. Verificou-se que em alguns momentos privilegiava-se a Libras, em outros, a língua portuguesa escrita, em algumas situações, a língua oral era utilizada.

Episódio 6

Na sessão 1, da Oficina 1, após a exibição do vídeo da aula de uma das professoras, uma das observadoras da oficina pediu a palavra e comentou que considerava positivo o fato de a docente ter oralizado na interação com o seu aluno, enquanto a mesma tivesse julgado inadequado. Ela afirmou que a resposta dada pela professora em língua oral para o seu aluno que também se utilizava da fala para se comunicar, além da língua de sinais, era uma demonstração de valorização daquele aluno. Depois desta ponderação, surgiu uma discussão sobre que modalidade de língua deveria ser utilizada na sala de aula que está relacionada à **Categoria 2**.

Diálogo 1:

- Por exemplo, no meu caso. Na sala de aula, os alunos que oralizam, eu falo com ele que posso oralizar com ele fora da sala de aula. Dentro, é a minha... é uma escolha que eu fiz. Porque atrapalha quando a gente (utiliza) as duas coisas ao mesmo tempo, eu acho. E outra, que alguns alunos se valem disso pra mostrar poder em relação aos outros, usando a língua oral, entendeu? Então na sala de aula a gente valoriza a maioria. A gente trabalha com a língua de sinais. (Professora 4)

Diálogo 2:

- Repare bem. Eu fiz aquele comentário, elogiei, porque eu percebi que ela ficou assim, né, sorrindo como se ela tivesse cometido uma falha. Por outro lado, eu entendo o que você está falando, mas eu penso que pra você ter essa postura em sala de aula você deve ter tido um combinado com eles antes. (Observadora 2)

- Claro, é. (Professora 4)

- Não foi o caso dela. Não foi o caso dela. Esse menino demonstra uma liderança na sala, então pode ser por isso que ele oraliza, mas ela não tinha feito essa combinação. Então eu penso que se conversou com ela, se ele falou e ela começasse a responder em sinais, talvez ele não tivesse, assim, a oportunidade de se expressar e tudo, né, porque primeiro ele tava vendo uma câmara, que o material estava sendo filmado e de repente ele oraliza, e aí ela começa responder em sinais. É como se desvalorizasse a língua dele... a oralidade dele. Eu penso isso. Mas se você combina com ele isso antes, aí seria interessante. (Observadora 2)

Diálogo 3:

- *Mas isso porque você não fala nada, você só usa sinais. E se o professor falasse algumas palavrinhas soltas (risos), não na estrutura porque é impossível você usar a estrutura da Libras ou do Português, sinalizando aqui as duas... Vou ter que escolher uma estrutura. Claro, que se a gente fala Português, eu vou pegar a estrutura do Português e vou botar os sinais, né?* (Professora 3)

- *Português Sinalizado* (Observadora 2)

- *Se eu (falasse) algumas palavras soltas, se tem esse aluno que oraliza, eu também não vou ajudar mais ele, já que oraliza, será se não terá mais facilidade?* (Professora 3)

De acordo com o debate estabelecido entre as professoras sobre qual a modalidade da língua deveriam adotar em sala de aula, elas procuraram respaldo em alguns argumentos. O primeiro está embasado no posicionamento teórico-ideológico das políticas educacionais na Educação de Surdos (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo). No Oralismo, a ênfase metodológica é o ensino da língua oral, desprestigiando completamente a língua legítima dos surdos, a de sinais. Nesta abordagem, a língua viso-espacial não assume o status linguístico, considerando todos os seus usuários como intelectualmente inferiores, incapazes de desenvolver linguagem através da língua oral. Na Filosofia da Comunicação Total, a concepção teórico-metodológica defende o uso de todas as formas de comunicação, empreendendo a utilização do bimodalismo, isto é, a adoção da modalidade oral e gestual da língua majoritária, o que produziu uma língua artificial, utilizada apenas em interações formais da sala de aula. Já o Bilinguismo desloca-se das representações engendradas no campo médico-biológico e ancora-se nas representações forjadas no território socioantropológico e cultural que concebe a surdez como diferença e a pessoa surda como pertencente a uma minoria linguística e cultural. Portanto, ao fazer a opção pela modalidade ou língua a ser utilizada nas interações em sala de aula, o profissional e o educando está assumindo um posicionamento político-ideológico com base na normalização da pessoa surda ou no reconhecimento de sua alteridade, mesmo que eles não tenham consciência disso.

Além das dúvidas referentes aos princípios das abordagens pedagógicas relativos ao uso da língua de interação em sala de aula, outro fator que influencia esta escolha é o conflito dos sujeitos quando se deparam na fronteira linguística/cultural e buscam a sua zona de conforto, apoiados na sua língua materna, pois esta opção está associada a uma sensação de pertencimento e segurança, enquanto que o uso da L2 remete a uma sensação de estranhamento.

Por último, outro argumento exposto pelas docentes refere-se à relação de poder e saber da língua de prestígio (a oral ou a escrita) em detrimento da língua desprestigiada (no

caso do contexto estudado é a de sinais). Esta relação está traduzida na postura de controle na interação social, definindo quem deve estar *dentro* (os que dominam o sistema linguístico em uso) ou *fora* (os que desconhecem o sistema linguístico adotado). Nesse sentido, oralizar determina uma superioridade das pessoas que utilizam a língua oral/auditiva sobre os que usam a língua visoespacial, ao mesmo tempo em que exclui da interação em sala de aula todos os sujeitos que não acessam a língua dos ouvintes.

Episódio 7

Focando o uso da língua, os sujeitos da investigação destacaram a proficiência em LS como um dos fatores importantes para uma atuação pedagógica competente com a pessoa surda. Eles enfatizaram, também, a difícil relação com uma língua estrangeira, durante a sua atuação pedagógica. O uso da LS pelas professoras foi um dos temas mais abordados nas sessões reflexivas, esta questão está relacionada à Categoria 2.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo 1:

- *Gostei da boa interpretação da professora na Libras, entendeu? O conteúdo que ela dominou com tranquilidade, vê que a aula dela tava fluindo tranqüila.* (Professora 5)

- *E [...] tá ótima nos sinais.* (Observadora 1)

- *Eu registrei aqui. Ela tem pouco tempo na escola. Quantos anos aqui?* (Observadora 2)

- *Quatro* (Professora 6).

- *Muito boa.* (Professora 2)

Diálogo 2:

- *Tem momentos que eu oralizo mesmo; tem momentos que só Libras. E, a depender da necessidade, se tiver até de subir numa cadeira, eu subo, está entendendo? E eu vou... cabe a mim como professora, como mediadora, é usar todos os recursos necessários; então o que eu puder fazer eu faço. Agora sei que falta melhorar em muitas coisas. Percebi que falta melhorar mesmo, precisa muita coisa, principalmente o domínio da língua.* (Professora 6)

- *Poxa, mas eu achei você super bem na língua!* (Professora 2)

- *Eu sei um pouquinho, mas eu preciso o domínio.* (Professora 6)

Diálogo 3:

- Agora uma só sugestão: porque também ela está começando a trabalhar: ela sinaliza e fala⁴⁹, que é diferente de [...] que são algumas palavras, mas [...] é na sequência: “você” “vai” “pintar” “estes” “textos” “seu” “nome”, a gente percebeu essa sequência. Mas isso com o tempo ela vai deixando, porque ela está começando. E a gente quando começa na língua de sinais é difícil a gente tirar este vício de acompanhar, só isso. (Observadora 1)

- É! (Professora 7)

Oficina 1 – Sessão 3**Diálogo 1:**

- O que eu mais gostei da aula foi realmente de observar a fluência da professora, foi uma aula pra mim, eu fiquei aqui querendo aprender. Da fluência da professora em LIBRAS e da sua capacidade de interagir com os alunos com clareza e objetividade. Também gostei muito do trabalho que ela realizou se utilizando dos textos produzidos pelos próprios alunos. (Professora 8)

Diálogo 2:

- É o que as meninas já falaram. A segurança da professora no domínio da LIBRAS. A maneira como a aula foi conduzida, né? A maneira de interação, a exploração do assunto, do material didático, domínio em todos os aspectos. (Professora 6)

Diálogo 3:

- Mas, a turma interage bem com o conteúdo participando da aula, todo mundo viu. O domínio da professora, né, aí faz com que os alunos também participem que eles dominam a língua; tá falando a língua deles, eles também participam.

- [...] interage mais porque domina a língua e eles questionam. Ela sai do assunto, vai pra outro, consegue fazer a interdisciplinaridade. Aquela aula ela não programou os sinais, ela já foi... Quando aparecia, ela conseguia trabalhar, ela mudou entre português, geografia, história e matemática. Quando eles tavam perguntando se... A quantidade menor, maior e São Paulo, né? E ela usou recurso. E foi pro mapa, também. Voltou. Teve no quadro, escreveu. Tudo isso porque ela domina a língua e aí ela conseguiu fazer isso, né? (Observadora 1)

Diálogo 4:

- E, realmente, eu acho que ali existe uma grande diferença porque é, assim, você dominando a Libras você pode caminhar por outras coisas, acrescentar muito mais pros meninos, dar muito mais conteúdo.

- E, assim, seguir aqueles passos facilita pra quem não sabe. Então, amarra muito mais, né? Porque assim, eu olho antes, eu me preocupo com aquele vocabulário que tá ali, abro, procuro, que na

⁴⁹ O uso do bimodalismo.

hora acabo esquecendo o sinal. Mas eu acho que, realmente, engessa muito você não saber a língua com certeza. E, mais ainda, os sinais errados que saem, coitados! Porque eu digo: “Se eles já têm dificuldade, ainda mais a gente fazendo um sinal errado pra explicar aí é que deve enlouquecer!”, entendeu? Porque ainda dificulta muito mais. (Professora 3)

Oficina 1 – Sessão 4

Diálogo:

- Eu não entendo LIBRAS, né? Quando o aluno fala, assim, fala rápido... (Professora 8)

- É um desespero (Professora 3).

- É o que eu... É o meu maior desejo: é compreender, pra poder justamente...interagir mais!

Dialogar, me comunicar mesmo com eles! E isso que eu, eu sofro é por não saber fazer isso! (Professora 8)

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- Agora é... O que acontece é isso mesmo que ela falou. É muito difícil! A gente tem que praticamente decorar o que a gente vai falar! Aprender o sinal pra cada palavra, né? E aí? A gente fica assim, como eu disse, se eu entrar muito, eles vão falar e eu não vou entender! (Professora 6)

- É! É isso mesmo! (Professora 3)

- E também eu não tenho esse vocabulário todo, esse domínio todo pra me soltar! Perguntar por... É... Como é a família dela, como foi que aconteceu, por que assim? Aí fica difícil, realmente eu concordo! (Professora 6)

De acordo com as discussões apresentadas, é evidente o valor e a importância que as professoras dão ao uso da Libras na interlocução com os seus alunos surdos. Elas vão além, constatam que sem a língua de sinais não existe dialogicidade. Sem o diálogo não é possível a efetivação de uma ação pedagógica, pois ele significa o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2008, p.91). Nesse sentido, fica sublinhado que a construção do conhecimento pelos sujeitos só poderá ocorrer com a mediação do outro, concretizada na/pela linguagem, tendo como principal ferramenta linguística a língua compartilhada pelo grupo. No contexto da Educação Bilíngue, a *práxis* pedagógica só poderá ser viabilizada se as interações em sala de aula forem legitimamente feitas através da Libras, como L1, ocupando, assim, o seu lugar de língua de

instrução no processo educacional da pessoa surda. Esta é uma questão evidenciada por Souza (2007, p. 31), que diz:

A circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola, não garante um bilingüismo forte, ou seja, uma situação sociolingüística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação.

No entanto, o relato destas professoras revelou que a não utilização da LS com proficiência não se trata de discriminação com a língua, mas uma condição de usuárias estrangeiras desta língua. Nesta configuração intercultural, a perspectiva de sujeitos bilíngues não se aplica apenas aos educandos surdos; ela se aplica também aos seus professores e professoras, pois assim como a LP é L2 para os surdos, a LS é L2 para a pessoa ouvinte⁵⁰. Por isso, o “desespero” declarado pela docente expressa um sentimento de uma aprendiz de segunda língua, que significa “se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do nenê, do iniciante, refazendo a experiência da impotência de se fazer entender” (KARNOP, 2008, p. 75). Esta condição de estrangeiro cai como uma pedra sobre a cabeça do professor, desestabilizando o seu papel de educador, a sua identidade, os seus saberes, a sua cultura, impondo-lhe um deslocamento de sua mesmidade para a sua outridade surda. Quando este sujeito compartilha este lugar de impotência e incapacidade com o seu aluno surdo, ele poderá buscar na solidariedade com este outro desconhecido e inacessível, a tentativa do encontro através da língua. Aí reside um dos movimentos para aprender educar na diferença. No entanto,

nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua. Tudo se passa como a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta usar adequadamente uma língua estrangeira, fosse impossível. Esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa mas, parece-me, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos: dos surdos e dos ouvintes (KARNOP, 2008, p. 76).

⁵⁰ Salvo aqueles que são filhos de surdos e que convivem na sua comunidade, que, neste caso, podem adquirir a LS como L1.

Desta forma, o encontro poderá ser concretizado através desta “tensão dolorosa” vivenciada por ambos. O professor ouvinte, em busca da língua de sinais, e o aluno surdo, na conquista da língua escrita. Dessa maneira, “quanto melhor se usa uma língua, mais se desenvolve um sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (KARNOP, 2008, p. 76). Sobre o movimento do educador em direção à língua de sinais, apresento o relato abaixo:

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- *Hoje, os meninos me dizem assim: essa professora é perigosa!* (Professora 4)

- *E eles dizem que você é perigosa por quê?* (Mediadora)

- *Porque eu sabia muito língua de sinais, mais do que ele que é surdo.* (Professora 4)

- *É.* (Professora 3)

- *Eu digo: deveria ser o contrário! Você que tinha que tá me ensinando! Aí por isso, então, assim, é... A gente também tem que buscar nos ambiente,s né? Não é... Só eles! Alguns surdos mais estudados! Os de associações, eles dão os sinais que a gente não sabe, né? Então, a gente tem que... Realmente, ir lá. Visitar a associação! Só aprende na interação, não adianta...* (Professora 4)

De acordo com as reflexões estabelecidas compreende-se que o processo pedagógico estabelecido entre o educando surdo e o profissional nativo da língua portuguesa é uma condição de bilinguismo para as duas partes. Neste caso, para que haja uma ação pedagógica calcada no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Surdos, é necessário que o “bilinguismo seja uma via de mão dupla”⁵¹.

Episódio 8

Na sequência da discussão no Episódio 6 sobre a modalidade da língua utilizada na sala de aula surgiu uma reflexão sobre a interferência do português sinalizado na compreensão do texto pela pessoa surda. Uma das participantes relatou uma experiência de leitura de um livro de história, vivenciada por uma surda adulta já alfabetizada. Esta questão está associada à Categoria 3.

⁵¹ Expressão utilizada pela Profa. Dra. Luciene Silva, componente da banca de qualificação da presente pesquisa, realizada no dia 17.08.2009, para argumentar a necessidade de descentralizar o movimento de busca pela L2 apenas pelo sujeito surdo, mas que este movimento também seja efetivado pela pessoa ouvinte que precisa deslocar-se para aprender a LS.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo 1:

- *Eu estava aqui com Luciana⁵², né. Aí eu entreguei a ela dois livros de literatura para ela dar a Ivone⁵³. Aí na abertura do livro tem uma homenagem que a autora faz para os pais. Aí ela leu tudo. Leu “pãpãpã”, Português Sinalizado. Foi lendo, lendo, lendo. Aí depois ela fechou o livro e aí eu disse agora me explique o que você entendeu. Não sabia explicar, né. Não sabia explicar. Aí, eu disse: “leia de novo. Agora explique”. Não sabia explicar. Aí ela falou assim... ela mesmo, eu não falei nada pra a ela, ela mesmo respondeu pra mim: “É porque eu li Português, mas eu penso em LIBRAS”. Aí eu disse: hããã (Professora 4)*

- *Olha pra isso! (Professora 2)*

- *Você agora vai ter que voltar de novo pro texto, fazer a leitura. Não como você tá pensando Português, e sim como você está pensando LIBRAS, pra você entender... Esse é o grande impasse (Professora 4)*

- *Igualzinho a língua estrangeira, viu? (Professora 3)*

Diálogo 2:

- *Aí eu pergunto: depois ela fez a leitura de novo, de outra forma? Ou não? Ou não chegou adiante? (Mediadora)*

- *Não! Depois ela voltou de novo, depois que eu expliquei o sentido de “buscar” no texto (Professora 4)*

- *Mediou! (Professora 7)*

- *Isso! [...] usou uma palavra importante: mediou (Professora 8).*

- *Aí ela voltou de novo, então ela teve uma compreensão melhor do texto (Professora 4).*

- *Então ela leu de outra forma? (Mediadora)*

- *Foi. (Professora 4)*

- *Ela usou outra estratégia de leitura que não foi a primeira. (Mediadora)*

- *Com a mediação. (Professora 8)*

- *Tem que ter a interferência. (Professora 7)*

Neste trecho da Oficina 1, as professoras evidenciam que, no processo de leitura em L2, ocorre uma interferência entre as línguas. A estratégia comumente utilizada nestas situações é a tradução simultânea. A pessoa surda utiliza o processo do bimodalismo quando realiza a decodificação do texto, isto é, a partir do uso do Português sinalizado ela expressa os signos linguísticos visuais (os sinais) pertencentes à Libras na estrutura da Língua Portuguesa.

