

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ETIENE ABREU

**O QUE SE FALA SOBRE O 'NÃO OUVIR':
CONVERSAS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NO ENSINO SUPERIOR**

**UNIRIO
Rio de Janeiro
2014**

ETIENE ABREU

**O QUE SE FALA SOBRE O 'NÃO OUVIR':
CONVERSAS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio

UNIRIO

Rio de Janeiro

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

Etiene Abreu

O QUE SE FALA SOBRE O 'NÃO OUVIR':
CONVERSAS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NO ENSINO SUPERIOR

Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio
Orientadora

Prof^a Dr^a Regina Souza
Membro externo

Prof^a Dr^a Wilma Favoito
Membro externo

Prof. Dr. Celso Sanchez
Membro interno

Prof^a Dr^a Maria Elena Viana Souza
Membro interno

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Tiago, pelo apoio e paciência ao longo da escrita desta dissertação e por ser meu companheiro e meu amigo por todo este tempo.

Um agradecimento à professora Carmen pela espera, pela paciência e por acreditar que este trabalho poderia e seria concluído.

Um apreço muito grande pelo cuidado e pela disponibilidade da professora Regina Souza em contribuir com esta escrita.

Obrigada à professora Wilma Favorito por estar presente e colaborar em nossas discussões de forma tão solícita.

Agradeço ainda aos meus colegas de trabalho: na Unirio e no município de Duque de Caxias, por me dar força para continuar nesta jornada.

Agradeço aos amigos e familiares que compreenderam que, para levar este trabalho adiante, algumas vezes precisei estar afastada.

Muito obrigada aos estudantes da Unirio, que participam comigo nesta experiência de aprender e ensinar, de pesquisar, de conhecer.

RESUMO:

Em 2005, o Decreto de nº 5.626, instituiu – entre outras ações – a disciplina de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS como obrigatória nos Cursos de Formação de Professores de Ensino Superior. Desde então, as instituições de Ensino Superior têm se organizado para a oferta da disciplina. Desde a implementação da disciplina, que na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro/UNIRIO se iniciou em 2008, diversos estudantes – muitos dos quais não tinham contato com comunidades surdas ou línguas de sinais – têm tido a oportunidade de estudar esta língua e discutir algumas questões políticas ligadas a ela. Em conversas com alguns destes estudantes foi possível perceber questões importantes sobre a possibilidade do estudo da língua de sinais no espaço acadêmico. Apresento neste trabalho algumas discussões sobre políticas ligadas à educação em língua de sinais e algumas reflexões sobre as conversas tidas com os estudantes, destacando quais contribuições e dificuldades estes têm apontado durante o curso da disciplina.

Palavras-chave: Língua de sinais, formação de professores, ensino superior.

ABSTRACT:

In 2005, the Brazilian Decree n ° 5626, instituted - among other things - the discipline of Brazilian Sign Language / LIBRAS as compulsory matter in Teacher Education. Since then, the institutions of higher education have been organized to offer the discipline. Since the implementation of the discipline, in Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO began in 2008, many students - many of whom had no contact with deaf or sign language communities - have had the opportunity of studying this language and discuss some policy issues related to it. In conversations with some of these students could realize important questions about the possibility of the study of sign language in the academic space. I present in this paper some discussion about policies related to education in sign language and some reflections on the conversations with students, noting which contributions have pointed out these difficulties and during the course of the discipline.

Keywords: sign language, teacher training, higher education.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA	2
1.1 MINHAS (E OUTRAS) HISTÓRIAS.....	3
1º FIO – O (AUTO)DESCOBRIMENTO: SOU PROFESSORA!	5
2º FIO – UMA OUTRA LÍNGUA: <i>A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</i>	7
3º FIO – O COTIDIANO E AS CONVERSAS	9
1.2 NARRATIVAS QUE ME INQUIETAM	11
ERA UMA VEZ.....	12
MARCAS DA HISTÓRIA.....	16
1.3 (RE)LEMBRANDO HISTÓRIAS E (RES)SIGNIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS ..	24
2. (DES)CAMINHOS DA PESQUISA:.....	31
DESAFIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	31
2.1 RE(DES)CONSTRUINDO CONCEPÇÕES APRENDIDAS COM A MODERNIDADE.....	32
2.2 (OUTRAS) MANEIRAS DE PENSAR E DE PESQUISAR.....	34
1ª: CIRCULARIDADE	35
2ª NÃO HÁ NEUTRALIDADE	36
3ª PROXIMIDADE ENTRE SUJEITOS	38
4ª VOZES LEGÍTIMAS	38
5ª COLETIVIDADE	39
6ª SINGULARIDADES/ MINIATURAS	39
7ª TRANSFERIBILIDADE.....	41
2.3 CONVERSAR AO PESQUISAR (OU PESQUISAR AO CONVERSAR) É POSSÍVEL?.....	41
2.4 ALGUMAS POSSÍVEIS DIREÇÕES DO CAMINHO	50
3. CONVERSAS TEÓRICAS	54
3.1 CONVERSAS CONFLITUOSAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	55
3.2 SUJEITOS SURDOS - SUAS LÍNGUAS, SUAS IDENTIDADES: CONVERSAS	

SOBRE ALTERIDADE E DIFERENÇA	65
3.3 CONVERSAS COTIDIANAS.....	72
4. O PROCESSO DE ESCUTAR: ALGUMAS NARRATIVAS E MAIS HISTÓRIAS ...	76
4.1 INICIANDO AS DISCUSSÕES	77
4.2 OUTRAS ESCUTAS: POSSIBILIDADES DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE ...	94
5. CONVERSAS PARA ALÉM PESQUISAR	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXO 01 - DEFINIÇÕES VOTADAS NO CONGRESSO DE MILÃO.....	113

1. APRESENTAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

*O que sou vale mais do que o meu canto.
Apenas em linguagem vou dizendo
Caminhos invisíveis por onde ando.*

Cecília Meirelles

Iniciar esta conversa não foi simples. Por várias vezes, precisei parar e retomar a escrita. Minhas vivências em alguns espaços ‘acadêmicos’ me leva(ra)m¹ a pensar de maneira formatada e engessada a apresentação de ideias, inquietações, opções e descobertas experienciadas por mim. Acredito que a ideia de temporalidade linear que nos submerge leva a crer que partimos do ‘zero’, do nada; faz-nos pensar que estamos sempre a começar algo ‘novo’ e não a retomar histórias nossas, com muitos desdobramentos, vertentes, opções, direções.

Exercito aqui, com a possibilidade desta escrita, uma sensação outra de compreender o processo investigativo. Compreendo, não sozinha, que pesquiso há muito, que investigar e ter curiosidade são práticas desenvolvidas ao longo de experiências múltiplas e, assim, vamos nos constituindo. Concordo com Freire (2001) quando diz: *ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.* Na retomada das minhas experiências – para não desperdiçá-las (SANTOS, 2009) -, busco narrar como me compreendo no âmago desta pesquisa: as diversas redes que me direcionam para investigar a Língua Brasileira de Sinais e a Formação Docente; as interações que colaboram para valorizar os cotidianos como campos de possibilidades; o compartilhar de saberes que me convidam a discutir as ideias de alteridade, colonialidade e abissalidade. De fato, não é uma história de pesquisa que aqui se inicia. Mas são muitas histórias que aqui se (en)laçam e me constituem nesta pesquisa. Esforço-me para que essa breve apresentação colabore

¹A opção de escrever aqui o verbo “levar” possibilitando sua leitura no passado e no presente representa o conflito que tenho vivido como autora, buscando me desprender dos modos instituídos de escrita e ainda assim sentindo necessidade de manter-me presa. Nossa formação, ao longo de muitos anos, nos move num caminho de ‘mesmice’, repetição e enquadramento, muitas vezes. Desenquadrar-me não é fácil, nem simples. Provavelmente, em momentos do texto, ficará evidente alguma lógica ‘cartesiana’ de apresentar as ideias. Mas espero que o discurso que aqui trago nessa transição – que oscila entre a vontade de compreender-me de uma outra maneira e a força das ideologias positivistas que por vezes me arrastam ao enquadramento instituído – deixe claro o mo(vi)mento de se pensar nas mudanças possíveis que experimento durante esse processo.

para a produção de sentidos sobre os *caminhos (in)visíveis* que tenho percorrido, os quais perpassam esta pesquisa.