⁵² Nome fictício.

⁵³ Idem.

O resultado é uma leitura literal do texto, comprometendo, significativamente, a sua compreensão. Faria (2006, p. 262) discute as consequências deste tipo de estratégia na construção dos significados no texto:

A tradução fragmentada congela as estruturas da LSB, privando-a de suas representações espaciais – que incluem movimento e direção – responsáveis pela concordância e pelas relações sintáticas, entre outros aspectos lingüísticos, geradores de sentido, e, ainda despreza as diferenças estruturais entre a língua fonte e a língua alvo.

Este comportamento do nativo da LS no processo de leitura está vinculado à prática pedagógica pautada na Comunicação Total. Observa-se que o modelo de leitura adotado nesta abordagem foi internalizado pelos educandos surdos, assim como tem sido reproduzida pelos professores na sua *práxis* pedagógica. Mais uma vez convoco Faria (2006, p. 263) para discutir sobre este tipo de enfoque na Educação de Surdos:

É preciso romper com essa prática bimodal na tentativa de tradução de textos da LP para LSB, para que os alunos deixem de interpretar seus textos de forma fragmentada. Essa prática natural, recorrente, deve ser abolida a fim de ampliar os recursos comunicativos dos aprendizes, na língua-alvo, sob pena de os alunos se viciarem nela e fossilizarem a língua-alvo, tornando limitados seus recursos comunicativos.

De acordo com esta premissa, as professoras participantes da pesquisa relataram as suas experiências com a pessoa surda, nas quais elas oferecem outro modelo de leitura que difere do uso do bimodalismo para os seus alunos construírem outra relação com o texto. Esta ação pedagógica pode ser verificada na discussão abaixo:

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- A estratégia que eu tô utilizando é... (no ano passado eu utilizei até muito mais. Com essa turma eu tô tendo um pouco mais de dificuldade, né? Mas eu tenho que persistir, pra vê se dá certo). É assim: ele escreveu uma frase, ele agora vem à frente, pra ele olhar a frase e depois não olhar mais pra ela e falar em língua de sinais. Entendeu? Pra vê como é que sai, né? No ano passado isso deu muito certo, inclusive muitos alunos já não lê mais assim, pegando, fazendo português sinalizado. Eles olham a frase pra vê tudo o que é que liga, né, o contexto! Aí vai e faz em língua de sinais. Entendeu? Aí ele volta pra vê se ele esqueceu alguma coisa, aí repete de novo. É... Com essa turma eu

tô tendo um pouquinho mais de dificuldade, mas eu acho porque é um costume novo, né? Aí pra vê se eles saem um pouco mais dessa de estar querendo ler palavra por palavra. (Professora 4)

- É, eu acho que tem que insistir nisso mesmo que você falou, porque assim: mesmo quando eles fazem a frase, eu peço pra eles me dizerem o que foi que eles escreveram. E eles sempre querem olhar pro papel palavra por palavra e me dizer aquela frase ali. Eles não têm o hábito. (Professora 1)

Outro aspecto destacado no Episódio 7, durante o relato sobre o ato de leitura de Luciana, está relacionado ao funcionamento do processo de construção de significados no texto, partindo da L1 (a língua de sinais) em direção à L2 (a língua portuguesa). Diante da situação referenciada, as professoras puderam perceber a importância da ação pedagógica na efetivação da aprendizagem, principalmente durante a construção da lectoescrita em L2. Nesse sentido, torna-se fundante a mediação do professor durante este processo, pois ao atribuir juntos significados ao texto, ultrapassam a barreira linguística em direção à língua-alvo, estabelecendo conexão entre os diferentes universos que constituem as línguas, buscando a sua autonomia como leitores. Nesse sentido, a afirmação de Mota (2002, p. 22) sobre o aluno não-surdo torna-se apropriada também para o aluno surdo:

[...] precisamos ensinar o aluno a voar mais alto, a sair da superfície linear da decodificação do texto e se permitir traçar pontes que se entrelacem com a sua visão de mundo, a direcionar seus múltiplos olhares, a sustentar seus argumentos, a posicionar-se diante do texto, diante da vida.

Episódio 9

Na Oficina 2, que objetivou discutir as questões relativas ao letramento, realizou-se inicialmente, a leitura do poema “O que é letramento?” de Kate M. Chong para introduzir as participantes no tema proposto. Após a leitura do texto, a mediadora solicitou às professoras que escolhessem um trecho do poema e fizesse uma relação com o processo de aquisição da lectoescrita da pessoa surda. Esta discussão está vinculada à Categoria 3.

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- *O que me chamou (atenção) foi esse “Treinamento repetitivo”⁵⁴. (risos) Porque... (risos). Assim na minha cabeça, né? O que ficou é assim: que você tem que repetir, que você tem que repetir, sempre tá voltando, né? Principalmente com o surdo, eu acho que é assim na educação de maneira geral, principalmente com o surdo. Isso assim me marcou muito e agora eu tô até tentando não fazer tanto. Entendeu? Porque... Eu acho que é importante você repetir, mas é um repetir diferenciado, entendeu? (Professora 3)*

- *De forma diferente, né? Eu acho que é esse o repetir. Não repetir sempre a mesma coisa, né? (Professora 7)*

- *Porque antigamente era o quê? Era você decorar a tabuada, decorar os verbos e ficar repetindo aí... Então, não é... Pra gente com o nosso trabalho com surdo é necessário ter uma repetição pra que ele aprenda, mas não é essa a repetição... Né? Porque se ele vê uma vez só... Ele pode não gravar, então ele tem que ver várias vezes, agora a gente traz de várias formas diferentes o mesmo conteúdo, porque aí ele vai ver várias vezes (Professora 1)*

- *E isso daí do jeito que você tá falando, então é, é... Você pode chamar de repetição isso ou você poderia dar outro nome a isso? (Mediadora)*

- *Não sei! Assim, porque, ê... eu... Como eu tô dizendo é uma repetição, mas é uma repetição diferente, não é essa repetição que a gente via antigamente. (Professora 1)*

- *[...] Desde que eu entrei na educação de surdos, sempre me incomodou essa metodologia de repetição... É preciso quantificar às vezes não sei quantos meses, quase o ano todo, o mesmo texto?! Porque o aluno tem que aprender aquelas palavras. Algo puramente mecânico! Me deu um nó na minha cabeça! E eu fiquei assim: - Meu Deus! É... algo...! É um retrocesso, mas que... Funciona? Com o surdo? Por quê? Eu não tô entendendo! Eu não entendia! Mas... E não aceitava! No fundo aquilo nunca, nunca aceitei. E ainda hoje eu me bato com isso, na... Nos ACs⁵⁵, à noite, principalmente, quando a professora diz: “ – Eu preciso continuar com esse texto! Eles não estão lendo, ainda não aprenderam, ainda não gravaram as palavras!” Aí, pelo amor de Deus! Gente, você pode trabalhar essa palavra de outras formas! Você pode variar, diversificar. O aluno, vai ficar maçante pra ele! Vai chegar uma hora que ele não vai querer ver aquela palavra! Entrar na sala, ver o mesmo texto e trabalhar com a mesma palavra dentro do mesmo contexto, toda hora! Ninguém aguenta! (Professora 8)*

Neste episódio foi apontada uma estratégia muito utilizada no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda: a repetição. Este aspecto metodológico no contexto citado

⁵⁴ Esta expressão foi retirada do Poema “O que é letramento?”, referido na descrição do Episódio 8. Este texto consta em Soares (2003, p. 41).

⁵⁵ Reunião pedagógica para a realização do planejamento.

possui duas vertentes: a primeira relacionada ao próprio modelo de educação adotado nas escolas e a outra está ligada à concepção de aquisição de leitura e escrita.

A primeira vertente focaliza um tipo de prática que vem permeando não só a educação das pessoas que não ouvem como também vem sendo direcionada para os demais sujeitos. Este fazer pedagógico tem uma sustentação no empirismo, que teve como um dos seus grandes idealizadores o filósofo John Locke (1632-1704). Esta concepção considera que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre pela via única dos sentidos e que os conhecimentos são adquiridos à medida que as pessoas eram expostas às diferentes experiências. Desta forma, os conhecimentos eram impressos na mente, que originalmente eram depósitos desprovidos de qualquer informação, até que estivessem devidamente preenchidos. Nesse sentido, quanto mais os indivíduos eram submetidos às experiências sensoriais, mais eles alcançavam o desenvolvimento. Daí a necessidade da repetição.

A partir desta compreensão sobre processo ensino-aprendizagem, o espaço escolar delineou-se em torno de um modelo pedagógico marcado pela assimetria na relação professor-aluno, na qual a figura docente representa o papel exclusivo de quem ensina e de quem detém o conhecimento, enquanto que o aluno assume o lugar do não-saber, passivo aos ensinamentos do professor. Esta abordagem educacional foi definida por Freire (2008, p. 65-66) como concepção bancária, na qual

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Como consequência desta configuração pedagógica as práticas desenvolvidas em sala eram focadas nos monólogos dos mestres, que, no intuito de garantir a aprendizagem dos seus alunos, adotavam o exercício da repetição para que os conhecimentos fossem impressos na memória dos aprendizes. Nesse sentido,

a narração, de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2008, p. 66).

Esta concepção de educação impregnou também as práticas dos mestres dos séculos XVII e XVIII direcionadas às pessoas surdas, cujo foco foi centrado na “repetição” e “memorização” (SOUZA, 1996, p. 174). Esta questão foi discutida pela autora, que identificou nesta forma de abordagem pedagógica as ideias empiristas que influenciaram também a visão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem que tinha como base o estímulo das sensações. Desta forma, estruturou-se

uma práxis pedagógica fortemente substanciada por atividades de codificação-decodificação de sinais para a escrita e vice-versa. O resultado foi, como apontado por Bébiam (1817/1984), que a maioria de seus alunos era capaz de escrever o que lhes fosse sinalizado sem que entendesse o que havia escrito ou sem que pudesse expressar pela escrita seus pensamentos mais “simples”. Ou seja, eram transformados em excelentes “copistas” e “decodificadores” (SOUZA, 1996, p. 176).

Nesse sentido, ao estabelecer uma relação entre o constructo exposto e os relatos das professoras na oficina, verifica-se que este modelo metodológico atravessa o tempo e o espaço e insere-se nas práticas pedagógicas contemporâneas, que ainda conservam representações sobre os processos de aquisição de conhecimento e os processos de aprendizagem da pessoa surda, já desestabilizadas pelos estudos no campo da psicologia, pedagogia, sociologia, linguística e da cultura. Daí a crença de que o trabalho repetitivo com a pessoa surda resultará em aprendizagem. Porém, esta prática pedagógica provoca reflexos negativos sobre os alunos, já que os professores, ao constatarem o não-saber dos seus alunos, associam a falta de aprendizagem aos próprios sujeitos, que não seriam “capazes” de memorizar o conteúdo “dado”. Esse enfoque reflete as representações do campo médico/biológico, que localiza a incapacidade nos sujeitos e não nas abordagens pedagógicas.

Quanto à segunda vertente, percebe-se que a concepção de aquisição da lectoescrita está associada exclusivamente à habilidade de codificar e decodificar. Nesta perspectiva, o texto é uma entidade pré-existente suscetível à sua decodificação por aqueles que dominam os seus códigos. Esta é uma visão que se difere da concepção de leitura freiriana:

o ato de ler que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo antecipa a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do

texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1995, p. 11).

A partir das análises das professoras e deste conceito de leitura de Freire (1995), percebe-se que a utilização da repetição não vai garantir que os educandos surdos assumam o papel de leitores. Eles precisam de muito mais que isso. Eles precisam assumir o papel de sujeitos do seu processo de aprendizagem, que só poderá ser conquistado se lhes forem possibilitado o jogo interlocutivo a partir de sua língua, no qual poderão trocar ideias e impressões, expor as suas expectativas, desejos, sonhos e medos, marcando o seu posicionamento diante da vida, diante do mundo, podendo, assim, fazer e re-fazer a sua história, como leitor e escritor do mundo. Isto não se efetiva com repetição e memorização, isto se materializa na interação.

Ainda debatendo a vertente da concepção de aquisição da lectoescrita, destaco outro diálogo que surgiu na sequência desta discussão que oferece uma visão distinta sobre o processo de leitura da pessoa surda.

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- *E a leitura, né! E o letramento, essa relação do sujeito com a leitura e com a escrita, é um treinamento?* (Mediadora)

- *Não é um treinamento!* (Professora 8)

- *Não!* (Professora 3)

- *Não é um treinamento! É uma vivência! É algo que você tem que relacionar sua vida. Que você tem que... tomar consciência, que tá presente em seu dia-a-dia, em todos os cantos, em todos os momentos, em todo o seu texto. Que ao você olhar praquela placa, aí você pegar o aluno sair, mostrar que aquelas placas ali, tão ali. Vamos tentar localizar essas placas? Oh, aqui uma! Quer dizer isso? É olhar pro mundo, é se descobrir, descobrir o mundo. É assim que eu vejo. O surdo precisa disso!* (Professora 8)

Esta definição dada pela professora desconstrói a ideia de que leitura está relacionada ao treinamento repetitivo; ela vincula o ato de leitura com o ato de viver e interagir. Esta concepção coaduna-se com o conceito de letramento definido por Soares (2003, p. 44):

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais.

Episódio 10

Durante as Sessões Reflexivas, as participantes estabeleceram uma demarcação entre o ensino de Língua Portuguesa em L2 nas oficinas direcionadas aos alunos da EJA e o seu formato desenvolvido nas aulas diárias pelas professoras regentes das turmas. Este aspecto sobre o ensino de LP como L2 está associado à Categoria 3.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo:

- *É que é assim: no meu entendimento, a aula de Língua Portuguesa ela é...tem características muito diferentes de quem é professor de todos os dias...* (Professora 2)

- *Isso que eu quis mostrar. Eu quero mostrar que a aula de Português é um modelo e a aula do dia-a-dia com o professor do dia-a-dia é diferente.* (Observadora 1)

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo:

- *O que eu mudaria, não na aula de [...], mas na aula de Português L2. Que eu achei que a gente pode colocar mais alguma coisa pra ficar mais dinâmico. Usar mais sinais, que eu achei que a gente fica trabalhando aquela sequência e fica um pouco parado. A gente segue Sandra Patrícia⁵⁶, os passos [...].*

- *É porque em Português a gente só fica naquela disciplina* (Professora 7)

- *E que a gente vê a diferença entre a aula da professora regente pra gente que tá dando Português, né? Parece que os meninos ficam mais...* (Observadora 1)

- *Você está se referindo ao uso da língua?* (Mediadora)

- *Sim, ao uso da língua* (Observadora 1)

⁵⁶ Docente do curso de PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira e Superintendência de Desenvolvimento da educação básica, no período de 23 a 27 de abril de 2007, em Salvador – BA. Os passos a que as professoras se referem estão associados a uma estratégia para desenvolver a leitura de alunos surdos, apresentada no referido curso, com base num trabalho apresentado no texto de título “Em busca de uma Pedagogia Surda: uma experiência em contexto de formação de Professores Surdos”. A estratégia consiste em: (a) apresentação de imagens relacionadas ao texto e trabalho do vocabulário em língua de sinais, língua portuguesa escrita e digitada com o alfabeto dactilológico da língua de sinais; (b) contação da história, em língua de sinais, equivalente ao texto lido; (c) distribuição do texto para a leitura com os olhos – sem sinais e sem oralidade. Se for necessário, para evitar que o aluno sinalize o texto em bimodalismo, sugere-se passar o dedo no decorrer da leitura do mesmo, ou ainda, lançar mão do auxílio de uma régua; (d) diálogo professor-aluno, em língua de sinais sobre a interpretação do texto; (e) atividades pontuais na interpretação de texto em língua portuguesa escrita, tais como segmentação do texto em partes para ordenação do mesmo, marcas de blocos de sentidos etc (FARIA, 2007, p.8).

- *Favorece isso, né?* (Professora 8)
- *É, eles parecem que conversam mais na sala de aula* (Observadora 1)
- *Você pode, assim, fugir do tema. Fazer outras associações, você pode, né?* (Professora 8)
- *Que a gente fica, chega ali, dá aquele conteúdo e aqueles passos ali.* (Observadora 1)
- *É... São os passos* (Professora 1)
- *É. Os passos que a gente segue.* (Observadora 1)
- *Agora, depois desses passos, que é como se fosse assim: a gente tá seguindo realmente aqueles passos que Sandra Patrícia passou pra gente. Depois dali, eu acho que eu, pelo menos, consigo dar uma aula mais parecida com a de [...], já caminhar, já ligar. Porque a gente se solta mais* (Professora 1)
- *A gente se estrutura.* (Professora 2)
- *É, e a gente se solta mais.* (Professora 1)
- *E também a... Uma aula de Português não é uma aula só. [...] Tava dando aquela parte, né? Mas entra a leitura, aí vem a escrita, vem a gramática. Vem um monte de passos, né? Mas nesse primeiro passo que a gente, eu até também observei, minha turma, eu fiquei devagarzinho com a turma. Seguindo aqueles passos, eu achei eles parados. Chega fica sem graça, né?* (Observadora 1)

Esses diálogos expressam o movimento do grupo na construção de uma metodologia apropriada ao ensino de LP como L2 para surdos. Durante as discussões, as professoras apontam diferentes elementos a serem considerados para um possível caminho metodológico.

Inicialmente é feita uma demarcação entre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras regentes da sala de aula e o fazer pedagógico das docentes que desenvolvem oficinas de LP como língua estrangeira destinada aos mesmos alunos da EJA. As participantes chamam a atenção para a dinâmica presente no primeiro formato e para a falta de movimento no modelo das oficinas. De acordo com os posicionamento das profissionais, observa-se que a visão sobre a forma do ensino de LP reside numa representação disciplinar do conhecimento linguístico, que foi selecionado, classificado e fragmentado para ser desenvolvido por um determinado programa. Uma visão dominante na maioria dos currículos escolares. Esta percepção difere do conceito de que o ensino de uma língua está vinculado às práticas significativas e contextualizadas relacionadas ao seu uso nas interações.

Portanto, o ensino e a aprendizagem de uma língua estão associados a um processo dinâmico de interlocução dentro da língua, à reflexão sobre a língua e pela língua. Este processo não pode ser reduzido a “passos” metodológicos, sob pena de engessar, congelar e transformar a língua numa entidade morta. Por outro lado, a pedagogia exige caminhos metodológicos para que os objetivos propostos sejam atingidos. Nesse sentido, é necessário que o educador saiba aonde quer chegar, por que chegar e com quem chegar. Em outra palavras, antes de se apropriar

da técnica, é necessário ter conhecimento dos processos de aprendizagem dos sujeitos da ação educativa – que, neste caso, refere-se à aquisição de L2 – e do significado desta ação educativa para estes sujeitos. Neste contexto, a utilização de um modelo metodológico pode ser uma importante referência para os profissionais iniciantes em determinadas práticas pedagógicas, mas este modelo precisa ser um ponto de partida e não um ponto de chegada. Sobre esta questão as professoras se colocaram da seguinte forma:

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo:

- *É importante também a gente refletir sobre a prática, né?* (Professora 8)

- *É.* (Observadora 1)

- *No caso, a gente tem um modelo que é o de Sandra Patrícia. Você vai aplicar ele e, ao você praticar, principalmente agora ao você se ver e coletivamente assim, fazer essa análise, você já vai tendo o poder até de alterar, modificar* (Professora 8)

- *Com certeza.* (Professora 3)

- *É. Exatamente.* (Professora 7)

- *Você vai interagindo e vai alterando... “Onde é que eu preciso mudar? Como é que eu poderia ter feito isso, assim, hein?” Eu acho que o caminho é esse. É por aí que a gente vai mesmo ter que trilhar e conseguir.* (Professora 8).

- *A gente sabe que a gente precisava de uma orientação.* (Observadora 1)

- *Isso. De um norte... Mas não é uma receita.* (Professora 7)

- *Eu acho que é construir, gente, e reconstruir.* (Professora 2)

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que seja no espaço da sala de aula, seja em uma oficina ou num curso de línguas o trabalho pedagógico com a L1 ou com a L2 deve ser com base no uso da língua nas iterações. Desta forma,

se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (interação), saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com o mestre (CITELI, 2001 *apud* PEREIRA, 2003, p. 50).

No caso de ensino de L2, ainda acrescentaria à fala citada acima que a multiplicidade de sujeitos no território escolar pode produzir sistemas linguísticos que diferem dos de seus próprios mestres. Nesta circunstância, a L1 ancorada na cultura do

aprendiz deve ser a referência para que ele estabeleça uma relação com a L2 vinculada à cultura de seus falantes.

E, por último, um elemento que vale ressaltar é que o ensino da língua não pode estar reduzida apenas a um determinado contexto. Trazendo este entendimento para a modalidade escrita da língua, o fazer pedagógico não pode estar focado em um único texto, aquele que foi selecionado para uma determinada aula. É necessário expandir e buscar a intertextualidade, pois em muitas situações, a construção dos significados textuais só se estabelece na dialogia entre os diferentes textos e contextos.

Episódio 11

Na Oficina 2 foram lançadas questões pela mediadora com a intenção de aprofundar alguns temas surgidos durante o desenvolvimento da Oficina 1. Um deles está relacionado trabalho metodológico com os aspectos formais e discursivos da língua e a sua importância na aquisição de L2 na modalidade escrita por educandos surdos. Este tema pertence ao bloco de significação da Categoria 3.

Diálogo 1:

- *Outra coisa que eu queria perguntar é o seguinte: o português escrito não é uma língua? Ele é trabalhado como língua? Ou seja, o português é trabalhado na escola é o que é usado nas interações?* (Mediadora)

- *Não!... Nas escolas você usa o português na norma culta, você exige que eles escrevam usando a norma culta, mas na realidade, no dia-a-dia eles não... Não se utilizam...* (Professora 3)

- *Algumas coisas.* (Professora 7)

- *Algumas coisas. Embora eu acho que é função da escola ensinar! Ensinar! Não sei se cobrar... Mas ensinar no caso e apresentar o português da norma culta! Porque lá pra frente um dia ou em alguma determinada situação ele vai ter que, que usar aquele português! Não no todo, no dia-a-dia, mas e, quando ele for redigir uma carta no trabalho uma entrevista...* (Professora 3)

- *É, é a questão da escrita.* (Professora 4)

- *Da escrita!* (Professora 7)

- *É justamente, numa atividade mais formal, não só escrita, mas a forma falada também! Né? Você vai em determinados lugares que você sabe que ali você não vai poder usar uma gíria! Como você usa em qualquer ou... Então você tem que ter conhecimento que existe aquela norma culta...* (Professora 3)

- *O momento.* (Professora 4)

- *Justamente, pra você utilizar; mas agora eu não sei até que ponto você tem que cobrar... Do aluno!* (Professora 3)

Diálogo 2

- *E os textos?* (Mediadora)

- *A questão é que às vezes a gente professor trabalha muito mais o texto né, obedecendo a norma do que os textos do cotidiano.* (Professora 4)

- *Aí eu acho que tem que ser mesclado.* (Professora 3)

- *Mas a gente não tem essa tendência de mesclar muito!* (Professora 4)

- *Justamente.* (Professora 3)

- *A gente quer assim, mostrar pra ele...* (Professora 4)

- *O certo.* (Professora 1)

- *O certo, né?* (Professora 4)

- *O culto.* (Professora 1)

- *O certinho.* (Professora 7)

- *O certo quer dizer, não é nenhum certo!* (professora 4)

- *Culto!* (Professora 1)

- *É o culto. Tá obedecendo sempre a norma. Quando a gente traz um texto, mesmo que seja... É uma receita. Por exemplo: a nossa avó, a nossa mãe, talvez que não domine muito a língua, a forma, a norma culta. Vai escrever uma receita do jeito que ela acha que deve, que escreve, que fala. Não é isso? Então... Ou a empregada doméstica, quem não teve muito assim, escolaridade talvez, né? E por que não trazer esse texto pra gente mostrar essa... diferença? A gente não tem o costume de fazer isso. A gente já traz o texto, já, já leva o aluno ir por uma linha... Né? Mais formal.* (professora 4)

- *Porque o ensino é formal. A escola é formal.* (Professora 8)

- *É.* (Professora 1)

Ao debaterem sobre a questão discursiva e formal da língua na aquisição de L2, na modalidade escrita por educandos surdos, as docentes evidenciaram a tendência da escola em priorizar a variante linguística do grupo hegemônico, definida como *norma padrão*. Assim, as outras variantes não encontram lugar na sala de aula, espaço no qual convive a multiplicidade dos falares e as formas como eles são expressos. Mota (2002, p. 15) explica este fenômeno linguístico:

As variantes linguísticas determinam, assim, diferentes marcas de gramaticalidade institucionalizadas por um determinado grupo de falantes. Dessa forma, todas essas variedades seguem princípios gramaticais considerados corretos, partindo do pressuposto de que a língua se revela como processo/produto de uma contínua construção sócio-cultural de um determinado modelo comunicativo. Reformula-se, assim, o conceito de

gramática que na Linguística moderna, passa a ser o conjunto de regras que descrevem a variedade linguística da forma como ela, de fato, se apresenta manifestada em uma situação real de comunicação.

Nesta perspectiva, não existe o português certo ou errado, existem variantes diferentes da língua. Do mesmo jeito, elas podem ser expressas em graus diferenciados de formalidade, que são determinados pelo contexto pragmático nos quais elas são produzidas. A partir dessa compreensão, a escola precisa acolher toda esta diversidade linguística para que não produza uma ação discriminatória sobre os sujeitos que se utilizam das variantes populares. Ao mesmo tempo em que precisa articular metodologias que oportunizem o acesso destes sujeitos à norma-padrão.

Ao focalizarem essa discussão sobre o processo de aquisição da LP escrita como L2 pelos educandos surdos, as professoras chamaram a atenção para as experiências linguísticas dos aprendizes com a língua-alvo, bem como para os materiais didático-pedagógicos direcionados a estes alunos, pois a predominância da norma-padrão da língua não favorece o convívio com a língua na sua completude e múltiplas formas de expressão. Sobre essa questão, Fernandes (2005a, p. 21) afirma:

A dimensão discursiva da língua (a língua tal como ela é na interação), não se encontra sistematizada em material escrito convencional. Pelo menos não na grande maioria dos materiais disponíveis na atual indústria editorial dos livros didáticos que costuma utilizar e ter como orientação a concepção normativa de linguagem.

Como o material privilegiado em sala de aula para o trabalho com a escrita é o livro didático (produzidos para falantes maternos do português), os alunos surdos além de vivenciarem práticas empobrecidas de leitura e escrita, são vítimas de práticas equivocadas de linguagem que selecionam tópicos gramaticais descontextualizadas da realidade de usos sociais da língua para a exercitação.

Este é mais um desafio que o professor de surdos precisa enfrentar na efetivação de uma prática pedagógica que favoreça a aquisição efetiva da LP, pois usar a língua é ultrapassar os limites dos exercícios de fixação e dos textos escolares que só têm funcionalidade dentro dos seus muros e atingir a sua vida cotidiana como forma de interação social.

Episódio 12

Durante as Oficinas as participantes trouxeram inúmeras situações nas quais foram evidenciados processos metalinguísticos específicos para a apropriação da LP por alunos surdos. Este aspecto está relacionado à Categoria 3.

Diálogo:

- *Rapidinho aqui... O ano retrasado teve um aluno [...], não sei se vocês lembram. Então, ele tinha um conhecimento muito bom e, embora não escrevesse texto, mas ele tinha um conhecimento muito bom em vocabulário. Então, quando ele via a palavra “pernilongo” aí ele pegava e dividia, tinha esse costume. Incrível! Primeira vez que eu vi uma pessoa fazendo assim, né? Que não é ouvinte. Ele dividia a palavra, ficava: perna - longa. Aí ele já sabia que era por causa do mosquito que tem a perna longa. Mas, até hoje foi o único aluno que eu vi fazer isso. Quase todas as palavras, né. Se tivesse solar, aí ele já sabia que tinha relação com o sol. Impressionante! E ele desenvolvia rápido (Professora 4)*

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo 1:

- *Em relação à interação dos alunos com o professor e com o texto? (Mediadora)*

- *Eu achei excelente! Que ela proporcionou a eles a... (Professora 8)*

- *Expandiu mesmo. (Professora 6)*

- *É! A possibilidade de expandir, de falar, dar opinião própria. (Professora 8)*

- *Foi além. (Professora 3)*

- *Outra coisa, eu achei interessante isso, ela se preocupou muito mais com o conteúdo do que com a forma dos textos. Tanto que ela fez uma pergunta assim pra ele né? Falando sobre o tema! Qual o tema? E os alunos tão muito condicionado aquele formato. Formato de texto onde tem o título destacado e tudo bonitinho né? E depois tem as perguntas de interpretação do texto, tudo também que é só ele copiar, que ele saca as palavras-chave e aí transcreve o parágrafo. E... Eu, eu percebi isso desde quando eu entrei aqui. Uma vez [...] me deu umas atividades pra eu observar, eu fiquei impressionada com isso. Aí eu disse: eu tenho a impressão que ele descobre pela palavra-chave aqui e aí transcreve, se você perguntar o que significa ele não sabe. (Professora 8)*

- *Não sabe. (Professora 3)*

- *E ela, então, fez o processo inverso; ele tinha que compreender o conteúdo e saber qual o tema. Tá se falando de quê? Tá se tratando de que aqui? Qual é o tema? Cidade de Salvador. Ela não deu o título lá. Achei fantástico! (Professora 8)*

Diálogo 2:

- [...] *Ele não escreve um texto! Ele tem dificuldade pra escrever texto, né? Aí, como é que ele lê o jornal? Primeiro ele vê a figura que tá lá no jornal. Depois ele lê uma palavra-chave, entendeu? Que é isso até que eu queria que os outros fizessem, né?* (Professora 4)

- *Com certeza!* (Professora 7)

- *Aí ele vai na palavra-chave. Aí ele vê ali mulher... Assassinada que ele sabe o que é!* (Professora 4)

- *Ele sabe.* (professora 1)

- *Então o tema ele já sabe.* (Professora 3)

- *É. Então pronto, aí já facilitou!* (Professora 4)

- *A gravura já relacionou, né? A gravura.* (Professora 7)

- *É! Já facilitou! Já facilitou pra ele, a compreensão, né? Aí daqui a pouco ele vai lendo, passando a mão.* (Professora 4)

- *Descobrimo as palavras.* (Professora 3)

- *Vai descobrimo. Aí daqui a pouco ele vê de novo, mulher, assassinada. Aí vê quantidade, 59. E aonde? Bahia. Então, aí ele vai. Ele vai fazendo essas ligações. [...]* (Professora 4)

- *E é o que é importante no caso da leitura, justamente essa leitura que ele faz! Porque ele vê o tema todo, aí depois ele sai procurando as palavras conhecidas. Mas de qualquer jeito, ele vai ter a informação do que está escrito ali. Isso é que é válido!* (Professora 3)

- *Por isso, que, por exemplo: numa avaliação, numa atividade, ele se sai muito melhor! Porque ele vai pela palavra chave e aí ele...* (Professora 4)

- *Descobre o que é pra fazer* (Professor 7)

- *Descobre o que é pra fazer. Já os outros não! Já vão pela forma, alguma coisa responder e às vezes não é aquilo* (Professora 4)

- *E aí, não seria uma maneira de a gente pensar em ensinar a eles... Descobrir uma maneira de ensinar desta maneira? Se bem que a gente até faz!* (Professora 3)

- *É.* (Professora 4)

- *No caso né? Você pega, fala e mostra algumas palavras. Conhece? Eu pelo menos faço! Conhece?* (Professora 3)

- *Sim, sim.* (Professora 4)

- *Porque eu não sei todas, né? Então, por ali eles já vão. Na frase mesmo, na hora que a gente mostra a frase inteira, você pega... Não vai palavra por palavra, você pega palavras que eles mais conhecem ou palavras-chave.* (Professora 3)

- *É.* (Professora 4)

Oficina 2 – Sessão 2

Diálogo:

- [...] e [...] ficaram perplexa com [...] nesse mesmo texto. Porque a primeira pergunta tinha assim: *quantos anos você tem? Olhe bem que eles fazem idade*⁵⁷! Mas tinha a palavra anos! Aí tinha *quantos anos você tem?* Aí a resposta da menina era assim: *eu tenho oito anos. Aí Luís olhou de novo. Quantos anos você tem?* Aí ele leu: *ano. Aí depois ele mesmo falou: idade.* (Professora 4)

- *Idade.* (Professora 3)

- *Porque ele viu a resposta da menina: oito anos, né? Aí depois na segunda questão tinha: com quantos anos você começou a jogar futebol? Menina, eu fiquei besta! Porque ele fez assim, aí tinha a resposta lá: aos seis anos! Aí ele disse: 2008 tem oito anos. Então, seis anos? 2006! Ela tinha dois mil...* (Professora 4)

- *Imagine.* (Professora 3)

- *Menina, eu fiquei assim...!* (Professora 4)

- *Raciocinou rapidinho!* (Professora 1)

- *Muito rápido! Ele “Eu sei, eu sei, eu sei contar! Eu sei!”.* Mas na verdade não era nem só a conta! Foi todo o raciocínio! (Professora 4)

- *Raciocínio. Todo o raciocínio!* (Professora 1)

- [...] e [...] ficaram besta como ele fez isso, essa... *Essa leitura!* (Professora 4)

- *Entendeu! Compreendeu numa boa* (Professora 3)

- *Então, ele tá entendendo o texto! É um aluno*⁵⁸ *que tá fazendo uma leitura dentro da língua dele! Né? Que tá dando conta do entendimento, do sentido!* (Professora 4)

Conforme os relatos apresentados pelas docentes, percebe-se um olhar sensível destas profissionais sobre as atividades metalinguísticas dos seus alunos, usuários da LS em processo de aquisição da LP em sua forma escrita, embora elas não tenham consciência epistemológica sobre este fenômeno. Com base nas suas experiências cotidianas voltadas ao ensino de LP para educandos surdos, este grupo de professoras recortou diversas situações nas quais são evidenciadas operações articuladas por seus alunos, através da sua L1 no sentido de refletir a L2, estabelecendo uma comparação entre as duas línguas. Esta observação não surge do conhecimento na literatura, mesmo porque esta questão tem sido pesquisada ainda muito recentemente⁵⁹; surge como resultado de um saber, construído a partir de conhecimentos alicerçados ao longo de sua formação profissional, vinculados à necessidade e ao desejo

⁵⁷ Na Libras utiliza-se o termo “idade” e não “anos que você tem”.

⁵⁸ Este aluno pertencia à turma da 2ª série do Ensino Fundamental e, no período tinha, 8 anos de idade.

⁵⁹ Sobre os processos metalinguísticos desenvolvidos pela pessoa surda em LS na direção da LP como L2 só tenho conhecimento da pesquisa de Begrow (2009). No seu trabalho, a autora faz esta constatação.

destas professoras em realizar o seu trabalho pedagógico, que consiste no letramento do surdo.