1.1 MINHAS (E OUTRAS) HISTÓRIAS

*Sábios em vão tentarão decifrar
o eco de antigas palavras:
fragmentos de cartas, poemas, mentiras, retratos,
vestígios de estranha civilização.*

Chico Buarque

Nós somos seres *contadores de histórias* (CONNELLY & CLANDININ, 1995); valorizamos as muitas maneiras de narrar e de ouvir acontecimentos. Utilizamos, assim, diferentes maneiras: fotografias, músicas, poesias, dissertações e registramos para apreciação futura o que consideramos essencial de nossa existência. Nossas narrativas são contextuais. São atravessadas e atravessam o tempo. Desafio-me a pensar esse texto como uma conversa – um ato comunicativo, não informativo – esperando que, ao encontrar leitores, tenha ecos.

Constituo um grupo de pesquisa², que me tem ‘contagiado’ com outra maneira de ver. Nesse grupo, temos discutido sobre a possibilidade de múltiplos olhares, sobre a complexidade e sobre a formação docente. Percebemos que as questões que se entrelaçam na educação são perpassadas por olhares construídos, pelas relações estabelecidas. Concordamos com o que é apontado por Silva (2011):

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade (pp. 88-89).

²Ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO, fui convidada a participar do GPPF: Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores, coordenado pela Prof. Dr.^a Carmen Sanches Sampaio. Nós, professoras universitárias, estudantes de graduação e pós-graduação, que constituímos este grupo, discutimos sobre a formação docente com o olhar dos Estudos com os Cotidianos.

Assim, ao refletirmos sobre pesquisa em educação, pensamos na possibilidade de investigar relações, buscando compreender como os olhares que produzimos na, com e sobre a educação podem contribuir para espaços de aprendizagem onde a convivência e a ética superem a tolerância e a técnica. Percebemos que muitas das ideias que tomamos como verdades podem, de fato, ser construções e que, portanto, podem ser desconstruídas.

Nós nos desafiamos à coletividade por discutir nossas ideias e registros em grupo, possibilitando releituras, discussões e conversas. Esse movimento – compreendido e praticado com o grupo como *orientação coletiva* – nos possibilita ouvir e ser ouvido pelo outro: uma experiência de convivência. Nas conversas trançadas em nossos encontros, os fios desta pesquisa vão emaranhando-se.

Esse movimento dialógico constitui-se, na verdade, parte do processo de pesquisar. Escutar a nós mesmos – sim, me incluo, porque nem sempre ouvimos o que dizemos, e desapercibemos as ideias carregadas nas nossas palavras – deve(ria) fazer parte do que somos como professores e investigadores. Conforme defendido por Freire (1996), precisamos escutar, e essa escuta pode nos levar à reflexão, possibilitando (re)visitar nossas ideias e (re)aprender. Não nos apropriamos das ideias do outro, *isso não seria escuta, mas autoanulação* (FREIRE, 1996. p. 120). Mas escutamos e falamos, num processo de (re)pensar e refletir, já que *é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das ideias* (Loc. Cit.).

Três fios foram escolhidos para enlaçar esta narrativa. Cada um deles, dentre outros, me conduz a inquietações e questões sobre o que investigo. E, de fato, estão implicados nos modos de pesquisar que procuro desenvolver. Narro aqui sobre a docência, que há alguns anos venho experienciando, o contato com a Língua Brasileira de Sinais e com os Estudos com os Cotidianos.

1º fio – O (auto)descobrimento: sou professora!

*Foi sempre como prática de gente
que entendi o que-fazer docente.
De gente inacabada, gente curiosa, inteligente,
De gente que pode saber, que pode por isso ignorar...*

Paulo Freire

É difícil precisar quando se consolidou em mim o desejo de ser professora, porém posso recordar que ainda na infância não tinha dúvidas em responder a clássica pergunta:

*- O que você quer ser quando crescer?
- Professora.*

O interesse por ensinar e aprender precede – e muito – a minha formação acadêmica. O processo de tornar-me professora parece ter iniciado ainda na infância, me fazendo pensar no que descreve Freire (2001): *não nasci marcada para ser uma professora a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude*³. As experiências como aluna, o contato com professoras e professores, minha vivência familiar contribui para esta formação.

Obtive minha primeira certificação como docente ainda adolescente, ao concluir o Curso de Formação de Professores – ensino médio. Essa etapa de formação (que inclui o ingresso no Curso, experiências vividas ao longo desses três anos de estudo e as expectativas e planos que surgiram ao concluí-lo) me aproximou de forma sistemática de diversas teorias, filosofias e ideologias. Experimentar atividades, como docente, permitiu antever as possibilidades de atuação, ensino e aprendizagem.

O início no serviço público foi um marco importante na minha formação⁴. Muitos questionamentos, discussões e reflexões surgem ao viver em contato com múltiplas realidades, com a heterogeneidade assumida, com muitas histórias, com

³A flexão para o feminino foi acrescida por mim.

⁴Concluí o Ensino Médio em 1996. O primeiro concurso público que participei ocorreu em 1998 e, sendo aprovada, iniciei como docente numa escola municipal em São João de Meriti em janeiro de 1999.

decisões políticas, com opções (imposições?) teóricas. As pessoas que compõem este cenário: estudantes e seus familiares, professores – “novos” ou “experientes” -, equipes administrativas, equipes de apoio e minha família, que (in)diretamente participa comigo deste espaço, possibilitam diálogos fundamentais para descobertas e aprendizados.

Atuo na escola pública desde o final da década de 1990, e acredito que vivenciei *espaçostempos*⁵ privilegiados logo nos primeiros anos que ali estive, podendo participar de importantes reflexões sobre a (então, nova) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, além de várias discussões sobre pensamentos e teorias educacionais contemporâneas, destaco entre outros, as discussões sobre construtivismo, sistema de ciclos e práticas de alfabetização. Isso me possibilitou outras visões e reflexões sobre o processo de *aprendizagemensino*⁶.

Atuar como professora em múltiplos espaços, lidando com a pluralidade dos sujeitos, me instiga a questionar e investigar. Início minha experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, mas – felizmente – pude experimentar diversas situações de docência: turmas de ‘aceleração’⁷, classes ‘especiais’⁸, salas de recursos, atendimento educacional especializado, projetos educacionais, ensino profissionalizante, e, mais recentemente, o ensino no nível superior. Essa multiplicidade despertou interesses, curiosidades e necessidades variadas de pesquisa, causando – inclusive – muitas dúvidas e incertezas na hora de eleger um ponto específico para conversar nesta dissertação.

Há, no entanto, uma questão que vem me acompanhando: a possibilidade de lidar com outra língua – a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Lidar com pessoas

⁵A justaposição de palavras vem sendo utilizada com frequência no Campo dos Estudos com os Cotidianos como opção *teóricopolíticometodológica* a fim de afirmar a indissociabilidade de determinados termos.

⁶Para Vygotsky, a aprendizagem não ocorre de forma isolada. O processo de aprendizagem envolve quem aprende e quem ensina. Envolve ainda a relação entre esses sujeitos e desses sujeitos no processo. Comungando com a impossibilidade de dicotomizar aprendizagem e ensino, opto aqui por usar o termo escrito de forma não segmentada, com o termo aprendizagem em primeiro plano (SAMPAIO, 2007).

⁷Houve – no início dos anos 2000 – iniciativas, da rede em que eu atuava, para a implementação de projetos para minimizar a distorção idade-série no ensino fundamental. Entre tais, as turmas de ‘aceleração’ visavam ofertar aos estudantes a possibilidade de alcançar a série que seria ‘adequada’ à sua idade, por receber atenção diferenciada.

⁸As classes ditas “especiais” constituíam (e constituem) uma organização específica, onde a ideia subjacente era por à parte grupos de estudantes, numa organização diferenciada do processo de ensinar como forma de possibilitar o acesso desses sujeitos à escolarização, sem, contudo, ‘perturbar’ a ‘ordem’ do espaço escolar.

brasileiras que não usam a língua portuguesa como primeira língua me desafiou em muitos sentidos: para pensar formas outras de compreender histórias, para buscar maneiras outras de perceber o mundo e a sociedade, e, principalmente, pensar como nos constituímos professores. Bastaria uma língua comum? Bastaria poder nos comunicar? Bastaria conhecer métodos e técnicas? O que realmente necessitamos para nos reconhecermos e sermos reconhecidos como professores? Essas inquietações me acompanham com mais ênfase quando passo a atuar na formação de professores no Ensino Superior.

2º fio – Uma outra língua: *A Língua Brasileira de Sinais*

“Decifra-me ou te devoro”. – Desafia a esfinge.

Sófocles

Cursava o ensino médio (Formação de Professores) na parte da manhã, perfazendo um trajeto razoavelmente longo de casa à escola e vice-versa. No retorno para casa no início da tarde, passava sempre pelos mesmos lugares e um dia – em um desses momentos nos quais notamos o cenário que compõe nossa rotina diária – algo me chama a atenção: um grupo de surdos, próximo à escola, conversava animadamente. Aliás, somente algum tempo depois pude identificar como conversa aquele emaranhado de mãos e braços que se moviam com muita velocidade e precisão. Pensei:

Por que sorriem? Como podem estar felizes se não ouvem nem falam? O que os motiva? Sobre o que podem conversar?

A concepção que aprendemos sobre a diferença - alicerçada na Modernidade (SANTOS, 2010a), no binômio **sim-não** – muitas vezes nos faz crer que estamos absolutamente distantes daqueles que consideramos diferentes de nós – incompreensíveis diferentes. Essa noção também me permeava, era levada a pensar

que surdos e ouvintes ocupavam posições distintas ou opostas. **Sim**, eu ouvia; eles, **não. Sim**, eu me comunico usando palavras da língua portuguesa; eles, **não. Sim**, eles utilizavam o corpo numa coreografia encantadora para se comunicar com imagens palavras; eu, **não. Sim-não. Eles-eu**. Ainda assim, me senti motivada a participar daquele grupo de alguma forma e, para isso, precisava entender como se expressavam. Assim, me aproximei de um grupo de surdos e, aos poucos, fui aprendendo a língua que fala(va)m.

Essa relação com a língua de sinais me possibilitou (e possibilita) participar de outros espaços. A maneira como aprendemos, marca nossa maneira de conhecer, de se aproximar, de experimentar. Aprender a língua de sinais sem participar de nenhum evento formal, institucional de ensino, lidando diretamente com surdos (assim como ocorreu com muitos que aprendiam língua de sinais à mesma época que aprendi⁹) me leva a refletir sobre o significado e a importância dessa língua. As conversas que tenho desde então com sujeitos surdos, me possibilitam aprender mais do que uma língua. Pude (e posso) aprender sobre outras formas de pensar e conhecer - e se reconhecer, aprender sobre o comunicar, a amizade, sobre o processo de *aprendizagem ensino*. Percebo que a língua de uma comunidade reflete *a estrutura do seu mundo, isto é, como ela entende, define e procede à taxonomia das ideias sobre si própria, as suas relações, as suas hierarquias e o seu ecossistema* (MASOLO, 2010, p. 330).

Acho importante revelar o seguinte: a princípio, não havia em mim interesse em atuar profissionalmente com a língua de sinais. De fato, nem entendia a língua de sinais como “língua” assim que tive contato com ela. Pretendia-me professora apenas. Pretendia-me, mais especificamente, professora de ouvintes. Porém, os caminhos que percorri me fizeram deparar com outros sujeitos surdos, estudantes e docentes, e em determinada época me ‘rendi’ a experimentar a docência em língua de sinais.

Este fio foi sendo tecido junto ao primeiro, tendo, em algum momento, se tornado uma rede que não podia ser mais desmanchada. Porém, não de forma

⁹ Àquela época, final dos anos 1990, a língua de sinais não era oficialmente reconhecida no país, logicamente, podemos imaginar que o aprendizado da língua de sinais não se dava através de meios formais, já que estes também não eram incentivados e/ou validados. Muitas pessoas que atuam como intérpretes desde então, aprenderam sinais nas experiências familiares, com amigos, em espaços religiosos, ou em outros ambientes onde havia a possibilidade de contato com surdos.

automática e pronta. Percebi, nas atuações iniciais como professora bilíngue, que saber língua de sinais não me tornava uma ‘professora de surdos’. A fluência necessária às conversas informais não se mostrou suficiente para a organização de ações pedagógicas que de fato consideravam a visualidade vivida por sujeitos surdos. E, ainda, conhecer algumas das teorias – escritas **sobre** surdos, **para** surdos – não era suficiente para me tornar uma professora que ensinasse surdos e ouvintes, sem diferenciação. Dessa forma, outras inquietações, diálogos e discussões começa(ra)m a surgir e incorpora(ra)m-se às minhas atitudes – como professora em (auto)formação. Percebi ao longo dos anos, que meu olhar transformava-se. Talvez possa parecer um (in)feliz trocadilho, mas senti aprimorada minha capacidade de escuta na experiência de lidar cotidianamente com sujeitos surdos.

3º fio – O cotidiano e as conversas

*Assim como o errar e o amor,
conversar é humano.*

Carlos Skliar

Sou professora. Conheço e uso a Língua Brasileira de Sinais. Esses dois fios fica(ra)m ainda mais unidos quando passo a atuar nos cursos de licenciatura com o ensino de LIBRAS. Ao estar com estudantes ouvintes para discutir sobre língua de sinais, posso experimentar perspectivas diferentes – pensar a formação e experiência docente em sua relação com a língua¹⁰. Isso tem me permitido “outros” olhares sobre experiências “de outrora”. Recentemente, ao integrar o Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) – do qual falo no início dessa conversa – pude vivenciar discussões que me trouxeram experiências/ histórias e resignificá-las, passando a acreditar que minha formação como educadora e pesquisadora

¹⁰Com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS tornando-se obrigatória nos cursos de formação de professores em nível superior, as universidades promoveram seleções a fim de suprir tais vagas. No ano de 2010, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO promoveu concurso para professores de LIBRAS. Fui aprovada nesse concurso, passando a atuar **nessa** disciplina no curso de Pedagogia e demais licenciaturas oferecidas pela universidade.

perpassa e é perpassada por experiências cotidianas. Os estudos com os cotidianos têm colaborado para atentar para ações e vivências cotidianas como possibilidade de aprender e pesquisar.

Muito do que tenho aprendido ao longo dos anos decorre da interação com outros sujeitos e com suas histórias. Assim, a possibilidade de considerar a conversa como uma metodologia de investigação, pensando narrativas que dela decorrem como *método/objeto de pesquisa* (CONNELLY e CLANDININ, 1995 p. 12) mostra-se uma maneira coerente de aprofundar saberes, já que, não raramente, quando ouço alguém narrando suas histórias, me vêm à mente outras tantas que assumem, naquele momento, outro sentido. Benjamin (1987), nos ajuda a compreender essa relação ao comparar o narrar com *a faculdade de intercambiar experiências* (p. 198). Para o autor, ao narrarmos nossas experiências, reconstruímos nossas lembranças enlaçando nossos saberes e ideologias às experiências nossas e de outros. A narrativa

é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a impressão do narrador, assim como a mão do oleiro na argila do vaso (p. 205).

A capacidade de *reminiscência*, tal como nos fala dela Walter Benjamin (1987), nos permite pensar a memória como algo fluido, volúvel, cambiável, que acrescenta a uma vivência, experiências de outrora e atuais, suas e de outros. A reminiscência *tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si* (p.211).

A formação acadêmica a que tive acesso, entretanto, me fez observar a experiência de pesquisar como um ato engessado, com seus modos únicos e estáticos de validar o que se é dito. Minha experiência de ouvir e narrar parecia não enquadrar-se nos modelos acadêmicos ‘previamente’ estabelecidos. Foram necessárias muitas conversas e reflexões para me aproximar de uma perspectiva diferente de ciência. Passei a pensar que: cotidianamente pratico ações diversas dentro e fora de espaços educacionais; tais ações, quando postas para reflexão, assumem uma versão discursiva, que construo quando falo (narro) sobre elas a outros; ouvir o que eu mesma posso narrar me leva a significar de formas diferentes

a minha prática; ouvir os argumentos e relatos de outros me traz outras questões sobre minha prática – muitas vezes as quais passam despercebida – e me fazem produzir uma outra narrativa; a essa escuta podemos incluir memórias não mais apenas sobre minha própria prática, mas também teorias, ideias, ideologias e filosofias que passam a ser revisitadas; a prática, então, constitui esse conjunto de movimentos – agir-refletir-narrar-ouvir-lembrar-relacionar-agir; propor uma pesquisa sobre o cotidiano de minha prática docente, por conseguinte, envolveria considerar tais movimentos.

Narrar passa a ser entendido como a possibilidade aliar *teoria-reflexão-prática*, já que *a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios* (CERTEAU, 1998, p. 152). Compreender as narrativas como uma voz de múltiplos autores parece vir a ser um dos princípios fundamentais para a compreensão de uma possibilidade outra de pensar a ciência. Pois as experiências modificam-se e são modificadas, como se estivessem em constante ebulição, e, ao narrar, vamos deixando interpenetradas marcas que vão além de um fato, um momento, uma episteme. Escutar e atentar para histórias são práticas recorrentes às minhas vivências, e que – apesar disso – assumem agora outra dimensão: complexa, plural, ressignificada. Vejo-me diante de uma grande e inusitada possibilidade: conversar, escutar relatos, narrativas sobre assuntos que, ao longo dos anos, constituem minha formação como pessoa: pessoa professora, pessoa pesquisadora.