Esta atitude demonstra que os processos metalinguísticos na aquisição de L2 é um fator relevante e que precisa ser reconhecido, valorizado e explorado como estratégia metodológica em sala de aula no desenvolvimento linguísticos dos usuários da LS. Este também é um posicionamento de Begrow (2009, p. 93):

considero os estudos sobre metalinguagem em LS importantes no processo de desenvolvimento de linguagem e como parte relevante na aprendizagem da linguagem escrita de surdos. Até porque é possível observar de forma primordial que estes, a princípio, pouco conhecem sobre sua língua, não refletem como sujeitos linguísticos, sobre os usos da língua [...].

Esta afirmação da autora pode ser facilmente confirmada quando verificamos que um grande número de surdo nasce em família de pessoas ouvintes, falantes da língua oral e que, por isso, este sujeito não tem acesso a LS logo ao nascer, acarretando num atraso linguístico quando não é exposto, imediatamente, a uma educação bilíngue. Begrow (2009, p. 95) chama a atenção sobre a importância da aquisição da L1 para que a metalinguagem aconteça:

Para que a análise promovida pela metalinguagem possa ser efetiva, é fundamental o domínio da língua pelo sujeito e, para que seja efetiva para a aprendizagem da L2, é primordial o domínio da L1. O que significa que, para que ocorra metalinguagem, é necessário uma linguagem primeira como base, como sustentação das análises especialmente contrastiva entre as duas línguas e, assim, os ganhos advindos podem beneficiar o sujeito em suas aquisições e/ou aprendizagens posteriores.

Esta lacuna presente no desenvolvimento linguístico da pessoa surda é ampliada no seu percurso escolar, pois ela depara-se com uma configuração educacional, na qual os currículos têm uma predominância monolíngue com base apenas na LP e que, praticamente, a Libras não é tomada como objeto de conhecimento. Além disso, o quadro de profissionais docentes não conta com educadores bilíngues ou nativos da língua, qualificados para o ensino da LS. Desta forma, os sujeitos surdos não encontram espaço e nem interlocutores competentes que propiciem um processo intencional de reflexão sobre a língua, isto é, uma ação metalinguística.

Outro aspecto que carece ser pontuado no processo de aquisição da lectoescrita do surdo está relacionado às práticas pedagógicas com foco na experiência visual deste sujeito,

visto que esta perspectiva é condicionante para a efetivação do desenvolvimento intelectual deste educando, conforme afirma Fernandes (2005a, p. 33):

É sabido que é prioritariamente pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

Sendo assim, as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser **contextualizadas em referências visuais** que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. **A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de interferências sobre a leitura da palavra**⁶⁰.

De acordo com os pressupostos de Fernandes (2005a), fica evidente a relação entre as imagens e as atividades metalinguísticas realizadas pelas *peessoas visuais*. Ainda partindo do olhar aguçado das educadoras da pesquisa, expresso nos relatos que evidenciaram observações contundentes e precisas sobre as ações dos seus alunos durante a aquisição da lectoescrita e da recorrência verificada durante as oficinas na indicação de utilização de estratégias visuais específicas na apropriação da L2, sugere-se que os recursos imagéticos (desenhos, gravuras, fotografias, etc), associados ao uso da LS constituem-se em elementos fundantes para que a metalinguagem seja operada pelas pessoas surdas. Este processo foi também verificado por Begrow (2009) em algumas situações nas quais o colaborador da pesquisa utilizou-se deste caminho para refletir sobre a língua. Com o intuito de ilustrar esta minha observação, destacarei dois fragmentos do texto de Begrow (2009, p. 220). O primeiro consiste nesta reflexão:

é relevante perceber nessa situação, em seu processo de análise da LP, que mesmo tendo uma idéia sobre a escrita da palavra desejada e por **utilizar-se de estratégias mnemônicas visuais para a escrita nessa língua**⁶¹, as duas palavras que ele solicita são realmente semelhantes em LP [...].

No segundo trecho, ela apresenta um exemplo:

o próximo exemplo ilustra a análise da LP a partir da LS, em que E, apresenta uma construção na língua-alvo tomada como base na **“visualização da forma**⁶²” escrita, o que provoca certa confusão por tentar

⁶⁰ Grifos meus.

⁶¹ Grifo meu.

⁶² Grifo meu.

relacionar a imagem construída da palavra escrita com o arcabouço lexical em LP que já possui.

Portanto, as professoras pesquisadas evidenciam que é válido e eficiente o movimento empreendido por elas para suscitar nos seus alunos os processos metalinguísticos na aquisição de LP como L2, mesmo que até o momento este saber ainda não tenha sido reconhecido e legitimado por elas. E que um dos caminhos metodológicos é a utilização das imagens como um elemento de construção de significado e sentido neste processo.

A partir desse entendimento, constata-se que o movimento de aquisição de L2 na modalidade escrita, que, no caso dos surdos brasileiros, equivale à aquisição da lectoescrita, só poderá encontrar condições sociais, culturais, políticas e linguísticas se no universo escolar a língua escrita significar uma forma de interação, na qual eles possam utilizar processos visuais para materializá-la. Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita devem envolver a língua viva ou a língua em ação, na sua modalidade escrita, com o uso significativo das imagens, remetendo assim, para o *letramento visual*. (REILY, 2003, p. 164, apud GESUELI & MOURA, 2006b, p.112). Neste contexto, isso significa a presença dos elementos imagéticos em todo o processo de aquisição da lectoescrita, isto é, a sua materialização tanto nas atividades de leitura como na “produção textual” (GESUELI, 2006a, p. 47). A partir desta premissa surge a questão: o uso do desenho pela pessoa surda poderia ser considerado o início do seu processo de letramento? A pergunta se justifica se considerarmos que a imagem para estes sujeitos é um recurso estruturante para sua aquisição da lectoescrita, não tendo a mesma significação que eles têm para as pessoas usuárias das línguas oral-auditivas, pois para os ouvintes a fase pictográfica é uma etapa a ser vencida, rumo ao sistema alfabético, mas para as pessoas surdas seria uma fase a ser vencida? Ou complexibilizada? À primeira vista, esta ideia parece um tanto revolucionária, mas é uma perspectiva que merece ser investigada, pois educar na diferença é revolucionar nossas formas de pensar e ensinar.

Episódio 13

Na Sessão 1 da Oficina 1, surgiu um comentário sobre o crescimento de uma aluna durante o seu percurso na EJA, suscitando um debate sobre as condições socioeducacionais dos alunos e a sua postura diante da escola, diante o processo de aquisição de leitura e escrita – Categoria 4.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo:

- *E uma coisa que me chamou atenção é o fato de que tem uma menina na sala de [...] que se matriculou e tinha um problema emocional tão forte que ela tinha medo de vim pra escola. [...] Agora ela já vem prá escola, ela já senta com o grupo, a aluna senta de junto dela e ela aceita uma ajuda. E ela se deslocar da cadeira até o quadro foi um avanço assim...* (Observadora 2)

- *Ela dizia que tinha vergonha.* (Professora 6)

- *E isso é importante pra gente ver a EJA com outros olhos. A gente vê que esse homem, que ele está passando pela fase de aquisição da linguagem e que agente fala o quê? “Não adianta, não aprende. Mas ele não sabe fazer bola!” Mas se ele ainda não passou por nenhuma fase, ainda!* (Observadora 1)

- *Antes! Não foi dada a oportunidade a ele antes.* (Observadora 2)

- *E sofre! Eles também se olham assim: “Eu sou grande!” Eles não sabem que tem fase.*

- *E ele sofre porque ele também não conhece essas etapas. Ele não sabe que a criança passa por isso. Aí ele não tá sabendo... “Ah eu sou burro, eu não aprendi mesmo, eu não aprendi”.* (Observadora 1)

- *“Eu tou nessa idade e não aprendi”.* (Observadora 2)

- *Eu observei isso lá na sala, aquele senhor...* (Professora 5)

- *É sofrido pra eles.* (Observadora 2)

- *Ele, no início, ele era assim: parecia que estava com vergonha porque não sabia. Ele ficava todo quieto. Até a roupa, não é [...], ele vinha com aquela farda amarelinha, aí ficava todo tímido. Agora eu estou observando que ele está mais solto. Ele está aprendendo, está lendo. Não está escrevendo, mas lendo, ele já está lendo algumas palavras, na curiosidade, na interação na sala de aula. Ontem mesmo eu estava trabalhando e ele me chamou atenção da palavra alegre: “alegre”. Aí eu disse: “É”. Aí porque tinha “contente” igual. Aí ele achava que não era igual. Eu disse: “É”. Aí eu dei o exemplo: “Igual, palavras, alegre, feliz, contente...você pode”⁶³. A escrita é diferente, mas igual. Então agente observa o desenvolvimento dele, como ele está, a leitura dele. Como ele já faz. A dificuldade que ele tem pra escrever. Que você vê assim: que ele pega o papel, fica horas e horas, olhando o papel. Ele e o papel, o papel e ele ali, pra começar. Agora você está vendo criar uma iniciativa.* (Professora 5)

No diálogo apresentado, é expressa a difícil condição vivenciada por uma grande maioria do surdo adulto. As histórias de exclusão e marginalização que estes homens e mulheres experienciam repercutem diretamente nas suas auto-estimas, provocando um

⁶³ Para demonstrar a situação, a professora sinalizou enquanto narrava o fato. Por isso a estrutura de sua fala seguiu a estrutura da LIBRAS e não a do Português.

sentimento de incapacidade e insegurança que extrapola até chegar aos limites do medo e da imobilidade. Ao viverem numa sociedade majoritariamente oralizada, sem acesso ao sistema linguístico que lhes permitam constituírem-se como sujeitos, sendo herdeiros de um legado educacional de subalternidade, a crença é de que são pessoas de segunda categoria e que o espaço escolar, representado como um lugar de conhecimento, não está disponível para eles. Desta forma, “de tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ ” (FREIRE, 2008, p. 56).

Desse modo, é importante conhecer a trajetória de vida desses homens e mulheres, bem como a sua vinculação com a escola para perceber e entender como estes alunos se relacionam com o conhecimento. Como pertencentes a uma cultura visual, ignorada completamente pelos sistemas educacionais, a passagem desses educandos na escola, geralmente, foi de exclusão e até mesmo, para alguns, foi traumática. Por isso, nós, educadores, precisamos estar atentos a essas questões, pois

na história da EJA poderemos encontrar uma relação tensa com os saberes escolares. Os próprios jovens-adultos levam a EJA essa tensa relação. Não pode ser ignorada. Suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância (ARROYO, 2007, p. 38).

A partir desse contexto, o educador politizado que tem a tarefa de letrar esta comunidade precisa estar atento, inicialmente, às questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas que envolvem o seu aluno, pois, como Freire (1995) já dissera, é necessário proceder com a leitura do mundo para seguir com a leitura da palavra. Desse modo, a ação educativa precisa estar fecunda pela prática dialógica para que, na interlocução, os homens e mulheres se formem e reformem em sujeitos que são, mas que a sociedade convenceu-lhes de que eram objetos, através da negação de sua língua, sua cultura e sua história. Por isso, o movimento inicial é de “‘assumir’ a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la” (FREIRE, 1995, p. 27). Esta é a função da escola libertadora. Mas, para que este processo se efetive é necessário que o movimento seja do educador em direção do educando e não o contrário. Isso requer que o professor se aproxime do universo de seus alunos expressos nas suas identidades, nas suas subjetividades, na sua língua, nas suas formas de viverem, conhecerem e pensarem, na sua tentativa de construir pontes diante do fosso sociocultural imposto pela escola hegemônica e normalizadora. Somente nesta ação

educativa de desvelamento dos mecanismos de produção de desigualdades e preconceito, a leitura e a escrita encontram sentido e significado.

Nesta caminhada em busca de si e do mundo, é fundamental que os educandos sejam sujeitos do seu processo de aprendizagem, isto é, que a escola crie possibilidade para eles exercerem a ação sobre o objeto cognoscível e não sejam meros agentes passivos dos programas curriculares, mas tenham consciência do que sabem, do que não sabem e do que querem saber. E mais, que a condição de saber/não-saber é provisória e circunstancial. Por isso, uma proposta emancipatória calcada nos princípios éticos e ideológicos da EJA, que tem como legado a educação popular, precisa investir na ideia de que “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2008, p. 79). Nesse sentido, a mediatização no contexto da Educação de Surdos só poderá acontecer se for pela via da língua de sinais.

Episódio 14

Nos diálogos que se sucedem, foi destacado o comportamento passivo dos educandos surdos da EJA diante do seu processo de aprendizagem, condicionado por uma prática pedagógica de anulação dos seus saberes e cerceamento da sua autonomia – Categoria 4.

Oficina 1 – Sessão 1

Diálogo:

- *É porque assim, é... com o surdo, eu acho a gente tem que estar sempre mandando eles pesquisarem. Porque eu digo assim, eu faço com eles o caderno de consulta, porque, quando a gente não sabe, vai no dicionário. Eles já não têm o hábito de pesquisarem. Então quando você manda ir como se fosse assim: “Você pode achar isso em algum lugar, então tente ver se você acha”. É assim, minhas aulas são assim, eu faço muito isso. (Professora 1)*

Oficina 1 – Sessão 3

Diálogo:

- *O que eu acho é que tem que discutir muito isso com eles, com os alunos, né? É incentivar eles à busca porque eles estão muito acomodados. Essa é a grande questão. Eles, quando saem de casa, a*

escola tem que valer a pena. Eles pegarem o ônibus, saírem do trabalho, chegar aqui, entendeu? Mas ela não vai valer a pena só se o professor trouxer informação, entendeu? A informação tá ali, então, eles têm... A gente tem que dar suporte pra eles saberem onde buscar a informação. Mas eles vão ter que ter esse interesse de buscar, entendeu? Que isso faz a diferença. (Professora 4)

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- É isso que eu falei. O que eu observo é que vem mudando ao longo do tempo. Que eles já tão, mudando! Eles já estão mais na troca! É porque talvez, isso que eu tô dizendo, é que eu trabalho há mais tempo que vocês e venho observando a caminhada, não o hoje, o agora! Eu venho observando a caminhada! Eu acho que talvez o próprio professor, antes, dizia venha, é isso, é isso! E já dava pronto a ele. Então, ele não ia buscar em lugar nenhum a não ser no professor! Né? Então ele vem mudando, e pra que ele mude, justamente a posição do professor hoje, tá mudando, pra que o aluno mude e se a gente não der orientação, se ele vier perguntar a mim e eu sempre der a resposta eu sei, é isso, é isso, talvez ele nunca procure o colega! Então quando eu digo a ele, converse com seu colega, pergunte a ele! Então, eu já tô tirando essa autoridade que tinha do professor antes e fazendo eles interagirem na sala de aula. Que eles sozinhos não têm tanto essa vontade! Essa iniciativa. Então, a gente hoje tem que tá dando isso pra que eles interajam mais (Professora 1).

Diante das reflexões apresentadas, constata-se que a herança da pedagogia opressora concretizada na postura passiva dos alunos, frente ao objeto de conhecimento, é um legado das *práxis* pedagógicas alicerçadas no modelo médico/biológico, nas quais a negação da língua e cultura surda traduziu-se em métodos de silenciamento e imobilização no espaço escolar. Como a língua de sinais não era reconhecida como tal, eram adotadas práticas “ventríloquas” que concebiam a pessoa surda como “bonecos” que reproduziam a fala do outro, neste caso do professor ouvinte. Nessa conjuntura pedagógica não existia espaço para o sujeito dialógico cognoscente, apenas para os “fantoques” humanos que eram manipulados daqui para lá para dar a impressão de serem iguais.

Nesse sentido, a preocupação dessas professoras é mais do que pertinente; ela é a alavanca que as mobiliza para construir outro modelo pedagógico na Educação de Surdos direcionados aos educandos da EJA, no qual sejam adotadas a dialogicidade e a autonomia na busca do conhecimento. Este é um dos pilares da educação libertadora preconizada por Freire (2005). Desse modo, o autor alerta:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia ; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios éticos da existência (FREIRE, 2005, p. 59-60).

Portanto, conforme foi enfatizado pelas docentes, é o nosso papel desconstruir a relação opressor-oprimido; garantir as condições pedagógicas e o acesso às ferramentas que possibilitem aluno sair da passividade ingênua e encontrar na autonomia um caminho para a criticidade epistemológica.

É sabido que a ruptura de uma *práxis* engendrada, por mais de cem anos, na relação assimétrica de saberes e poderes, traduzidas em práticas opressoras e normalizadoras não poderão ser re-configurada de um momento pro outro, mas a percepção crítica de professores sobre os seus reflexos devastadores sobre a subjetividade daqueles que foram objeto de sua ação educativa já é um caminho para a mudança.

Episódio 15

Durante a Oficina 2 foi apresentado um recorte de uma aula em que estava sendo realizado o trabalho com texto. Após as professoras assistirem ao videoteipe, foi solicitado que elas se reunissem em duplas e discutissem o que mais chamou a atenção e depois expusessem para o grupo suas reflexões sobre elementos relacionados ao letramento na EJA – Categoria 4.