1.2 NARRATIVAS QUE ME INQUIETAM

*Vejo como poderia ouvir.
Os meus olhos são os meus ouvidos.
Tanto escrevo como falo por gestos.
As minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-vos a minha diferença.
O meu coração não está surdo a nada neste mundo duplo.*

Emmanuelle Laborit

Os sujeitos que participam(os) desta pesquisa somos¹¹ históricos (FREIRE, 2010). Compreendo ainda que *as ciências humanas são históricas, por natureza, tanto pelos seus objetos como pelos seus modos de conhecimento. Por isso a história é consubstancial à própria constituição dessas ciências* (NÓVOA, 1999, p. 11). Assim me senti impelida a narrar aqui histórias que escuto de pessoas surdas e as línguas que utiliza(va)m. Me permito assim, compartilhar o reinventar dos cenários que se desenharam enquanto escutava tais narrativas. Para Benjamin (1987), *a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de 'agoras'* (p.229). Transpor essa ideia de tempo homogêneo e linear contribui para que se perceba a história como algo além de retratos estáticos do passado.

A memória não é absolutamente o exercício de uma fuga do presente nem uma justificação genealógica daquilo que é, e tampouco o inventário mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende reativar por intermédio da nostalgia: não, é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos – e também interrompidos itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não (CAMBI, 1999, p. 35)

Portanto, não pretendo trazer um inventário de fatos, mas pensar o panorama em que esta pesquisa se circunscreve como uma construção feita pelo entrelaçar de diversas histórias.

Era uma vez...

Situemos esta história entre o final do século XVIII e início do século XIX. A sociedade buscava conhecimento na razão, na ciência. Dentre muitas comunidades e sociedades, alguns grupos se destacavam por algo em especial: sua língua. Tais grupos comunicavam-se com línguas 'visuais' (ROCHA, 2008). As Comunidades Surdas¹² utilizavam línguas de sinais para discutir assuntos variados, *havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bens sucedidos*

¹¹ Incluo-me como parte constituinte desta pesquisa.

¹² O termo "comunidade surda" pode significar não só a reunião de grupos formados exclusivamente de pessoas surdas de determinada localidade, mas envolve pessoas ouvintes que compartilham de seus interesses, como professores, intérpretes e familiares (STROBEL, 2009). Sobre isso, falarei de forma um pouco mais ampliada à frente.

(PERLIN e STROBEL, 2006, p. 7). Diderot, em 1751, já nos fala sobre a ‘língua dos gestos’ e sobre suas experiências com pessoas surdas (DIDEROT, 2006).

Para compor de forma mais nítida este cenário, penso ser necessário refletir sobre das relações que se estabeleciam neste período. Subsistindo e tomando força, as ideias iluministas configuravam uma maneira outra de pensar o conhecimento e sua produção. Tais ideias influenciam de maneira significativa as ideias acerca de ‘humanidade’ – isto é, pensava-se uma maneira de descrever através de leis imutáveis os padrões de comportamento que eram considerados próprios de seres humanos. Sob este prisma, diferenças/desvios assumiam uma posição – que pretendo retomar mais a diante – no intrincado emaranhado de relações deste período.

Para Boaventura Santos (2010), a ciência moderna, em meados do século XVIII se torna agente *de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade* (p.17). Entre as mudanças sob os aspectos sociais, nas interações entre os sujeitos, nas relações de poder, Foucault (2010) destaca a busca pela normalização, em áreas diversas.

De um lado, a referência a um processo geral de normalização social, política e técnica, que vemos se desenvolver no século XVIII e que manifesta seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio na produção industrial. E poderíamos sem dúvida acrescentar: no domínio do exército. Portanto, processo geral de normalização, no curso do século XVIII, multiplicação dos seus efeitos de normalização quanto à infância, ao exército, à produção, etc. (...) a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado (pp. 42-43).

Nesse contexto, portanto, parecia coerente compreender os processos educativos como centrais nas mudanças, ou melhor, na possibilidade de criar uma sociedade homogênea, formatada, normal(izada). Franco Cambi (1999) nos ajuda a perceber esta transformação ao afirmar que a pedagogia e a educação *se afirmaram como setores-chaves do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do*

poder (social e político) (p. 407). Logo, as atenções se voltam para outros sujeitos, outrora ignorados dos processos educacionais. Uma olhada rápida na história, nos faz notar que as ações antes voltadas quase exclusivamente *ao indivíduo adulto, assexuado mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria)* (*Idem*, p. 386), passa a ampliar suas centralidades, pondo em foco outros sujeitos – entre eles *o deficiente* (*Ibidem*). Podemos inferir, então, que os sujeitos surdos são colocados – empurrados, deslocados – para uma posição de destaque nos processos educativos. É importante aqui pontuar que esta ‘posição de destaque’ – diferente do que pode parecer – não se traduz como uma posição privilegiada, mas sim saindo de uma certa invisibilidade, marginalidade nas discussões sobre instituições educativas, passando a ocupar, junto com outros grupos antes também marginalizados, o núcleo de atenção das práticas educativas.

Assim, vemos os surdos em suas comunidades – com suas línguas, modos de pensar e tradições, os cientistas discutindo sobre a necessidade da razão e de leis para se chegar à ‘verdade’, e os educadores pensando formas de afirmar as ciências da educação como ‘Ciência’. Percebo, ao (re)contar esta história, um certo paradoxo. A interação entre estes grupos parece ser firmada principalmente nas discussões sobre e para a educação, porém, para cada um deles ‘educação’ parece assumir sentidos diferentes imbricados por suas formações, interlocuções, experiências, culturas.

Para as comunidades surdas, a princípio, a possibilidade de usar sua língua parece configurar uma condição *sine qua non* para as interações sociais, aprendizagens e conquistas. Retomo aqui uma importante questão relacionada ao termo “comunidades surdas”. A palavra “surdas”, neste caso, trata de algo além do aspecto físico. Ou seja, podemos dizer que participar das comunidades surdas envolve mais do que simplesmente não-escutar. Conforme afirma Strobel (2009):

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que pode ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (p. 6).

São considerados como membros de uma comunidade surda, portanto, pessoas surdas ou não, que compartilham interesses, língua, culturas. Além disso, podemos acrescentar o sentimento de pertencimento ao grupo¹³. Para endossar essa história, registro aqui situações experienciadas por mim, que deixam transparecer tais ideias:

Em uma reunião religiosa, uma autoridade religiosa surda, preside a oração dizendo, dentre outras coisas:

- Deus, abençoe surdos, ouvintes e intérpretes.

Num diálogo sobre as dificuldades nas relações em determinado local de trabalho, as falas são as que se seguem:

- É muito difícil conversar com ouvintes!

- Mas eu sou ouvinte, e conversamos bem...

- É diferente, eles são ouvintes, você é intérprete.

Porque trazer estas narrativas aqui? Porque elas ilustram bem que os termos “ouvintes” e “intérpretes” não têm significados equivalentes. Ainda que tratem de pessoas que ouvem. Parece-me que, nestes casos, ao dizer “intérpretes” não se quer dizer que a pessoa ouve, mas sim que sabe língua de sinais. Na verdade, parece indicar que essa pessoa compartilha de interesses da comunidade, o que difere das pessoas “ouvintes”. Assim, o termo “surdos” “surdas” e “intérprete” “ouvintes” vão além das descrições físicas das capacidades auditivas/linguísticas. Esse deslocamento dos termos parece indicar que tais aspectos físicos, não são tidos como essenciais – mas sim a possibilidade de diálogo, a possibilidade de compartilhar ideias, de ter voz e se fazer ouvir, de ouvir e compreender o outro.

Dito isto, precisamos aclarar ainda quais eram os interesses compartilhados nas Comunidades Surdas no cenário que se desenrola nesta história:

No início as associações de surdos tinham exclusivamente o objetivo de natureza social devido ao baixo padrão de vida no século XVIII, os sujeitos surdos tinham a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes (STROBEL, 2009, p. 43).

¹³ Algumas pessoas que são surdas não se identificam com as comunidades surdas; geralmente, buscam compartilhar em círculos sociais diversos – família, religião, vizinhança, escola – interesses, ideias e experiências com ouvintes.

Fica evidente que as comunidades surdas eram palcos de discussões críticas sobre suas situações cotidianas, suas experiências, seus direitos e a preservação da vida.