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- *À noite é assim: eu fico sem saber o que eu coloco de diferente; eu fico meio assim que me questionando e sem saber direito, esse trabalho porque já são adultos, né? Então assim, acontece como é... Você falou, eles trazem alguma coisa de diferente. Então aí eu aproveito. Mas eu mesmo, fico sem saber como é que eu vou fazer! O que é que eu vou acrescentar ali, de diferente. Porque, assim, eu não fico pesquisando! Mas se realmente todo mundo ali já tá casado, já tem filho, então em vez de falar do pai e da mãe... Eu falo dele, né? Aí depois eles me falam: - “Eu tenho filho!” Então aí eu já aproveito, ali na hora, eu já mudo um pouquinho, porque ele me disse que tem filho, né? Mas eu não me preparo antes, assim, não faço esse... Esse trabalho! Vou até fazer uma anamnese com eles*

pra saber, né! Eu, eu não faço isso! Então depois do que vem deles, aí eu vou acrescentando.
(Professora 1)

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- *Inicialmente o que chamou mais a atenção foi o nível do texto pra turma.*
- *Até que ponto a gente não está infantilizando... os alunos da EJA?*
- *A gente sabe que ele já tem uma faixa etária, né? E já tiveram, têm muita vivência, vivência mesmo de vida, pessoal!*
- *O que é que ele já traz? A gente tem que parar pra pensar sobre isso.*
- *Porque está muito primário! É um texto bom? É! Mas talvez pra faixa etária deles, ele devesse ser apresentado de uma outra forma. É... faltou isso: pegar deles o que é que eles já sabem... sobre esse texto. Pra a partir daí, trabalhar. Ficou muito mecânico... Só no próprio texto!*
- *E aí também a gente considera isso, que nós mesmas temos essa limitação. Eu, por exemplo, quando me preparo para uma aula, a gente também decora! A gente faz um treinamento também, mecânico do texto. E... pela nossa pouca... pouco domínio em LIBRAS, a gente fica com dificuldade de justamente buscar isso dele, porque você não compreende direito ainda a língua deles. E também você não consegue fugir muito daquilo ali, daquele formato. Você fica presa. E isso é uma grande limitação! Isso é sério! (Professora 8).*

As reflexões trazidas pelas professoras levantam questões importantes relacionadas à Educação de Jovens Adultos enquanto espaço de negociação de conflitos gerados pelas vivências diversas, processos de identificação, saberes construídos e diferentes formas de exclusão e desumanização. Nesta perspectiva, a seleção de um texto e a forma de trabalhá-lo não se insere apenas numa postura pedagógica, mas avança para o campo político. Nesse caso, o empreendimento profissional inicial consiste em conhecer os agentes sociais, sujeitos da ação educativa. Neste espaço educacional, isso significa reconhecer uma comunidade marcada pela diferença surda e pelo legado histórico da opressão ouvintista; mas, ao mesmo tempo, é importante saber que estes sujeitos se mobilizam na conquista da emancipação, traduzida na ação cotidiana de ir ao espaço escolar e esforçar-se na atividade intelectual na apropriação da língua escrita. Nesse sentido, o professor precisa estabelecer uma relação de cumplicidade no processo de aquisição da lectoescrita, oferecendo os instrumentos sociais e culturais nos quais estes alunos se reconheçam. Mas como realizar esta tarefa se ele mesmo não possui a ferramenta linguística para que a interlocução se estabeleça? O resultado é uma ação mecânica sobre o texto que não produz uma atividade interativa.

Dessa maneira, “a relação que o surdo com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior a sua” (LODI & HARRISON, 2003, p. 44).

Para sair desse impasse metodológico e dessa impossibilidade linguística é importante que a cumplicidade se constitua no desejo de ensinar e de aprender, numa relação na qual o professor possa também aprender e o aluno também possa ensinar, para que juntos ultrapassem a barreira da língua e o sentimento de impotência. Assim, a partir de uma relação simétrica de saber o professor poderá “dançar” com os sinais e o surdo se “letrar” nas imagens. Esta perspectiva remete à concepção das ciências sociais sobre letramento e minorias discutidos por Teske (2003, p. 148):

Todas as relações sociais estão comprometidas com os poderes criados pelos seus discursos, e por isso há convivência com os poderes. Talvez seja uma forma de explicar onde as pessoas sacam energia para reagir contra as relações de poderes e produzirem conflitos.

Neste embates envolvem-se paixões, sentimentos que existem e podem ser racionais ou irracionais, ou nem uma coisa nem outra. Poderia se dizer que sem essa paixão não haveria condições de se transformar algo. Isso será possibilitado quando o sujeito for livre para ouvir o que deseja e escrever o que lhe inspira. Isso eu entendo por letramento, porém não dissociado de um projeto social mais amplo no qual a cultura e a história são produzidas coletivamente.

Outra questão que emergiu das discussões que merece ser destacada é a relevância da formação docente no campo da EJA. Verifica-se que uma gama de profissionais que atuam com esta modalidade educacional não tem uma preparação específica para tal. Esta também é uma realidade observada na área da Educação de Surdos, bem como no ensino da lectoescrita, principalmente ao que está direcionado aos adultos. Esta é uma questão problemática e que os institutos de ensino superior ainda não deram conta. Nesse sentido,

se a pedagogia tem por função interpretar e intervir nos processos de formação e da aprendizagem humanas, a EJA pode ajudar a fornecer pistas para que as formas não-lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz. Sobretudo quando essas formas fragmentadas e truncadas são trajetórias de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que a escola se defronta cotidianamente (ARROYO, 2007, p. 36-37).

A partir desse posicionamento de Arroyo, posso afirmar que também a Educação de Surdos possui elementos que podem se constituir em importantes contribuições para a pedagogia que se proponha educar na diferença, sem transformar os diversos em desiguais: práticas pedagógicas que jamais sejam reproduzidas em espaço/tempo alguns e caminhos

metodológicos alternativos que precisam ser vistos de perto e, quem sabe, ser tomados como referência no reconhecimento das diferentes alteridades que habitam o espaço escolar.

Episódio 16

Uma participante das sessões reflexivas fez um relato enfocando as estratégias interativas utilizadas por um dos seus alunos da EJA para garantir o atendimento dos seus direitos como cidadão – Categoria 4.

Oficina 2 – Sessão 1

Diálogo:

- [...] *ele tem família, né? Ele tem esposa e filhos. Então, tem coisas que ele tem que resolver! A mãe agora não vai ficar, depois dele ter dois filhos, levando ele pros lugares! E aí, ele foi fazer o Bolsa Família da esposa. Porque ela tem direito por ser surda, por ter filho, por não ter o salário mínimo! Que aconteceu? Quando foi fazer os documentos estavam vencidos porque, agora eles têm uma lei, né? Que os cartórios estão exigindo que você renove a sua certidão de nascimento.* (Professora 4)

- *Identidade.* (Professora 3)

- *Você não pode ter uma carteira de identidade com mais de cinco anos, nem uma certidão de nascimento com mais de cinco anos. Aí ele foi fazer a identidade, quando chegou lá ele mostrou a certidão de nascimento. Aí o homem olhou lá o ano! Aí falou assim: o senhor vai ter que voltar e fazer... Isso ele se virando, porque não tinha intérprete nenhum no SAC⁶⁴. Aí ele pegou a disse assim: Voltar? Aí ele ficou... Pensando como é que ele ia... Onde é que ele ia fazer de novo essa certidão! O homem anotou os nomes lá, escreveu pra ele, perguntando onde era a dele, se era em Brotas, se era não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê! Ah! A minha é no Comércio! Foi em casa primeiro, perguntar a mãe aonde é que ficava no Comércio, pra ele ir! Aí a mãe disse onde era, deu o endereço e ele anotou. Aí perguntou no ônibus. Foi lá, fez a certidão de nascimento e voltou no SAC pra fazer a identidade. Quando chegou no Banco, agora é a hora de fazer o cartão, né? Ele foi na gerente, mas a gerente não sabia se comunicar; pra se livrar, deu lá qualquer desculpa! Ele disse que não, que ele entrou no Banco e foi lá no caixa! Quando chegou no caixa, deu o nome da mulher e que era o Bolsa Família. Escreveu né? Que era o Bolsa Família. Falou que era surdo. Aí o homem foi lá procurar o nome dela no Banco, tava lá! Pra ela receber todos os salários atrasados.* (Professora 4)

- *Oh que maravilha!* (Professora 8)

⁶⁴ Serviço de Atendimento ao Cidadão.

- Já tinha tempo que (o dinheiro) tava lá, porque ele não tinha resolvido ainda. E ninguém disse a ele que tinha que fazer isso! Ele falou tá demorando demais! Ele mesmo que teve essa ideia, né? Tá demorando! Não, eu vou! Aí pronto, recebeu. Então, quer dizer. Aí ele sozinho, né? (Professora 4)

- E ele se comunicou tudo pela escrita?! (Mediadora)

- Pela escrita, né? (Professora 8)

- E você vê que o surdo, essa autonomia, como ajuda o crescimento deles em todos os aspectos, né? Eles crescem muito, quando tem essa autonomia. E a gente tem aqui muitos surdos já grandes, velhos, de maiores e que as mães tão ali junto, trazendo. (Professora 1)

- Mas eu acho que com a EJA é o maior desafio nosso. Porque esses pequeninhos já vai fazer parte de outro... Agora os da EJA ainda tão muito amarrados. E a gente tem esse desafio! (Professora 8)

Esse episódio ilustra muito bem o cotidiano do surdo adulto na maioria das cidades brasileiras. O exemplo demonstra como uma grande parte da população que se diferencia da norma encontra barreiras para a concretização dos seus direitos básicos como cidadão. Embora a legislação brasileira⁶⁵ assegure aos surdos o serviço do intérprete (Libras/LP), dificilmente este profissional está disponível nos setores que prestam serviço ao público em geral.

O interessante é observar que, quando o adulto surdo ao conquistar a sua autonomia, ele não se submete aos obstáculos impostos pela sociedade. E parte dessa autonomia é construída a partir da aquisição da L2, na modalidade escrita, que, neste contexto, constitui-se na língua majoritária. Desse modo, este sujeito inaugura estratégias comunicativas através da escrita, dando-lhe novos usos. É importante pontuar que algumas estratégias utilizadas neste relato, assemelham-se às das pessoas não-alfabetizadas, como foi o exemplo do rapaz levar por escrito o endereço e pedir ajuda no ônibus para chegar ao lugar desejado. Mas, no caso apresentado, esta estratégia é extrapolada quando a interação ocorre, em grande parte, na língua escrita. Soares (2008, p. 64-65) enfoca a *função social da escrita* estabelecendo uma relação com os usos diversos dado à escrita por determinados grupos sociais:

Sob esta perspectiva, os estudos se voltam para as características do uso da escrita em determinada sociedade, seus determinantes e suas consequências, o papel que a escrita desempenha na sociedade. Estudos funcionais dessa natureza vêm sendo desenvolvidos, sobretudo, por grupos interdisciplinares que associam Antropologia, Linguística, Psicologia, e que têm desenvolvido

⁶⁵ A legislação já foi mencionada neste capítulo, assim como nos capítulos 3 e 4.

pesquisas sobre as consequências sociais e psicológicas da introdução da escrita em culturas ágrafas, as práticas sociais em diferentes sociedades ou em diferentes grupos de uma mesma sociedade, o valor atribuído à escrita em diferentes culturas ou diferentes grupos de uma mesma cultura.

Desse modo, pode-se sugerir que é possível que pessoas surdas construam novos usos e funções para a língua escrita como estratégias comunicativas nas interações, nas quais os sujeitos não utilizem a LS. E que estes textos possam ser utilizados como objeto de conhecimento no espaço escolar. Nesse sentido, a escola poderá reformular as suas práticas que objetivam o letramento do surdo adulto, considerando que

talvez não haja alguma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é(são) também instável(veis), fugitiva(vas) e enigmática(s) (SKLIAR, 2003b, p.7).

Assim, para que possamos promover situações pedagógicas para o desenvolvimento efetivo do letramento dos adultos surdos, é necessário deslocar os nossos métodos que tomam como base as nossas próprias experiências ouvintes com o este processo; identificar e tomar como referência os diferentes usos e funções que eles, os surdos, atribuem à escrita, durante as suas interações sociais. Esta é uma das condições para que possamos possibilitar o letramento a partir da diferença surda.

Episódio 17

Já no final da última sessão reflexiva, uma das observadoras, ao fazer um comentário sobre o desenvolvimento intelectual de uma aluna da EJA, utilizou uma expressão para definir este processo de crescimento que a pessoa surda passa ao conquistar a sua autonomia como sujeito: “o despertar”. Esta expressão chamou-me a atenção – Categoria 4.

Oficina 2 – Sessão 2

Diálogo:

Então, eu percebi que, parece, ela tá mais solta e também a idade. Ela parece que tá despertando pro mundo. Que a gente percebe no surdo daqui um despertar! Então, antes ela não tinha essa autonomia! De ler, de... Porque eu já fiquei na sala, eu já trabalhei com ela algumas vezes e agora a gente percebe que ela tá com essa autonomia. E a mãe é muito calada, eu não conheço ela fora daqui, mas parece que ela não tem o hábito de leitura e tudo. E a menina também é assim! Então, a gente percebe que o letramento também passa por isso! Pela instituição familiar, né? Pela escola. E ela tá começando a se desenvolver aqui, porque ela também tá bem na língua de sinais (Observadora 1).

- E o que Você chama de despertar? (Mediadora).

- Desperta seria assim... É o surdo daqui chega, talvez não seja nem o despertar dele, seja o despertar do professor! Porque a gente às vezes diz: “aquele menino não consegue, não consegue”. Quando ele vai pra quarta série no fim do ano, aí ela vai despertar, parece que ele tem vontade de se comunicar com o outro. Ou muda de turno⁶⁶, ele começa a despertar pra namorar, precisa escrever. Aí ele entende a função da escrita, né? Daí ele vai buscar. Porque até então, eu acho que pra o surdo, como ele usa uma língua pra se comunicar, escreve em outra, ele não consegue fazer essa relação dessa função! Sinaliza e escreve. Por que ele escreve naquela língua? Eu penso assim. Aí quando ele vai despertando que ele vê... Entende uma leitura, uma coisinha aqui, uma coisa ali. Aí, ah, é pra isso! E aí... Desperta! (Observadora 1).

Acredito que este episódio traduz todo o percurso feito por esta investigação, que, finalmente, chegou ao ponto crucial na compreensão do processo de letramento do surdo na EJA, no olhar deste grupo de profissionais. Essa definição, construída pela educadora, significa um deslocamento de seu lugar de professora e da posição de falante da língua de poder ao encontro de seu aluno surdo, usuário de uma língua desprestigiada socialmente, marcado pela exclusão, discriminação e pelo estigma da incapacidade. Desta forma, no processo coletivo da ação-reflexiva, a profissional levanta pontos fundamentais sobre a temática estudada.

Inicialmente, ela aponta para a especificidade da pessoa surda que utiliza uma língua diversa da maioria, inclusive na sua modalidade, e que ingressa na escola para aprender a ler e escrever em outra língua. A princípio, vivendo em uma família de ouvintes, fora da comunidade surda, esta língua não encontra bases socioculturais para a sua consolidação.

⁶⁶ Quando os alunos estão com a idade avançada e ainda não efetivaram o processo de aquisição da lectoescrita são transferidos para a EJA, no noturno.

Somente mais tarde, muitas vezes já adulta, quando entra na escola, numa associação, numa igreja ou num espaço qualquer que lhe seja facultado a convivência com os seus iguais, esta pessoa encontra condições propícias para se apropriar da língua de sua comunidade. Devido à negação desta língua pela maioria ouvinte, a pessoa surda não a percebe como sistema linguístico legítimo para estabelecer interações, nem construir conhecimento. Essa percepção sobre a língua gestovisual pode ser explicada da seguinte forma:

É como se somente tivesse valor quem fala e, assim, quem usa a LS é menor, é menos importante, sabe menos, tem menos acesso à informação, pela ideia errada e equivocada dos ouvintes, e até mesmo de alguns surdos, de que a LS não é língua, ou de que é mais simples que a oral, como se não permitisse acesso completo, complexo e abstrato a processos de interação (BEGROW, 2009, p. 91).

Esta representação sobre a LS determina uma baixa estima nas *pessoas visuais*, comprometendo sensivelmente as suas relações com os seus familiares, professores, colegas e, principalmente, com o conhecimento, visto que assume uma postura reclusa e distante, evitando, assim, por insegurança, as interações.

Somente a partir do uso da LS no convívio com os seus pares, permeados pela cultura visual, numa condição político-educacional de apoderamento destes homens e mulheres, os surdos se percebem sujeitos dialógicos, capazes de interagir e construir conhecimento na/pela língua, fazendo parte também deste processo sociolinguístico e cognitivo, a aquisição da lectoescrita, que, para esta comunidade, significa a aquisição da L2. A partir desse movimento intercultural, a identidade surda é afirmada e o lugar da incompetência e do não saber é abandonado. Com a conquista desta nova condição sociolinguística e cultural um leque de possibilidades interativas se abre e, ao voltar o olhar para si, percebem que já não são os mesmos. Desta forma, este momento crucial pode ser compreendido como “o despertar”.

Begrow (2009), no seu estudo sobre as estratégias metalinguísticas em LS faz uma análise sobre a relação do surdo com sua língua, destacando movimentos deste sujeito perante a sua L1, que, no meu entendimento também define “o despertar do surdo”:

Portanto, quando se lhe expõe a LS como língua, apresentado-lhe características, análises e riquezas de possibilidades, a surpresa pela descoberta toma conta do sujeito surdo, que se vê imerso em uma outra realidade, gerando uma busca constante pelo conhecimento da língua até então desconhecida, além de ver-se como um sujeito diferente a partir desse ponto de vista. Com esse novo momento linguístico do sujeito surdo, inicia-

se também uma nova caminhada de construção de uma nova ideia sobre a língua, questionando, sentindo-se à vontade para analisar os usos feitos pelo ouvinte de forma comparativa, desde o ponto de vista fonológico da língua até semântico, sintático e pragmático. Quando confrontado com sua língua, tomado por ela, torna-se adequado, e as relações estabelecidas a partir de então se caracterizam por uma mudança de postura que se refletirá em todos os aspectos de sua vida pessoal, social, profissional educacional e subjetiva, principalmente (BEGROW, 2009, p. 94).