Voltando à atenção para as ideias científicas do período, temos indicações de que as discussões, tais como apareciam nas comunidades surdas, eram incompatíveis com as ideias de normalidade: as línguas eram ‘diferentes’; as concepções sobre a vida eram ‘diferentes’; as ideias sobre direitos e sociedades eram ‘diferentes’. E, como já dito, as diferenças precisavam receber atenção para que tais sujeitos, pudessem se enquadrar no modelo de sociedade idealizado. A invisibilidade aqui toma outro sentido. O sujeito tornava-se visível no que era ‘diferente’, mas suas ideias e concepções pareciam permanecer invisíveis. As instituições passam a ‘acolher’ tais pessoas, porém, tal ‘acolhida’ tinha como um dos objetivos principais enquadrá-los a norma. *A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo* (FOUCAULT, 2010, p. 43). Atendendo ao modelo de racionalidade científica, usavam-se *argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano* (SANTOS, 2010, p. 40).

Por sua vez, educadores pensavam métodos e técnicas para assegurar a cientificidade da educação e para (en)formar os cidadãos para a sociedade. Assim pesquisadores como Edouard Séguin, Maria Montessori, Jean Itard, Charles L’Epeé, Samuel Heineck (ROCHA, 2008), dentre outros, demonstram esforços para pensar a educação para os *novos sujeitos educativos* (CAMBI, 1999, p. 386).

Reflito assim que, nesse contexto, a) reconhecer uma língua visual, ‘estranha’ ao que era compreendido por falar – emitir a voz sonoramente – ia de encontro à norma; b) esse não reconhecimento aliado à questão da norma, provoca uma acentuação nas pesquisas sobre métodos e técnicas educacionais que ‘contemplassem’ os diferentes.

Marcas da História

Essas relações deixaram impressas marcas na sociedade daquela época. Em uma das pontas da história, as comunidades surdas buscam uma participação na

sociedade aliada ao reconhecimento de suas especificidades, direitos e interesses. Noutra ponta, cientistas atestam que para uma sociedade bem sucedida é necessário haver controle sobre os que se desviam da norma. Ainda noutra ponta, educadores aliam a necessidade – vontade e interesse – de elevarem a pedagogia e os estudos em educação a um status científico e a procura por tornar a escola o espaço de (trans)formação da sociedade.

Nesse período surgem várias instituições educativas - normativas, assistivas, médicas - de atendimento ao diferente. Enumero algumas que são frequentemente citadas nas conversas sobre este tema:

*Em 1760, na Inglaterra, Thomas Braidwood, inicia trabalho de educação de surdos e funda a Braidwoods Academy for the Deaf and Dumb;

*Em 1770, na França, o Abade Charles L'Epeé, estuda sobre o método dos sinais e participa na fundação do Instituto dos Surdo-Mudos;

*Em 1776, Epeé publica a obra intitulada A verdadeira Maneira de Instruir Surdos-Mudos;

*Em 1778, na Alemanha, Samuel Heineck funda uma escola para educação de surdos, utilizando o método oral;

*Em 1784, na França, Valentin Haüy funda o Instituto Nacional dos Jovens Cegos;

*Em 1801, na França, Jean Itard publica o livro onde registrou suas tentativas de educar Vítor, o selvagem de Averyon, intitulado De l'Éducation d'un Homme Sauvage;

*Em 1817, nos Estados Unidos, é fundada a primeira escola pública para surdos – a American School – pelo Reverendo Thomas Gallaudet;

*Em 1829, na França, Louis Braille, um jovem cego que estudava no Instituto Nacional dos jovens Cegos, faz uma adaptação de um código usado pelos militares para atender às necessidades de pessoas cegas, sendo este o precursor do atual método braile;

*Em 1829, nos Estados Unidos, são fundados dois internatos para cegos: New England Asylum for the Blind, em Massachussets; New York Institute for the Education of the Blind, em Nova York;

*Em 1832, na Alemanha, há a fundação de uma instituição para o atendimento educacional de deficientes físicos;

*Em 1837, nos Estados Unidos, foi fundada a primeira escola no país subsidiada inteiramente pelo Estado, a Ohio School for the Blind;

*Em 1846, na França, Edouard Séguin publica livro *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*;

*Em 1848, no Canadá, foi fundada a primeira escola para meninos surdos, a *Institution Catholique des Sourds-Muets*;

*Em 1848, nos Estados Unidos, foi criado o primeiro internato público para 'deficientes mentais';

*Em 1854, no Brasil, acontece a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos - hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant;

*Em 1857, no Brasil, foi fundada o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos - hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos.

(MAZZOTTA, 2005; STROBEL, 2009;)

Percebemos então, que não são poucas, nem exclusivas deste ou daquele país, as iniciativas de ampliar as ações educativas para que ‘incluam’ aqueles antes marginalizados. Os surdos, neste panorama, em diversos países participavam de programas educativos com metodologias variadas, com predominância do uso de sinais – à essa época nem sempre visto como uma língua. No final do século XIX, há, entretanto, uma reviravolta. No ano de 1880, acompanhando esse movimento mundial de discutir a educação de pessoas surdas, é realizado um Congresso em Milão, Itália. Neste Congresso, foram votadas oito definições¹⁴, onde ficavam estabelecidos os meios que dali por diante guiariam as propostas de educação de surdos.

É válido ressaltar que *os próprios professores surdos foram excluídos da votação* (SACKS, 2010, p. 35). Fica instituído, pelas vozes que ali se encontravam que a língua de sinais ‘atrapalhava’ a aprendizagem da pessoa surda, sendo, dali por diante, o *Método Oral*¹⁵ o indicado para o ensino dos surdos. Segundo Oliver Sacks (*Idem*, p.33):

O que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais era parte de um movimento geral (e, para quem preferir, “político”) da época: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias de todos os tipos – religiosas, linguísticas, éticas. Foi nessa época, por exemplo, que as “pequenas nações” e as “pequenas línguas” do mundo (...) viram-se pressionadas a incorporar-se ou submeter-se.

Boaventura Santos (2010) nos ajuda a compreender esse olhar ao discutir sobre o conceito de “universal”: para as classes hegemônicas, suas crenças, tradições e línguas deveriam ser universalizadas, passando a ser consideradas como verdadeiras, únicas e legítimas. Essas questões ajudam a pensar quais têm sido os grandes impedimentos dos surdos desde então: sua diferença traduz-se no uso de uma outra língua, que expressa sua maneira de experimentar e ver o mundo. São considerados – e muitas vezes consideram-se – estrangeiros em suas próprias pátrias, já que sua maneira de pensar e se expressar não é compartilhada pela maioria que ali vive.

¹⁴ Ver ANEXO 01.

¹⁵ Este ‘método’ representa, na verdade, conjuntos de técnicas variadas que utilizam a aprendizagem da língua oral como objetivo principal da educação de surdos. O uso, aprendizagem, contato com a língua de sinais era desaconselhável, para que não atrapalhasse o processo de ensino.

De fato, no final do século XIX, os surdos tiveram seus direitos radicalmente ignorados, tendo sido considerados como diferentes – sendo a diferença vista como pejorativa, como sinal de uma incapacidade – e muitas ações decorrentes dessa decisão e concepção resultaram numa fratura na sua história, levando-os à crise educacional, à parca participação social e, muitas vezes, à falta de condições para uma existência plena como cidadãos. Essa opressão implica(va) dificuldades aos surdos de conscientizar-se de sua humanização – de sua historicidade, sua identidade, sua comunidade – pela impossibilidade de conhecer e se apropriar de um meio linguístico que permitisse sua expressão e interação com o mundo. Desde então, os surdos buscam afirmar-se como sujeitos com língua e cultura próprias, esperando que suas vozes – visuais – sejam ouvidas e vistas. Pesquisadores de comunidades surdas atuais têm enfatizado a necessidade de que se reafirmem os direitos das pessoas surdas. Estabelece-se como desafio *construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos* (PERLIN e STROBEL, 2006, p.17).

Em meados do século XX era possível perceber algumas mudanças em torno das filosofias educacionais. A reabilitação e integração – que podiam ser entendidas como partes de medidas clínicas – são estendidas à educação, baseando-se na concepção de que o processo educacional poderia diminuir as diferenças, igualando os sujeitos e permitindo assim que participassem da sociedade. Em relação aos sujeitos surdos, a reabilitação dizia respeito à aprendizagem da língua oral do país, entendendo que uma ‘linguagem de sinais’ – como era considerada à época – não seria suficiente para a interação plena na sociedade. Assim, o Oralismo¹⁶, que – entre outras coisas – pregava a proibição da língua de sinais para surdos, começa a ser visto numa perspectiva também educacional: a normatização como opção para a educação e participação na sociedade.

A opção pelo oralismo na educação dos surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela educação. Através de

¹⁶ *A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. (...) O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva* (SOARES, 1999 p. 30-31).

um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros (SOARES, 1999 p. 81).

Nesse sentido, ignorava-se os processos pelos quais as comunidades surdas se organizavam antes de tais decisões, a língua que utilizavam, o estatuto dessa língua, a importância dessa língua para tais comunidades, a possibilidade que tinham de aprender e de participar da sociedade. Conforme afirma Souza (2007), *as estratégias reabilitadoras não eram avaliadas em sua eficiência – eram mantidas pela arrogância daqueles que se colocavam no lugar de saber o que era melhor para o outro surdo; ensurdeciam-se ao que lhes era solicitado (p. 33).*

Porém, as histórias subsequentes à esse período puseram em cheque a filosofia oralista, visto que a normalização idealizada não ocorria como o esperado. As crianças surdas ainda encontravam grandes dificuldades no decorrer de sua escolarização. *E foi só na década de 1960 que historiadores e psicólogos, bem como pais e professores de crianças surdas, começaram a indagar: “o que aconteceu? O que está acontecendo?” (SACKS, 2010 p. 36).*

As barreiras enfrentadas pelos sujeitos surdos precisaram ser significadas de outras formas, e, passam então a existir propostas de se considerar, em parte, a visualidade como recurso para aprender as línguas orais. Segundo Sacks (2010), passava a existir a crença *de que um sistema “combinado”, que combinasse sinais e fala, venha permitir aos surdos versados tornarem-se versados em ambas as línguas (Ibidem).* Essa rendição a um *meio-termo* – assim como nos fala o autor – levou às propostas que se alinham a filosofia da *Comunicação Total*. Esta considerava a importância das línguas de sinais, mas atribuía a ela valor, na medida em que esta facilitasse ou possibilitasse a aprendizagem das línguas orais. Segundo relata Goldfeld (2001),

a filosofia da comunicação total tem como 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, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (p. 35).

Defendia-se o uso de diversos meios “complementares” à comunicação dos surdos, incluindo línguas de sinais. As línguas de sinais pareciam continuar no lugar de ‘linguagens gestuais’, portanto menos eficientes – daí a necessidade de aprender e usar outros sistemas de comunicação. Porém, a possibilidade de usar as línguas de sinais nos espaços escolares representava uma mudança na história.

A Comunicação Total (...) por um lado ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-visuais. Por outro lado, não valorizando suficientemente a língua de sinais e a cultura surda, propiciou o surgimento de diversos códigos diferentes da língua de sinais, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua (GOLDFELD, 2001 p. 97).

No mesmo período, o avanço das tecnologias consideradas assistivas, proporcionava discussões sobre o uso de próteses e aparelhos de ampliação sonora na educação e ‘integração’ dos surdos. Nesse contexto outras discussões se formam entre pesquisadores, educadores, familiares e estudantes surdos e ouvintes. A surdez continua a ser vista como uma deficiência que precisa ser compensada de alguma maneira. Ainda que com alguma intervenção médica. Se fazia urgente para as comunidades surdas a defesa de suas línguas e identidades.

Apesar da manutenção das ideias de normatização, medicalização e institucionalização nas décadas seguintes, é nesse contexto que se abre caminho para um maior interesse e conhecimento sobre as línguas de sinais. As pesquisas realizadas por Stokoe, Bellugi e Klima sobre a língua americana de sinais a partir dos meados do século XX ampliaram as discussões sobre as modalidades linguísticas visuais em outros campos de estudos (WILCOX & WILCOX, 2005). No Brasil nas décadas de 1980 a 1990 pesquisas sobre a língua brasileira de sinais ganham contorno, tornando possível discussões sobre educação bilíngue e sobre a legitimidade da Libras. Porém, pesquisas e estudos sobre línguas de sinais dentro dos campos de estudos em Educação ainda eram insipientes. A formação de professores que contemplassem compreensões sobre questões linguísticas e identitárias relacionadas à educação de pessoas surdas era dificultada pela falta de políticas e ações que ratificassem a importância de tais discussões.

Já circulava, desde 1995, o manual elaborado por Ferreira Brito, que pioneira nos estudos linguísticos de Libras no Brasil, já defendia a educação bilíngue para surdos pelos idos de 1980! Publicou, nessa direção, vários livros e artigos que, vale lembrar, não circulavam, via de regra, nos cursos de formação de professores da época. Pelo contrário, eram ignorados (SOUZA, 2007, p. 193).

Como Paulo Freire (1967) afirma, compreender a história colabora para a compreensão do papel social que assumimos, nos permitindo refletir e agir sobre ele. O autor defende a educação como ato político, já que esta contribui para que os cidadãos se conscientizem de seu papel na sociedade e tenham instrumentos para tornar sua participação transformadora. Essa possibilidade de diálogo e de auto(re)conhecimento poderia contribuir para profundas mudanças sociais, na opinião de Freire.

Assim, penso esse processo de retomada da história feito até aqui como maneira de provocar reflexões sobre a formação e atuação docente frente às questões contemporâneas em educação, baseadas no paradigma de educação para todos. As ideias defendidas por Freire (1967) – sobre a conscientização de si e de sua condição e da possibilidade de transformação – nos ajudam a pensar nas transformações possíveis na história das comunidades e dos sujeitos surdos por considerar as línguas de sinais como línguas legítimas de construção de pensamento e conhecimento, e de expressão. Isso significa apresentar a possibilidade – no cenário mundial – de que os surdos recuperassem seu direito à cidadania, por terem novamente espaço para pensar o mundo e a sociedade em uma língua que lhes permitisse descrever plenamente suas experiências. Esse grupo poderia, por fim, significar o mundo e seu papel social nele – ideal defendido por Freire.

Durante um século de proibição, as línguas de sinais por todo o mundo (sobre)viveram. Quando a atenção se volta para tais línguas, viabilizou-se um cenário diferenciado no final do século XX para as pessoas surdas: a possibilidade de maior participação social e, conseqüentemente, de reconhecimento das identidades e coletividades surdas. Os sujeitos surdos poderiam, enfim, participar das discussões sobre as práticas educacionais.

Nos anos 90, principalmente a partir das Declarações de Jomtiem¹⁷ e Salamanca¹⁸, as discussões dos sujeitos surdos estão interligadas às discussões acerca do respeito às diferenças e à implementação de políticas públicas que favorecem a inclusão. No final da década, várias pesquisas, algumas delas promovidas na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, começam a defender a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (FERREIRA, 2003). Durante aproximadamente uma década os surdos defenderam veementemente o reconhecimento da língua de sinais brasileira e sua oficialização.

No início dos anos 2000, a Língua de Sinais Brasileira foi oficialmente reconhecida pela Lei 10.436/02 que, apesar das discussões que tem gerado sobre algumas limitações de seu texto, significou um grande marco (FERREIRA, 2003). A promulgação do decreto nº 5.626/05, que regulamentou essa lei, instituiu diversas ações em prol do reconhecimento desta língua, inclusive (ou principalmente) na área educacional. Dentre ações que deveriam ser concretizadas, está a implementação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de nível superior de formação de professores. Tornando evidente a necessidade de se discutir a heterogenia presente na escola nem como algo negativo e nem como algo banal, mas como constitutiva do espaço escolar.

1.3 (RE)LEMBRANDO HISTÓRIAS E (RES)SIGNIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS

*O trabalho para uma boa prosa
tem três graus:
um musical, sobre o qual ela é composta;
um arquitetônico, sobre o qual é construída;
e por fim, um têxtil, sobre o qual ela é tecida.*

Walter Benjamin

¹⁷Documento internacional produzido a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, no ano de 2000, onde se discutiu o direito fundamental à educação, e o Brasil, como signatário, assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo (BRASIL, 2004).

¹⁸Documento internacional produzido a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, onde países signatários, sendo o Brasil um deles, apresentam ações e metas relacionadas à inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2011.

As transformações ocorridas nas décadas de 1990 e 2000 foram importantes passos para que houvesse mudanças na educação de surdos. A quebra de paradigmas, porém, não é rápida ou pontual. Refletindo sobre essa trajetória, podemos notar como é moroso o processo de transformação e reconhecimento: as línguas de sinais - negadas, sobre o preceito de que línguas orais são as que de fato possibilitam a construção do conhecimento, permanecem por mais de um século na *invisibilidade, inexistência, ausência...*¹⁹ Sobrevivem pela resistência das comunidades surdas (MONTEIRO, 2006), e passam a ser valorizadas como primeira língua das pessoas surdas somente na década de 90 do século XX. É somente no final da primeira década do Século XXI que finalmente há uma abertura de espaço acadêmico para ensino e discussão *de, em e sobre* LIBRAS. Uma importante conquista política.