Outro aspecto sublinhado pela professora referente “ao despertar do surdo” está relacionado ao processo de letramento, que está explícito nesses deslocamentos presentes na trajetória surda em busca de sua identidade e autonomia. Tomando o exemplo apresentado, a educadora pondera que aluna, inicialmente, tinha muita dificuldade no seu processo de aquisição de lectoescrita, visto que pertencia a uma família que não exercia práticas sociais com a leitura e escrita e por isso não participava de eventos de letramento, que é uma forma de vivenciar a sua função social interativa. No entanto, mesmo que estas práticas de letramento ocorressem na sua casa, não haveria um interlocutor qualificado para realizar a mediação entre o texto e a jovem surda, já que sua mãe desconhecia a língua de sinais. Esta é a realidade de uma grande maioria das pessoas sinalizadoras da LIBRAS, visto que não compartilham das práticas de leitura e escrita que ocorrem ao seu redor porque, na sua grande maioria, são mediadas pela língua oral. Por isso, o processo de letramento dessa aluna só teve início na escola, não desencadeado exatamente pelas práticas da instituição escolar, que, ao adotar

o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição de escrita como um processo neutro que, independente de considerações contextuais e sociais, deve promover, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 2008, p.44).

Certamente, esses tipos de textos não fazem parte do universo desta jovem surda. Somente quando a leitura e a escrita foram utilizadas por ela como formas de interação, o texto toma sentido e significado. Daí se inicia o processo de letramento e, por conseguinte, a aquisição da L2.

Encerra-se aqui a análise das categorias a partir das discussões relativas às Oficinas de Reflexão. O próximo passo será projetar o olhar para todo o processo vivido na pesquisa e destacar os conhecimentos construídos nesta longa jornada e os seus possíveis desdobramentos.

6 EDUCAR NA DIFERENÇA SURDA: CONCLUSÕES

- Eu acho que na verdade, essa história, assim, ser professor de surdo, eu acho que nós todos estamos aprendendo a ser professor. Independente se é professor de surdo ou é professor de ouvinte.
-Eu acho que a gente está vivendo numa sociedade hoje onde as coisas estão com tanto movimento, onde as informações elas são tão fluidas, tão rápida que a gente também está aprendendo a descobrir uma nova forma de ser professor.

Professora 2

Chegar ao fim e retomar o princípio: educar na diferença. Este é um saber que se impõe ao docente na escola contemporânea e que não está nos manuais pedagógicos. A sua construção somente se dará a partir dos descentramentos dos saberes e poderes que definem os currículos, programas, metodologias pedagógicas, o reconhecimento dos processos diferenciados de aprendizagem e principalmente, a abertura para as diferentes culturas que habitam o território escolar. Uma das saídas para formação do professor é seguir este mesmo percurso de reconfiguração de concepções e conceitos para desconstruir o olhar treinado e as práticas pedagógicas de homogeneização dos sujeitos. A construção do caminho metodológico só poderá ocorrer com seu encontro com a alteridade no qual a ação educativa não seja a de normalizar os diferentes, mas de aproximação com os seus universos e suas demandas, abandonando a atitude etnocêntrica que discrimina e transforma a diversidade em desigualdade.

Atuar na Educação de Surdos, ofereceu-me a possibilidade de abandonar uma visão ingênua do ato educativo rumo a um olhar crítico-epistemológico no sentido de perceber que as práticas na sala de aula sempre representam o modelo de homem e sociedade que se pretende formar e que a tendência é seguir sempre o paradigma hegemônico da educação ocidental, no qual a referência sempre são os grupos que se constituíram como norma: o homem, branco, heterossexual, classe média, católico, falante das línguas orais, etc. Os outros que não seguem este padrão de “normalidade” são convencidos na escola de que são estranhos, incapazes, deficientes, com distúrbio de comportamento, feios, preguiçosos, ou seja, no processo de classificação e hierarquização dos sujeitos são àqueles que são posicionados no grupo de desvio e que precisam se tornar iguais.

Tendo este contexto educacional político-ideológico como pano de fundo que busquei a resposta para algumas questões que me inquietavam, a principal delas é: como educar os diferentes de mim sem que o ato pedagógico seja uma camisa de força que assujeitam as suas formas de perceber mundo, de se relacionar com este mundo, de pensar e de se expressar? Ao mesmo tempo em que se desenvolvam processos educativos que garantam o seu acesso aos conhecimentos construídos sociohistoricamente e às diferentes culturas? Uma pergunta como esta não cabe apenas uma resposta, ela abre um leque de possibilidades que neste estudo buscou-se a vertente da formação do professor de surdos na EJA, sendo que o seu objetivo principal é letrá-los, considerando a sua marca de identidade que está centrada na sua experiência essencialmente visual, que daí demandam sua língua, cultura, formas de aprender etc.

Desse modo, pensando em discutir esta temática, assumi a Pesquisa-Ação como caminho para responder a pergunta que motivou este trabalho:

- Quais os posicionamentos reflexivos do professor de EJA no CAS Wilson Lins – BA em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos lingüístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2^a. língua?

Dessa forma, o estudo constituiu-se num movimento coletivo no CAS Wilson Lins-BA, lócus da pesquisa, emergindo um círculo de conhecimento, empreendido pela perspectiva da Formação Reflexiva, com base na reflexão-na-ação (SHÖN, 2000, TARDIFF, 2007, ARROYO, 2007, 2008, NÓVOA, 1998, ZEICHNER, 1993).

A partir da opção metodológica com inspiração na Formação Reflexiva do fazer-pedagógico de 08 professoras, adotou-se a estratégia de utilização de sessões reflexivas com o desenvolvimento de duas oficinas. Neste espaço as professoras foram se descortinando e revelando os seus saberes construídos ao longo do seu percurso formativo, numa amálgama dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e principalmente, experienciais (TARDIF, 2007). Durante as exibições dos vídeos com os registros das aulas (escolaridade e Oficina de LP), nas 05 turmas da EJA, a tela da TV transformou-se em espelho que refletia as imagens e concepções daquelas profissionais que cotidianamente, enfrentam a tarefa desafiadora de EDUCAR NA DIFERENÇA. Os olhares foram atentos, críticos e de descobertas. O movimento foi de ver-se, ver outro e ver-se no outro. Neste processo, construiu-se um sentimento de coletividade, ninguém mais era uma ilha. Emergiu-se, então uma comunidade de aprendizagem. Durante as interlocuções sobre o fazer pedagógico de cada docente os

saberes eram revelados, construídos e reconstruídos. Nesse momento, o grupo deu-se conta do quanto sabia e do que ainda não sabia. Mas a surpresa residiu nos saberes que ainda não os eram sabidos, pois o professor contemporâneo convive com a velocidade das informações, com a desconstrução e ressignificação do conhecimento eurocêntrico e dos saberes pedagógicos, diante do avanço tecnológico e os descentramentos dos centros de poder. Por isso, não se percebe como sujeito do saber, mas o espelho mostrou o reverso que ocultava outra verdade: o professor como profissional-intelectual constroem saberes que podem ser transformados em conhecimentos. A partir daí as posturas foram se modificando, dando novos ares a auto-estima de cada uma, ao passo que o lugar de incompetência foi sendo relativizado. Deram-se conta de que eram muito criativas diante do desafio de letrar o surdo adulto, buscando caminhos alternativos que não estavam escritos nos manuais pedagógicos. Não poderiam estar lá, pois o ato de educar, como nos ensinou o mestre Freire, é ao mesmo tempo o ato de educar-se e isto se faz na relação com o outro e cada interação é única, pois os sujeitos são singulares. E nesse contexto pedagógico a singularidade surda e a sua forma diferenciada de estar no mundo, permeavam as relações. Ora determinadas pelo estranhamento e distanciamento de ambas as partes, ora pelo esforço mútuo de derrubar barreiras e se encontrarem no ato educativo. Ai reside o movimento de educar na diferença, seja ela qual for.

As discussões, então foram regidas pela afirmação do que se sabe, a ressignificação, por algumas, dos saberes que não se adéquam mais ao paradigma sócio-antropológico e cultural, e também pelas lacunas sobre concepções e metodologia de como a pessoa surda aprende e como se dá o seu processo de letramento. A partir desta dinâmica de reflexão-na-ação surgiram os dados que substanciaram a interlocução com os autores convocados para comporem os constructos teóricos, cuja intenção é a de responder a pergunta de partida, objetivada nas questões norteadoras retomadas abaixo:

- Como os professores de alunos surdos compreendem o processo de aquisição da lectoescrita destes sujeitos, considerando que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se também na aquisição de uma segunda língua?
- De que forma(s) os professores de alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos avaliam suas práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do letramento?
- Como os professores de educandos surdos analisam os processos de interação entre eles e os seus alunos nas atividades de sala de aula?

- Quais os saberes construídos pelos docentes de Educação de Jovens e Adultos relacionados à promoção do letramento de educandos surdos, considerando que este processo ocorre na interculturalidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa?

Para que estas questões fossem elucidadas era necessário categorizar os conteúdos expressos nas falas de minhas colaboradoras. Que, inicialmente, tornou-se uma situação problemática: como eu poderia recortar, decompor, fragmentar, descontextualizar os posicionamentos legítimos, singulares e plurais, sem que deles fossem retirados a essência, a riqueza, a multiplicidade de concepções, valores, percepções e crenças sobre o fazer pedagógico com surdos em EJA, relativos aos processos de letramento? A parceira de jornada, Dra. Kátia Mota, mostrou o caminho: “contextualize os trechos recortados através da construção de episódios”. Surgiram então, “Os Episódios em EJA: Ação-Reflexão” que se articularam com as categorias constituídas a partir dos temas levantados e debatidos pelas professoras sobre as suas práticas pedagógicas como um todo, surgidos na Oficina 1 e das discussões sobre o processo de letramento do surdo, provocada por mim na Oficina 2. Neste processo as questões norteadoras fizeram o seu papel.

Outro cuidado relacionou-se ao delineamento do perfil profissional das docentes. Um estudo sobre “posicionamentos reflexivos” não poderia ser empreendido sem atribuir alguns traços identitários ao discurso produzido. Nesse sentido, os recursos do formulário sobre a formação e o tempo de atuação com surdos, bem como as entrevistas individuais se fizeram necessários.

Após o resgate do processo de investigação, chega o momento de olhar o que se encontrou. Para isso, farei com o resumo dos Episódios, articulando-os às categorias para fazer uma avaliação sobre o que se planejou, o que de fato se realizou, o que não se realizou e o que se realizou sem estar planejado. Para uma melhor organização, apresentarei os quadros das categorias, associadas aos episódios, uma por vez, desenvolvendo sua breve apreciação.

6.1 QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS: UMA BREVE APRECIÇÃO

A princípio, quero declarar o que não foi planejado, mas que se realizou. Não estava prevista a participação de 10 colaboradoras, pois, no período da pesquisa, apenas 08 professoras participavam do quadro docente que atuava na EJA. Inicialmente, a convocação

das duas profissionais tinha como objetivo a introdução de um 2º ou 3º sujeitos, comumente utilizado no processo de Pesquisa-Ação, para servir de contraponto entre o pesquisador e os colaboradores. Neste estudo, estava definido que funcionassem como observadores do processo e fizessem os registros sobre o seu desenvolvimento para que eu, como pesquisadora, pudesse acessá-los, se assim julgasse necessário, pois estaria concentrada nas filmagens e a mediação das sessões reflexivas. No entanto, no decorrer das Oficinas, as profissionais aos pouco foram expressando o seu pensamento. Deslocaram-se do seu papel de observadoras e assumiram o lugar de participantes ativas. Naquele espaço democrático que havia se instalado, não cabia a proibição da fala de qualquer um dos sujeitos, mesmo que fosse em nome do rigor científico. Foi acordado, então, que elas fizessem suas intervenções depois que as professoras se expressassem; entretanto, no momento da interlocução, as vozes se misturaram, imprimindo mais dinamismo e riqueza ao processo.

A seguir, serão apresentados os quadros das categorias que balizaram a discussão dos dados. Iniciarei pela Categoria 1:

Categoria 1: Saberes docentes sobre a prática pedagógica com a pessoa surda, considerando a sua experiência, essencialmente visual e os seus processos diferenciados de aprendizagem.

- Experiência visual e a pedagogia surda – materiais didático-pedagógicos e acessibilidade;
- Diferença Surda: currículo, arquitetura e interações – elementos estruturantes e condicionantes para captar a pessoa surda na sua aprendizagem;
- Educar na Diferença e Amorosidade – Papel político do professor em crer no potencial do seu aluno e mediar o seu processo de aprendizagem a partir da sua diferença;
- Avaliação e Diferença – desestabilização dos centros de poder, através do deslocamento de saberes, culturas, epistemologias, metodologias e critérios avaliativos;
- Educação de Surdos e processos avaliativos – tipo de instrumentos de avaliação em referência a marca viso-espacial do surdo: o uso de filmagens - Construção de conhecimentos disciplinares com a avaliação na perspectiva de L1 - produções escritas feitas na (LP) com a avaliação na perspectiva de L2.

Ao se posicionarem sobre as suas práticas pedagógicas com alunos surdos, as professoras da EJA trouxeram diversos elementos relativos aos seus processos diferenciados de aprendizagem que elas consideram pertinentes em sua atuação. Manifestaram uma visão política de docência que acredita que conhecer os sujeitos da ação educativa, suas trajetórias

de vida, suas crenças, seus valores, sua língua, sua cultura e os seus sonhos é o primeiro passo para se promover, efetivamente, o processo ensino-aprendizagem.

Este enfoque parece óbvio, mas é muito comum observar que currículos escolares, projetos político-pedagógicos, metodologias de ensino e até mesmo cursos de formação para docente ignorarem completamente esse aspecto. Em geral, assumem uma visão homogeneizante e normalizadora do processo educativo. Nessa perspectiva, não há espaço para a diferença. Desta forma, ao negá-las, são transformadas em desigualdades no território escolar.

Nos seus posicionamentos reflexivos, as professoras enfatizaram a marca da experiência visual nas identidades surdas. Esse é o centro das discussões empreendidas pelos estudos surdos, pelos pesquisadores, na busca dos novos conhecimentos a cerca dos processos da pessoa surda na sua articulação com o mundo. Essa é marca da diferença surda que elas precisam lidar cotidianamente quando realizam o seu fazer-pedagógico. Surge daí o deslocamento na busca de novos caminhos para que possam estabelecer uma ação educativa com os seus alunos. Os deslocamentos se traduzem nos materiais didático-pedagógicos; na organização espacial da sala de aula; na acessibilidade do conhecimento pela via visual; na arquitetura escolar; na discussão dos currículos direcionados à pessoa surda; na crença no potencial do aluno através do fazer pedagógico pautado no desafio cognitivo; nos processos e formas diferenciados de avaliação, pautados na referência visual e na sua condição bilíngue. Tal processo, entretanto, não é fácil; é um ir e vir; fazer e re-fazer; desequilibrar-se e desequilibrar; desconstruir e construir, ou seja, é um processo dialético no qual a referência desloca-se entre os processos orais e auditivos dos professores e os processos visuais dos alunos.

Categoria 2 - Processos de interação estabelecidos na fronteira linguística e cultural.

- Atendimento Individual e Coletivo – interação diferente de atendimento;
- Arquitetura e Organização Espacial na sala de aula – fluidez nas interações favorecimento da aprendizagem;
- Bilinguismo para surdos e o uso da língua oral – posicionamento político-ideológico entre a normalização e o reconhecimento da alteridade surda; busca da zona linguística de conforto pelos ouvintes; controle na interação, definindo quem deve estar *dentro* ou *fora*.
- Bilinguismo: uma via de mão dupla – condição bilíngue para ambas as partes: para o aluno e para o professor.

Esta é a categoria que tentou trazer elementos para responder a questão norteadora relacionada à avaliação das professoras no que tange aos processos de interações estabelecidos com os seus alunos surdos.

Logo no início das sessões reflexivas, as professoras pontuaram esta temática, procurando entender a diferença entre “atendimento” e “interação”. Elas identificaram que a principal distinção entre esses dois termos estava ancorada nas diferentes representações da surdez e do sujeito surdo. Desse modo, “atendimento” sustenta-se na visão médico/biológica que busca a normalização da pessoa surda, tendo como referência a língua oral-auditiva, enquanto “interação” está baseada na concepção sociointeracionista de educação que tem na dialogicidade o lastro para o processo ensino-aprendizagem. Enfatizaram, ainda, a arquitetura da sala de aula; a sua organização espacial; o uso de artefatos pedagógicos para liberar as mãos; elementos fundamentais para o estabelecimento da interlocução na língua gestovisual, condição fundante para o processo de ensino-aprendizagem do surdo. Perceberam que o uso ou não da língua oral marca um posicionamento que traduz o respeito e reconhecimento da diferença surda ou a atitude normalizadora respaldada em práticas oralistas. Nesse sentido, funciona também como marcação de poder sobre o outro que não tem como acessar a língua oral e por isso fica excluído das interações nesta língua, mas que, por outro lado, reflete também a busca da zona de conforto pelo professor ouvinte, na condição de falante nativo da língua auditiva. Finalmente, constatam que a interação entre surdos e ouvintes só poderá ser instaurada se buscarem a via bilíngue de mão dupla, pois à medida que caminham em direção da língua do outro concretizam o encontro dos dois universos.