Esses acontecimentos nos induzem a pensar que melhorias significativas na vida acadêmica e social das pessoas surdas seriam iminentes. Que ouvintes e surdos iriam interagir, compartilhar ideias e conviver de maneira mais próxima. Porém, a possibilidade de discussão não significa necessariamente um diálogo efetivo. Quando Oliver Sacks (2010) começa a se envolver com a questão dos surdos, percebeu como o desconhecimento era intenso:

Nos últimos meses, mencionei o assunto a inúmeras pessoas e quase sempre obtive respostas como: "surdez? Não conheço nenhuma pessoa surda. Nunca pensei muito sobre isso. Não há nada de interessante na surdez, há?" (p. 15).

Quando comecei a lidar com o ensino de LIBRAS na universidade, pude vivenciar experiências semelhantes às de Oliver Sacks – mesmo sabendo que nossas histórias se passam em épocas diferentes (cerca de duas décadas nos separam). Em conversas com os estudantes, foi possível perceber como a compreensão sobre a “surdez” – dentre outras identidades – poderiam ainda (mesmo após as transformações e conquistas) tender para a noção de desvio do padrão de capacidade e normalidade. Após contar que tivera pouco contato com pessoas surdas e que

¹⁹O autor Boaventura Santos trata desses conceitos no livro *Epistemologias do Sul*, afirmando que o pensamento moderno abissal promove a ausência e a invisibilidade de grupos sociais, pessoas e saberes, através de diversos caminhos (SANTOS & MENESES, 2010).

mantivera certa distância por não saber como (e se era possível) uma aproximação, uma estudante disse:

Enfim, foram essas as experiências e impressões que eu tive com surdos. Ou os enxergava no lugar da incapacidade, ou os enxergava como malucos (Renata. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2)²⁰.

Numa outra conversa com os estudantes ouvi uma estudante relatar:

Não sei nada sobre a comunidade surda. Não conheço nenhum surdo adulto (Cristiane. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

O espaço da universidade tornou-se, então, o lugar onde tais questões puderam ser problematizadas, conversadas e pensadas coletivamente. Que (in)visibilidade tem a língua de sinais? Como têm sido (des)construídas as ideias sobre as pessoas surdas?

Apesar da falta de conhecimento ser um dos empecilhos para as conquistas da comunidade surda, não podemos ser ingênuos. As ideias dominantes – filosóficas, políticas, sociológicas – corroboram com o afastamento daquele posto como diferente. Skliar (2005) define essa obsessão por ‘diferenciar’, rotular o outro, de *diferencialismo*. Ainda na atualidade podem ser observadas práticas que não estimulam a participação efetiva do surdo na sociedade, mesmo no espaço escolar e acadêmico. Porque, como ele mesmo aponta, *é esse diferencialismo o que faz que (...) os surdos sejam considerados o problema na diferença de língua (Idem, p. 52)*. Parece existir a manutenção da ideia de que a língua oral padrão/hegemônica é superior à língua de sinais, ou que a língua de sinais é apenas um meio simplificado de comunicação que não consegue significar conceitos abstratos, ou ainda, que a língua de sinais é apenas um suporte para o aprendizado da língua que de fato importa – a língua oral hegemônica (GESSER, 2009).

²⁰ A disciplina de Libras é oferecida como obrigatória para todos os cursos de licenciatura e como optativa para os demais cursos. Muitas turmas são constituídas por estudantes de cursos variados. Assim, ao sinalizar a fala de um estudante, aparecerá seu nome e em seguida o curso no qual estava matriculado ao cursar a disciplina. O semestre é indicado pelo ano em que se cursou a disciplina seguido da indicação “1”, “2” – para indicar 1º ou 2º semestre daquele ano, ou ainda, “curso de férias” quando a oferta da disciplina ter ocorrido fora dos períodos regulares.

De fato, a diferença linguística tem sido considerada um ‘nó’ na participação das pessoas surdas na sociedade. Baptista (2008) afirma que as principais dificuldades enfrentadas pela pessoa surda – quer na escola, quer em outros espaços de interação social – estão diretamente ligadas a questões de ordem linguísticas. Falando sobre a aprendizagem, reconhece que, apesar da surdez não se constituir um impedimento, a não aprendizagem da língua materna, no período devido, pode causar prejuízos ao desenvolvimento como um todo. Segundo ele, a língua tem como função primeira e primária a cognição e *o vazio linguístico impedirá a criança de ultrapassar o nível das operações mentais mais elementares* (Ibid. p. 59). Sacks (2010) concorda com tais ideias ao afirmar que *um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno* (p. 44).

Além disso, o uso de uma língua diferente ou a inacessibilidade à língua da família – e, portanto, às conversas, aos afetos, às aprendizagens – que a criança surda pode enfrentar, trazem outras questões profundas que nem sempre são percebidas por nós, que não vivemos essa experiência:

Nascer surdo numa família de surdos não é problema. (...) O problema maior é nascer surdo numa família de ouvintes. Aqui, os fenômenos de rejeição e abandono familiar são muito frequentes, o que significa que nem mesmo na família a imagem dos surdos é aceita com simpatia ou benevolência, de modo a criar nas crianças surdas um sentimento positivo de confiança e de segurança. A rejeição e o abandono atingem graus variáveis e modalidades diferentes. A modalidade mais frequente e porventura mais benigna é a marginalização sistemática do surdo na família ouvinte, quando todos falam e “esquecem” que o surdo fica à margem, assistindo a um filme mudo (BAPTISTA, 2008, p. 109).

A experiência de Emmanuelle Laborit (1994), narrada em sua autobiografia, nos aproxima ainda mais desse sentimento de afastamento e de conflito entre familiares surdos e ouvintes. Ao falar sobre o momento em que seus pais a perceberam surda, ela diz:

Minha mãe conta que já não sabia mais o que fazer comigo. Olhava-me incapaz de inventar qualquer coisa para criar uma ligação entre nós. Às vezes, chegava até mesmo a brincar. Não me dizia nada. Pensava: "Não posso dizer que a amo, porque ela não me escuta" (p. 14).

Emmanuelle, deixa nas entrelinhas os sentimentos sobre seus familiares – suas ideias a respeito dos sentimentos deles – na sua narrativa. Podemos compreender um pouco melhor quando ao falar de sua mãe grávida de sua irmã e da necessidades que demandavam a situação, ela diz:

*a chegada da segunda criança da família, quase sete anos depois de mim, era, naquele momento, a sua única preocupação. Mamãe tinha necessidade de calma, de se preocupar um pouco consigo mesma. Compreendo que a emoção ligada àquela esperança nova fosse bastante forte para ela; **ela temia uma nova decepção** (Idem, p. 47. Grifo meu.).*

A ideia de “decepção” pode estar relacionada não só às concepções sobre surdez x deficiência, mas, além disso, às dificuldades comunicativas que são geradas pelo desconhecimento de uma língua comum aos pais e filhos. Segundo Sacks (2010), a maioria das crianças surdas é oriunda de famílias ouvintes, isto é, a maioria das crianças surdas passa por experiências semelhantes às acima descritas. Muitas famílias de maioria ouvinte ao lidar com os familiares surdos evidenciam de forma contundente as ideias de segregação e exclusão que permeiam a sociedade.

Talvez esse fato contribua para que a escola tenha um significado importante, distinto e singular para os sujeitos surdos. Frequentemente, a escola é o primeiro espaço social onde a criança surda tem contato sistemático e assistemático com a língua de sinais e com outros sujeitos surdos. Oliver Sacks (2010) fala sobre a experiência de Joseph – um jovem surdo que começa a ter contato com a língua de sinais na escola, o que lhe oferece outras possibilidades de encontro com outros e consigo mesmo:

*Isto manifestamente o deleitava; ele queria ficar na escola o dia todo, a noite inteira, o fim de semana inteiro, o tempo todo. Dava muita pena de ver sua aflição ao sair da escola, **pois ir para casa, para ele, significava voltar ao silêncio**, retornar ao vácuo de comunicação sem esperanças, onde ele não podia conversar, comunicar-se com os pais, vizinhos, amigos; **significava ser deixado de lado, tornar-se novamente um ninguém** (p. 42-43. Grifo meu).*

Ler esse relato de Sacks me fez retomar as experiências de estar com as crianças surdas no espaço escolar, e seu desejo por conversar, contar, compartilhar. De perceber seu encantamento pelas palavras, sua curiosidade sobre o mundo e como palavras e curiosidades iam se tornando constitutivos do processo de *aprendizagemensino*, constitutivos do significado de escola. E, ao mesmo tempo, das responsabilidades que docentes têm de assumir frente a essas questões. Pois a escola, espaço tão singular, poderia então esvaziar-se de sentido se não permitisse esse encantamento.