Categoria 3: Saberes docentes relativos ao processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita na Educação de Surdos.

- Leitura e bimodalismo – prática pedagógica pautada na Comunicação Total, que interfere na aquisição de leitura pelos surdos, distingue-se do modelo pedagógico que envolve a construção de significados no texto pautada na mediação entre L1 e L2;
- A repetição como metodologia no ensino-aprendizagem da lectoescrita para surdos – estratégia educacional sustentada no empirismo e na concepção oralista; concepção de leitura e escrita com base na codificação e decodificação; diferencia-se da concepção freiriana que enfatiza a mediatização com o texto;
- O ensino de LP como L2 para surdos: a busca do caminho metodológico – o deslocamento entre o ensino disciplinar da LP para práticas significativas e contextualizadas, calcada na interação e na intertextualidade; modelo não é receita.

- A aquisição de LP escrita por surdos: os aspectos formais e discursivos – a supremacia da norma padrão da LP sobre as outras variantes linguísticas; ensino de L2 para surdos, baseada na interação com a língua-alvo, na sua completude e múltiplas formas de expressão;
- A aquisição de LP como L2: processos metalinguísticos - saberes experienciais pedagógicos sobre a metalinguagem na aquisição da LP por surdos, com base na LS e nos recursos imagéticos; o letramento visual do surdo com a inserção de elementos imagéticos na leitura e na produção textual, nesse sentido seria o desenho o início do letramento do surdo?

O debate gerado nas oficinas concernente à Categoria 3 concentrou-se na discussão de duas questões deste estudo que estão intimamente relacionadas: a compreensão das professoras sobre o processo de aquisição da lectoescrita pela pessoa surda, considerando que a LP para estes alunos é L2 e a avaliação que elas fazem de suas práticas para o desenvolvimento do letramento do seu aluno. O primeiro ponto abordado sobre estas questões é a interferência do bimodalismo na leitura por surdos, uma prática surgida na Comunicação Total, que condiciona o educando a fazer uma tradução literal do texto, comprometendo a construção de sentidos e significados, pois subalterniza a LS à estrutura da LP, aniquilando os seus processos visogestoespaciais. Este modelo metodológico está sendo desconstruído pelas professoras que estão desenvolvendo estratégias de leitura que oferece ao aluno outro referencial que desvincula a LS da estrutura da LP, evitando a tradução termo a termo que compromete a atribuição de significados ao texto pela via da LS.

Outra estratégia muito utilizada, não só na educação de surdos, que subverte o conceito sociolinguístico de leitura e escrita é a estratégia da repetição como forma de garantir o conhecimento. Ela está sustentada na concepção empirista de educação que acredita que o desenvolvimento do indivíduo se dá pela via das sensações e que a sua mente precisava ser impregnada com informações vindas do ambiente externo. Esta visão se antepõe à visão sociointeracionista que defende a construção do conhecimento através da interação, marcando também uma oposição ao pensamento freiriano, que acredita que a relação do educando com a aprendizagem, inclusive com a leitura e escrita, ocorre através da mediação entre os sujeitos e o mundo. A estratégia da repetição teve como forte aliada da filosofia oralista, que adotou práticas de treinamentos repetitivos dos órgãos fonoarticulatórios, objetivando o desenvolvimento da fala, bem como os exercícios de fixação com foco exclusivo nas estruturas gramaticais da língua, como forma de ensinar a ler escrever, desprezando o seu uso interacional. De acordo com as avaliações feitas pelas docentes, esse tipo de estratégia é ainda

muito utilizada no contexto pesquisado como reprodução do modelo oralista, embora elas não tenham clareza do campo epistemológico que este tipo de prática está engendrado. As Oficinas 1 e 2 possibilitaram esta reflexão que pode ser um caminho para a sua reconstrução.

Os relatos docentes expressaram a busca do grupo pelo caminho metodológico para o ensino de LP com L2 direcionado ao aluno surdo. A visão do grupo desequilibra-se entre a concepção disciplinar da língua, que a transforma em conteúdo e a desvincula da sua função social de interação, e a concepção centrada no letramento, que localiza a leitura e a escrita nas práticas sociais, tomando o texto e a intertextualidade como referência no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. As professoras utilizam modelos metodológicos que às vezes atuam como referenciais na construção da prática pedagógica; em outras, funciona como uma receita que imobiliza a dinâmica interativa em sala de aula. Percebe-se, então, que a equipe está em intensa atividade de construção e reconstrução metodológica do ensino de LP para surdos. As professoras também estão atentas aos aspectos formais e discursivos da língua, embora haja uma dificuldade em fazer uma articulação destes elementos, durante o seu ensino. Os livros didáticos com os seus textos de predominância narrativa não facilitam esta articulação, principalmente pelo fato de que eles não foram feitos para os surdos, estando direcionados aos nativos da LP. Ao mesmo tempo em que elas ainda não sistematizaram conhecimentos pertinentes sobre estas questões e não conquistaram a proficiência, nem o conhecimento da estrutura linguística da LS, necessários para desenvolver um trabalho pedagógico que enfatize a análise contrastiva entre as duas línguas.

Quanto aos processos metalinguísticos em LS e em LP desenvolvidos por seus alunos no processo de aquisição da lectoescrita, as profissionais demonstraram uma percepção sensível sobre estas estratégias, com base principalmente nos seus saberes experienciais, mesmo porque só recentemente, têm sido realizados estudos com este enfoque (BEGROW, 2009). Nas suas observações cotidianas, as professoras verificaram que os alunos se valem não só da LS em direção da LP, mas que as imagens se articulam a estas atividades metalinguísticas, remetendo ao *letramento visual* (REILY, 2003, p. 164 *apud* GESUELI & MOURA, 2006b, p.112).

A partir destas elaborações, surge a questão: o uso do desenho pela pessoa surda poderia ser considerado o início do seu processo de letramento? A pergunta se justifica se considerarmos que a imagem para estes sujeitos é um recurso estruturante para sua aquisição da lectoescrita, não se constituindo no mesmo elemento de significação para aqueles que utilizam as línguas oral-auditivas, pois, para os ouvintes, a fase pictográfica é uma etapa a ser vencida, rumo ao sistema alfabético. Entretanto, para as pessoas surdas seria uma fase a ser

vencida? Ou complexibilizada? Acredito que estudos na vertente da escrita de sinais poderão trazer luz a esta questão.

Categoria 4: Saberes docentes na perspectiva do letramento do surdo da EJA.

- O surdo e a EJA: o difícil caminho para a L2 – necessidade de sair da subalternidade para a emancipação do sujeito cognicível; LS e cultura surda como ponte para libertar-se da escola opressora e normalizadora; *práxis* pedagógica pautada na leitura do mundo para a leitura da palavra;
- A EJA e a construção da autonomia – práticas ventríloquas oralista que silenciam o sujeito surdo e o transformam em fantoches da normalização ouvintista; postura crítica do professor na ruptura da pedagogia clínico-terapêutica para a construção da autonomia regida pela dialogicidade;
- O letramento na EJA e o aluno surdo: qual o caminho? O fazer-pedagógico como ação política; a busca da alteridade surda no reconhecimento da cultura, da língua e da história de opressão; a superação como sinônimo de emancipação; professor-aluno a cumplicidade no ato de aprender a “dançar” com os sinais e a “letrar-se” nas imagens; formação docente: a EJA como legado para a Pedagogia e a Educação de Surdos como possibilidade para a Pedagogia da Diferença;
- Usos da escrita por adultos surdos – novos usos e funções da língua escrita por surdos como estratégias comunicativas nas interações, nas quais os sujeitos não utilizam a LS; introdução dos textos produzidos a partir dos novos usos da língua escrita como objeto de estudo no processo de letramento da pessoa surda;
- O Despertar do surdo – saber-se sujeito de linguagem em LS; saber-se sinalizador da LS e letrar-se em LP como L2, saber-se leitor e escritor em LP para interagir na fronteira linguística e cultural.

As professoras defendem a idéia de que, antes de qualquer ação de educativa com o adulto surdo, que carrega a marca do fracasso escolar, é fundamental considerar as suas condições sócio-históricas, político-econômicas e culturais. Esta é uma articulação necessária no campo da EJA, visto que os homens e mulheres que se situam neste território carregam uma trajetória de exclusão e desumanização marcada pela negação das suas estratégias de sobrevivência, dos seus saberes, experiências, formas e tempo de se relacionarem com a vida e com o conhecimento.

De acordo com as docentes, a pessoa surda precisa ser vista dentro deste contexto da EJA, associado ao legado histórico de negação da língua e da cultura surda, que os posicionaram no lugar da subalternidade e da incapacidade, gerando os sentimentos de medo e insegurança, imobilizando-os diante dos desafios da vida, principalmente os que estão

relacionados ao processo de aquisição de conhecimento, visto que a escola foi a principal instituição de opressão do seu povo. Desta forma, a ressignificação da relação destes sujeitos com o objeto cognoscível, através da materialização da língua e da sua cultura no espaço escolar, é a condição primeira para que eles se disponibilizem para a aprendizagem, seja da leitura, da escrita ou qualquer outro tipo de conhecimento. Este movimento está diretamente associado à construção da autonomia, tolhida nas práticas de normalização que submetem o surdo ao uso de uma língua oral, retirando-lhe a condição de sujeito nas interações, colocando-o no lugar de objeto – um processo que pode ser ilustrado com a imagem do ventríloquo, que projeta a sua voz sobre o boneco e, com dedos habilidosos, manipula o fantoche.

Nesse sentido, as educadoras manifestam preocupação com estas questões e buscam desconstruir este modelo de professor-aluno, ancoradas no posicionamento de Freire (2008), que acredita que esta relação opressor-oprimido só pode ser desconstruída a partir da atitude política docente que baliza a relação professor-aluno na dialogicidade. Nesta perspectiva, ocorre um deslocamento de poderes e saberes, no qual, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende e, enquanto o aluno aprende, também ensina. A partir dessa cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem, o professor ouvinte poderá aprender a “dançar” na língua de sinais e o aluno surdo a “letrar-se” nas imagens da escrita.

As docentes enfatizaram que a aquisição da lectoescrita contribui para o fortalecimento da autonomia surda, pois o uso da modalidade escrita da LP se configura numa forte aliada no exercício de sua cidadania, à medida que esta é a forma de interação utilizada por eles quando buscam, por exemplo, os serviços públicos nos quais os profissionais que prestam o serviço não utilizam a LS e não lhes é disponibilizado o intérprete em LP/LIBRAS. Desta forma, pode-se pensar que os surdos inauguram novos usos e funções para a LP escrita, numa sociedade majoritariamente ouvinte que não conhecem a LS. Neste sentido, supõe-se que, ao conquistar a condição bilíngue a partir da aquisição da LS como L1 e a LP escrita como L2 e buscar a interação com os sujeitos usuários exclusivos na sua L2, constroem novas práticas de letramento, pois o uso dado à leitura e à escrita neste tipo de interação não é dado por nenhum outro grupo sociocultural. Por exemplo, isso ocorre, predominantemente, quando o surdo letrado, enquanto integrante de uma comunidade usuária da LS, busca informações na interação com uma pessoa ouvinte, também letrada, não sinalizadora da LS, valendo-se da escrita para comunicar-se.

Desse modo, as novas formas de letramento precisam ser reconhecidas como produções culturais identitárias, e tomadas pela escola como objeto de conhecimento. Vale

dizer que as novas produções textuais precisam ocupar o espaço escolar no processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita; isso envolve também as interações escritas surgidas no mundo da tecnologia digital.

Para encerrar a discussão sobre os saberes experienciais dos professores relacionados ao letramento do surdo na EJA, nas sessões reflexivas foi destacado o processo no qual as pessoas visuais tomam consciência que são sinalizadores da LS, língua minoritária na sociedade, e aprendem a ler e escrever em L2, na sua forma escrita, geralmente a língua dominante. Dito desta forma parece simples, mas, para que o surdo realize este salto conceitual, é imprescindível que ele esteja inserido num contexto bilíngue no qual a sua L1 esteja numa relação simétrica de saber e poder com a L2, isto é, ele precisa interagir com a LS, inserida numa cultura surda, para perceber que ela é uma língua legítima, ao mesmo tempo em que precisa estabelecer interação com a L2 em práticas sociais de leitura e escrita, em condição de letramento. Todo este processo foi traduzido na seguinte expressão: “o despertar do surdo”. Somente profissionais sensíveis com a construção do conhecimento a partir da alteridade surda poderiam ter esta reflexão, pois ela exige que haja um deslocamento de sua mesmidade em direção da sua outridade. Isto é saber educar na diferença.

Portanto, considero que o “objetivo da pesquisa em conhecer, analisar e refletir os posicionamentos teórico-metodológicos assumidos pelos professores não-surdos, nas práticas de letramento da EJA do CAS Wilson Lins – BA com seus educandos surdos” foi alcançado com a indicação de novos olhares sobre este processo, trazendo outros entendimentos acerca do letramento do surdo enquanto pertencente a uma comunidade usuária de língua e cultura própria, que poderão subsidiar a construção de novas práticas pedagógica para o ensino de LP como L2 para o surdo.

6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes chegar até aqui, eu não tinha tido a possibilidade de vivenciar um processo formativo reflexivo dessa ordem; acredito que, assim como foi para mim, esta experiência foi também inédita para todas as participantes. Através das sessões de reflexão-na-ação constatee o quão é rico o fazer-pedagógico de um professor (principalmente se ele estiver inserido numa comunidade de aprendizagem) e que, na interlocução, os saberes experiências engendrados na criatividade cotidiana, respaldados pelos outros saberes das mais diferentes ordens, emergem e se afirmam como competência profissional, resgatando a condição da intelectualidade negada ao professor. Neste processo de construção da intelectualidade do grupo, eu aos

poucos, fui também conquistando a minha, afirmando-me como professora-pesquisadora. Nesta perspectiva, as relações do contexto educacional se redimensionam e finalmente o professor assume as rédeas do seu processo formativo, ao mesmo tempo em que assume as dos seus alunos também, pois o seu papel é formar, enquanto se reforma. Creio que esta seja uma das grandes contribuições da minha pesquisa: a Formação Reflexiva como estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem na formação continuada de professores de surdos.

Considerando que esta investigação adotou a metodologia da Pesquisa-Ação e por isso envolve objetivos práticos e teóricos, é necessário então, que eles sejam retomados. Quanto aos objetivos que intencionam a construção de conhecimentos novos, acredito que foram alcançados, mas que é pertinente operacionalizá-los na instituição investigada. Portanto, intenta-se dar continuidade a este estudo, tendo como foco a construção de caminhos metodológicos para desenvolver o processo de aquisição da lectoescrita da pessoa surda. Desejo assim, programar junto à equipe administrativo-pedagógica outras sessões de reflexão para que os resultados deste estudo sejam discutidos pelas professoras colaboradoras, bem como pela grupo como um todo. É intenção então, instalar este tipo de abordagem na formação do grupo e buscar experimentar os novos caminhos encontrados. Tenho aspirações mais ousadas: é meu objetivo, com apoio da equipe do CAS Lins-Ba, fazer uma proposta para a SEC-BA, no sentido de adotar este tipo de formação continuada, visto que o formato comumente utilizado por ela, nos quais envolvem cursos de aperfeiçoamentos localizados em grandes centros de treinamentos, não têm surtido efeito nos resultados de aprendizagem dos alunos, visto que são experiências desconectadas das realidades das escolas. Mas tenho consciência de que para a efetivação de uma proposta como esta, é necessário desconstruir a visão sobre os processos formativos profissional que guarda ainda, uma visão cartesiana da educação. Além de que, é necessário investimento financeiro para descentralizar a formação do professor e focalizá-la dentro do próprio espaço escolar.

Considero importante trazer esta discussão da formação para o contexto mais amplo da educação. Desta forma, posiciono-me afirmando que na educação contemporânea, este saber não pode mais ser desclassificado pelos institutos superiores de ensino. É tempo de a universidade criar comunidades de aprendizagem dentro do espaço escolar; é o que nos indica a Pesquisa-Ação que assume a relação colaborativa na construção dos conhecimentos novos - porque, nesta perspectiva, os conhecimentos construídos na academia só têm sentido se forem úteis aos sujeitos sociais, não no sentido do utilitarismo do saber, mas como forma de melhorar a sua qualidade de vida, de educação, de saúde, etc.

Trazendo todo esta discussão para a questão da inclusão educacional dos diferentes, é interessante que o processo formativo siga estes mesmos rumos propostos, pois só aprende quem toma nas mãos o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a presença dos diversos no espaço escolar é a possibilidade de reconstrução da educação sobre bases heterogêneas de saberes, nas quais os diferentes processos de aprendizagem, a ressignificação dos currículos, a reformulação de metodologias de ensino, precisam encontrar lugar na escola contemporânea, na qual aqueles que se diferenciam precisam estar à frente desta reconstrução, desfazendo o modelo em que os grupos de poder ditam as regras da escola normalizadora.

Focalizando, então, a Educação de Surdos, este estudo possibilitou oferecer outra perspectiva para as discussões que estão envolvendo o campo educacional na área da surdez. Com o advento dos Estudos Surdos e com a reconfiguração política educacional em direção ao reconhecimento da diferença surda, o movimento contra-hegemônico está centrado na desconstrução do discurso pedagógico que expressa a imposição da língua oral exercida pela posição ouvintista dos educadores não-surdos relacionada à proibição da língua de sinais e reprodução de uma educação opressora. Nesse sentido, é urgente que estes sujeitos assumam a liderança na transformação da educação que é dirigida para os seus iguais, na construção de outros significados substanciados pela sua cultura visual, atuação no espaço escolar como profissionais legítimos e na produção de conhecimentos não-colonizadores.

Neste enfoque, é importante fomentar pesquisas que abordem experiências que adotem a presença surda como educadores no espaço escolar, as consequências castradoras de uma educação reabilitadora, as relações de saber e poder entre os diferentes grupos estabelecidas no território escolar, etc.

Por outro lado, não se pode negligenciar o papel dos docentes não-surdos nessa reorganização político-educacional no encontro da outridade surda. Porque são estes profissionais que, mesmo não tendo uma formação apropriada para atuar nesse novo paradigma educacional, estão assumindo a árdua tarefa de ressignificar o espaço escolar, através de suas práticas pedagógicas, movidas principalmente pelo desejo de exercerem uma docência competente direcionada a pessoa surda. Nesse sentido, é viável que, no estabelecimento da interlocução entre os diferentes grupos que, historicamente, vem travando uma relação opressora de saber e poder, na qual as fronteiras são demarcadas por conflitos e tensões, a via do entendimento na construção de uma escola legitimamente inclusiva pode ser uma possibilidade.

Nesse sentido, tenho intenção de inserir o educador surdo para proceder com um estudo dentro do mesmo enfoque teórico-metodológico da investigação e utilizando ainda os

mesmos dados, já que foram riquíssimos, em parceria com o professor não-surdo para que juntos, possamos refletir sobre as práticas pedagógicas que são direcionadas para as comunidades surdas. Acredito que esta é uma das possibilidades para se encontrar outras resposta, mas que ainda não tem sido fomentada nos estudos.

Portanto, nós, pertencentes ao povo não-surdo e/ou ao povo surdo precisamos nos unir para combater as práticas normalizadoras ouvintistas que silenciaram e colonizaram as pessoas visuais por mais de cem anos, e que, ainda, continuam sendo reproduzidas, principalmente, nos espaços escolares, sejam reparadas com políticas de afirmação linguístico-cultural das comunidades surdas na defesa dos seus direitos. Acredito que, empenhados na mesma luta, possamos transformar a nossa relação de oprimidos-opressores e praticar a liberdade de sermos sujeitos plenos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel e TEITELBAUM, Kenneth. *Clássicos: John Dewey. Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>>. Acesso em: agosto de 2009.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-36.
- ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 207 A (III), 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: outubro de 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.
- BEGROW, Desirée de Vit. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: contribuições de estratégias metalingüísticas em língua de sinais. 2009. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a Galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 206 p.
- BORTONI-RICARDO e DETTONI, R do V. Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: aplicando a Pedagogia culturalmente Sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135 p.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 158 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB>. Acesso em: outubro de 2009.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art.18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < <http://portal.mes.gov.br/seesp/>> . Acesso em: abril de 2006.

CANDAU, Vera et al. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2008a. p.13-29.

CANDAU, Vera et al. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, Vera (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 30-51.

CANDAU, Vera et al. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2008c. p. 30-51.

CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ WILSON LINS. **Projeto político-pedagógico**. Salvador, BA, 2005-2008.

CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ WILSON LINS. **Plano de ação**. Salvador, BA, 2004.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução. Estratégia. A pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. 114 p.

COX, Maria Inês Pagliarini.; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J.n(Org.). **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001. p. 136-161.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007, 89 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 172 p.

FARIA, Sandra Patrícia. **Em busca de uma Pedagogia Surda:** uma experiência em contexto de formação de professores surdos. Formação Continuada Professores da Rede Regular de Ensino na Área de Surdez. Salvador: SECC-IAT, 2007.

FARIA, Sandra. Interface da Língua – LIBRAS (variante falada pela comunidade de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. **Revista de Pesquisa Linguística**, Brasília: LIV / UnB, fascículo 6, série 2, p. iii-xii, 2001.

FARIA, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 253-283. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso em abril 2009.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da Libras**. In: EDUCAÇÃO ESPECIAL – Língua Brasileira de Sinais, Série Deficiência Auditiva, vol 3, fascículo 7, 4/MEC/SEESP: Brasília – DF, 1997.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramento no Contexto da Educação Bilíngüe para Surdos**. Formação Continuada Professores da Rede Regular de Ensino na Área de Surdez. Módulo II. 24 a 27.10.2005. Salvador: SECC-IAT, 2005a.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Formação Continuada Professores da Rede Regular de Ensino na Área de Surdez. Módulo II. 24 a 27.10.2005. Salvador: SECC-IAT, 2005b.

FERNANDES, Sueli. Libras e escolarização de surdos: o que quer e o que pode essa língua? **Direcional Educador**, maio de 2009, p.29-33.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1995. 87 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 213 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 333 p.

GATTI, Bernadete A. **A Construção metodológica da pesquisa em educação**. Conferência: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Salvador, Bahia. 04/09/2008.

GEERTZ, Clifford Geertz. **O saber local**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 356 p.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *Id. Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 13-41.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e Escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-49.

GESUELI, Zilda Maria & MOURA, Lia. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, V. 7, n. 2, 110-122, jun, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. p. 177.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.243-253.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. A Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: A Pedagogia Radical como forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.125-154.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. 167 p.

IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 133 p.

JOMTIEN, Tailândia. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 05 a 09 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/SEDUCACAO/LEISR/conf.jomtiem.pdf>>. Acesso em: outubro de 2009.

KARNOP, Lodenir. Práticas de leitura e escrita em escola de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 65-79.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, Ângela B. (Org.). **Os Significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set/dez, 2005.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 35-46.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 102 p.

LYOTARD, Jean-François. **Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stela Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. 239 p.

MOTA, Kátia. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 11, p. 13-26, 2002.

MOTA, Kátia. Letramento e construção de identidades culturais. In: XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (EPENN), 2005, Belém. **Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005. p. 230-236.

MOTA, Kátia. **Multiculturalismo**: perspectivas para uma sociedade mais solidária. Formadores: Vivências e Estudos. Faculdades Adventistas Integradas da Bahia: Faculdade de Educação, Cachoeira, Bahia, ano 1, jun, 2004. p. 15-26.

MOTA, Kátia; OLIVEIRA, Maria Olívia. **Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos**. In 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 8 de julho de 2009. Anais do 19º EPENN. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. p. 1-11.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 149 p.

NOGUEIRA, C. M. e NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Dossiê “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”, Vol. 78, Campinas, SP: CEDES, abril de 2002. p.15-36.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia. (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 45-61.

PERLIN, Gládis. SURDOS: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana as Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas: o impasse do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, N° 25/26, janeiro-dezembro, 2006. p.19-25.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilingüismo na Educação de Surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 103 p.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2004. 221 p.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 202 p.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 196 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-87.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Luciene Maria. Do horror à diferença: uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de Assis. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16. n. 27, jan/jul, 2007. p.125-130.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed. 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 240 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T.T.(org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**, Petrópolis: Ed.Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. Rio de Janeiro: INES, 1997 b. p. 32-47.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997 a.153 p.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003 a. 224 p.

SKLIAR, Carlos. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Claudia. (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003 b. p. 144-160.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: *Id* (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 121-141.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 293.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008. 123 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 125 p.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** O que o surdo e a sua língua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à Educação. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Lingüística de Estudos da Linguagem – IEL, Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas, SP.

SOUZA, Regina Maria e SILVESTRE, Núria. **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus, 2007. 207 p.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008. 118 p.

STUMPF, Marianne Rossi. SISTEMA SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana de Silva; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da surdez**. Santa Cruz do Sul, RS: 2004. p. 143-159.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 325 p.

TESKE, Ottamar. Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais. In: LODI, Ana Claudia. (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 144-160.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Considerações sobre a História da Educação Especial no Brasil: movimentos e documentos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade/**

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.14, n.24 (jul/dez, 2005). Salvador: UNEB, 2005. p. 205-216.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2007. 132 p.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.

ZEICHNER, Kennet M. **A Formação Reflexiva de Professores**: déias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.

APÊNDICES:

APÊNDICE A – Fotos

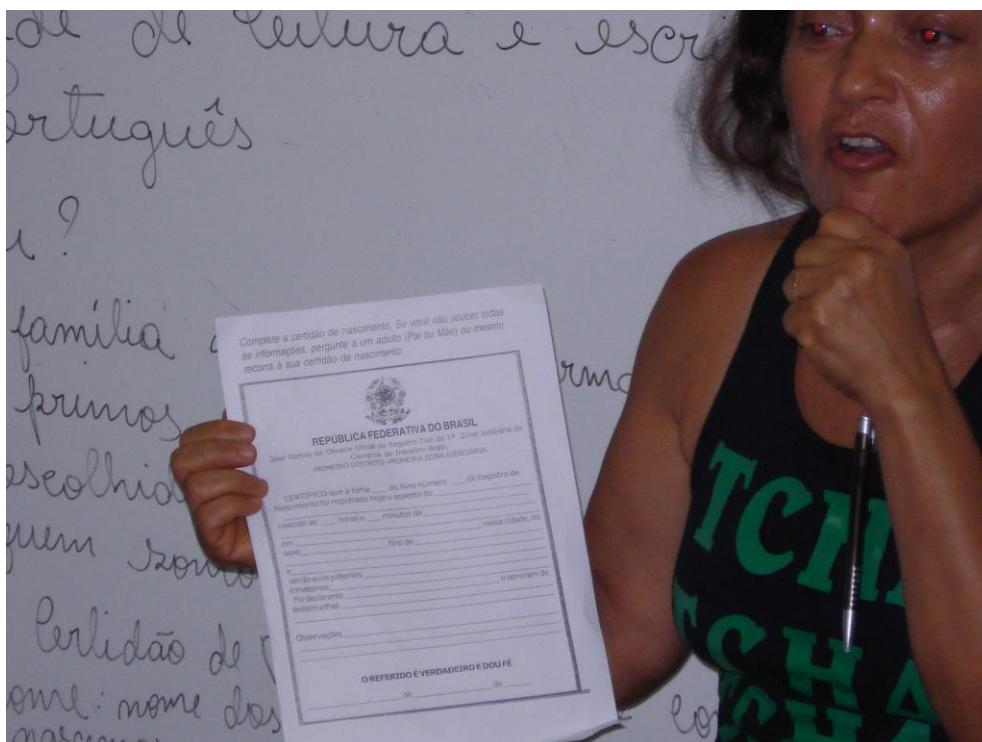


Foto 1: aula na EJA I – Estágio 1



Foto 2: aula na EJA I – Estágio 1



Foto 3: aula na EJA I – Estágio 3



Foto 3: Oficina de Língua Portuguesa na EJA



Foto 5: Oficina de Língua Portuguesa na EJA.

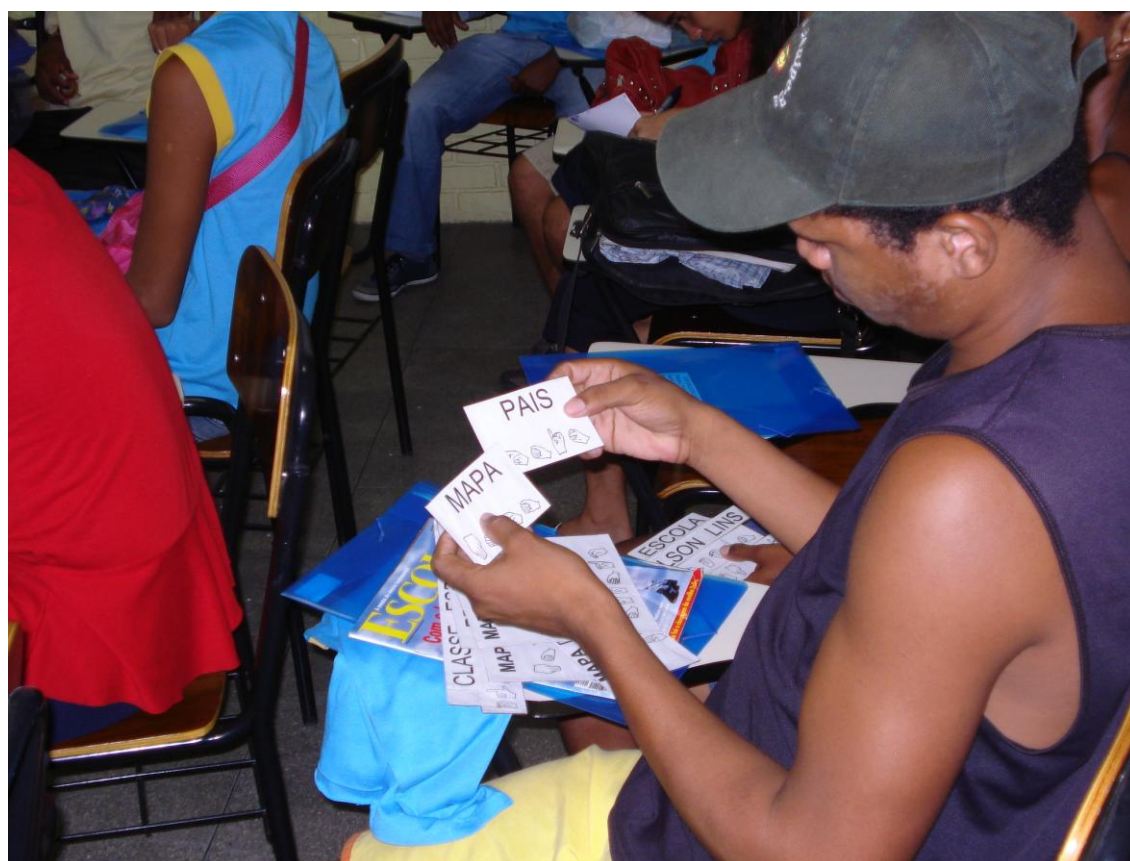


Foto 6: Oficina de Língua Portuguesa na EJA.



Foto 7: Sessão Reflexiva – Exibição de vídeo das aulas.



Foto 8: Sessão Reflexiva - Discussão de grupo.

APÊNDICE B – Formulário

1-NOME: _____

2- IDADE: _____ 3- SEXO: _____

4- TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____

5- TIPO DE VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO: _____

6- TEMPO QUE ATUA NA ED. DE SURDOS: _____

7- FORMAÇÃO:

 MAGISTÉRIO DO 2º GRAU GRADUAÇÃO – COMPLETO CURSANDO

NOME DO CURSO: _____

 PÓS-GRADUAÇÃO – COMPLETO CURSANDO

NOME DO CURSO: _____

JÁ FEZ CURSO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS?

 NÃO. SIM. QUAIS?

_____ CARGA HORÁRIA: _____

_____ CARGA HORÁRIA: _____

_____ CARGA HORÁRIA: _____

_____ CARGA HORÁRIA: _____

SSA, _____ DE _____ DE 2008.

CESSÃO DE DIREITOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.

AUTORIZAÇÃO

Salvador, 20 de outubro de 2008.

A pesquisadora **Simone Santos Barbosa de Andrade**

Eu, _____, (estado civil), portadora do documento de identidade nº _____, residindo à _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____; dos vídeos sobre as aulas filmadas nos dias _____ dos vídeos sobre as oficinas realizadas nos dias 09, 12, 23, 26 de julho, 02 e 20 de agosto do corrente ano, transcritos e autorizados⁶⁷ para a pesquisa intitulada **LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE FRONTEIRA LINGÜÍSTICA E CULTURAL**, de autoria de **Simone Santos Barbosa de Andrade**, tendo como orientadora a Dra. **Kátia Maria Santos Mota** do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade desta Universidade, a serem usadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua apreciação e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle a pesquisadora mencionada. Para a divulgação da pesquisa fica garantida a preservação do anonimato dos informantes.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Ass:

⁶⁷ Assim como documentos referentes ao perfil profissional, fotos inéditas das aulas e das oficinas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.

AUTORIZAÇÃO

Salvador, ____ de _____ de 2008.

A pesquisadora **Simone Santos Barbosa de Andrade**

Eu, _____,

portador(a) do documento de identidade nº _____, residindo à

_____ declaro para

os devidos fins que cedo os direitos da minha participação no(s) vídeo(s) da(s) aula(s) filmada(s) no(s) dia(s) _____, transcrito(s) e

autorizado(s)⁶⁸ para a pesquisa intitulada **LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS**

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE FRONTEIRA LINGÜÍSTICA E CULTURAL, de autoria de **Simone**

Santos Barbosa de Andrade, tendo como orientadora a Dra. **Kátia Maria Santos**

Mota do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade desta

Universidade, a serem usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos

e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua apreciação e o

uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle a pesquisadora

mencionada. Para a divulgação da pesquisa fica garantida a preservação do

anonimato dos informantes.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Ass:

⁶⁸ Assim como as fotos inéditas das aulas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.

AUTORIZAÇÃO

Salvador, ____ de _____ de 2008.

A pesquisadora **Simone Santos Barbosa de Andrade**

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade nº _____, residindo à

_____ declaro

para os devidos fins que cedo os direitos da participação do meu filho(a)

_____, portador(a)

do documento de nº _____ no(s) vídeo(s) da(s) aula(s)

filmada(s) no(s) dia(s) _____, transcrito(s) e

autorizado(s)⁶⁹ para a pesquisa intitulada **LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS**

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO

PROFESSOR DE FRONTEIRA LINGÜÍSTICA E CULTURAL, de autoria de **Simone**

Santos Barbosa de Andrade, tendo como orientadora a Dra. **Kátia Maria Santos**

Mota do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade desta

Universidade, a serem usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos

e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua apreciação e o

uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle a pesquisadora

mencionada. Para a divulgação da pesquisa fica garantida a preservação do

anonimato dos informantes.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Ass:

⁶⁹ Assim como as fotos inéditas das aulas.