Uma situação em especial me foi trazida por essa leitura e reflexão: certa vez, um dos estudantes surdos me procurou parecendo bastante chateado. Esse menino, com cerca de doze anos de idade, frequentava também uma turma de ouvintes na escola – grupo em que ninguém, nem mesmo a professora, sabia a língua brasileira de sinais. E foi vindo desse espaço, dessa turma, que ele me procurou com ar aborrecido. Vai ser difícil traduzir aqui a forma como ele se expressou. Já que ele era o único surdo de sua família, foi na escola que ele teve contato com a língua de sinais e por vezes o uso que fazia da língua parecia evidenciar essas dificuldades. O que ele me disse, poderia ser traduzido em português da seguinte forma²¹:

Não quero mais usar a língua de sinais! A língua de sinais acabou para mim! Na rua, quando estou brincando de pipa ou de bola de gude, ninguém fala em sinais. Bastam gestos²². Quando minha mãe me pede para falar algo a alguém ou comprar algo, ela escreve e não usa sinais, nem as pessoas a quem entrego o bilhete. Na escola, todos os meus colegas falam com a professora²³ e ela os deixa ir ao banheiro ou beber água. Mas quando eu falo com ela em sinais ela não entende! E demora demais para me deixar sair da sala²⁴... eu preciso fazer estes gestos²⁵... Só aqui, nesta sala, se fala em sinais...

²¹Deixo claro aqui que a forma como descrevo é muito subjetiva. Meu relato é baseado na lembrança – marcante – dessa experiência na minha trajetória profissional. Lamento por não ter dado a devida atenção à essas experiências ao longo dos anos e por isso mesmo ter deixado de registrá-las. Talvez agora, que me (re)descubro, participando do GPPF e de outros grupos, como professora pesquisadora, percebo a importância dessas vivências na minha formação. A escrita da fala do estudante é aproximada. As imagens são vivas na memória mas indescritíveis com palavras da língua portuguesa.

²²Ele utilizou sinais como se repetisse os movimentos de soltar pipa ou jogar bola de gude, balançando a cabeça assertivamente indicando que esses movimentos eram facilmente reconhecidos pelas outras crianças.

²³Ele descreveu como seus colegas de turma se aproximavam da mesa da professora e mexiam os lábios e a professora acenava com as mãos ou com a cabeça indicando que podiam sair da sala.

²⁴Essa parte de sua fala foi bem enfática, ele repetiu a palavra “banheiro” em LIBRAS fazendo um movimento negativo com a cabeça e a expressão de estranhamento, indicando a reação de sua professora aos sinais que fazia. Passou a mostrar com o corpo a intensidade da angústia e cansaço que lhe causava, pois necessitava ir ao banheiro e a professora não compreendia o que pedia.

²⁵Ele imitou os movimentos que fazia para a professora para que ela entendesse que queria ir ao banheiro.

Me lembro como foi complexo lidar com esse desabafo. Hoje, pensando no que estava envolvido, me vejo ainda mais consternada: aquele menino queria desistir das palavras, das conversas, por uma situação de incomunicabilidade que viveu na escola. A escola parecia ser, para ele, o único lugar das palavras e do conversar. Quando este lugar falha, ele se decepciona.

Esse movimento de repensar - lembrar, refletir - me levou a considerar de forma mais atenciosa a importância de se pensar a (form)ação docente. Como professora, pertenço também a este lugar: *o espaço escolar*. Um espaço compartilhado, que pode acolher - e não apenas receber e acolher ou hospedar, como afirma Skliar (2010) - estas crianças, jovens (ou mesmo adultos) que enfrentam tamanhas dificuldades para serem vistos e reconhecidos pela sociedade.

Nóvoa (1995) afirma: *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores* (p. 9). Diante de tais considerações, tenho me questionado: como pensar uma formação que contribua para que educadores transformem seus olhares sobre a alteridade? Como futuros educadores podem valorizar a escola como espaço de *aprendizagemensino*, abandonando a visão hegemônica de segregar, ainda que de forma sutil, os sujeitos 'diferentes'? Como os estudantes percebem a língua de sinais no contexto acadêmico? Como essas percepções podem afetar os sentidos construídos sobre a escola por docentes e estudantes surdos e ouvintes?

2. (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: DESAFIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

*Caminhante, não há caminho.
Se faz caminho ao andar.*

Antônio Machado

A discussão *no* e *com* o Grupo de Pesquisa²⁶ sobre as maneiras de pesquisar, do mesmo modo que me instigaram a pensar possibilidades outras de investigar, me causaram certo embaraço para pensar e escrever quais caminhos eu decidiria percorrer nesta pesquisa. Senti-me particularmente preocupada e ansiosa para registrar as ideias, motivadas pelos diálogos nesse e em outros espaços. Ainda, conversando com outros professores pesquisadores, percebi que era necessário – não apenas descrever uma metodologia escolhida (algo, assim, pronto) – mas discutir sobre o percurso das escolhas feitas em relação aos modos de pesquisar.

Temas recorrentes das conversas sobre pesquisas nos espaços de sala de aula²⁷ e em outros encontros dizem respeito à fidelidade e a validade das pesquisas na área das chamadas ‘Ciências Humanas’. Os questionamentos ficam ainda mais intensos quando, pensando em assegurar de forma ‘objetiva’ a fidelidade da pesquisa, são discutidas metodologias para reunir ‘os dados’, aquilo que irá compor o teor da pesquisa.

Chamou-me a atenção este fato, essa diferenciação – ou aliás, uma procura por uma equivalência racional e positivista – entre o que tem sido chamado de “Ciências Naturais” e de “Ciências Sociais” ou “Humanas”. Foi num diálogo com Boaventura Santos (1989) que pude perceber como esta questão parece ser cara aos pesquisadores da atualidade.

A questão de saber se o estatuto de cientificidade ou a forma lógica das ciências sociais é igual ou diferente do das ciências naturais é uma das mais discutidas e das menos resolvidas em todo o discurso epistemológico (Idem, p. 51).

²⁶ Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores – GPPF.

²⁷ Da turma 2011 de Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEDU/UNIRIO.

Uma análise mais cuidadosa de tais embates evidencia uma rachadura – ou uma ruptura (SANTOS, 1989) – não só nos processos de pesquisa, mas na maneira de compreender o sujeito, o conhecimento e o mundo. Portanto, a oportunidade de conversar aqui sobre esse tema, me possibilita (re)pensar as concepções que tenho sobre o outro e sobre a *aprendizagem* e re(des)construí-las. De fato, esta escrita me esclarece, mais do que aos leitores, sobre o que penso sobre as maneiras de pesquisar.

2.1 RE(DES)CONSTRUINDO CONCEPÇÕES APRENDIDAS COM A MODERNIDADE

*Acho que o testemunho que nós damos
é um testemunho simples, humilde.
Ninguém pense que eu penso que
isso é uma coisa extraordinária!
Não, é um testemunho que tem seus limites,
suas carências, suas necessidades;
mas é como se ele dissesse,
como livro, como totalidade:
“Fala com outros, para que não enlouqueças”!*

Paulo Freire

Em primeiro lugar, senti necessidade de (re)conhecer os caminhos da Modernidade, já que frequentemente nossa formação e nossa maneira de estudar nos arrasta para o Pensamento Moderno – cartesiano – e tendemos a reproduzir suas ideias ao longo das pesquisas de maneira desatenta, influenciados por nossas experiências de aprendizagem. Novamente, Boaventura Santos (1989; 2010) colaborou para a compreensão dos modos – que podem surgir silenciosamente na pesquisa. Para o autor, fica claro que tais modos ‘rígidos’ são coerentes com um paradigma que pressupõe um pesquisador afastado de sua pesquisa, supostamente neutro e inerte a ela:

Um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade do que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos, do que nelas não é redutível, por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor e no ódio, se conquista a competência comunicativa; um paradigma que assenta na distinção entre o relevante e o irrelevante e, portanto, de não reconhecer nada do que não quer ou pode conhecer; um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se veem expropriados das competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem; um paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental, irresponsabilizando-se da eventual irracionalidade substantiva ou final das orientações ou das aplicações técnicas do conhecimento que produz; finalmente, um paradigma que produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras de retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade (SANTOS, 1989, p. 34-35).

Destaco do texto de Santos (1989) pelo menos oito características das epistemologias que se baseiam no paradigma da Modernidade: 1) afastamento entre pesquisador (sujeito) e participantes da pesquisa (objeto); 2) dicotomia entre teoria e prática; 3) redução das experiências a dados quantificáveis; 4) desprezo pelas relações comunicativas face a face; 5) determinismos sobre a relevância de questões, abstendo-se de discussões julgadas irrelevantes; 6) centralização do conhecimento, outorgando a apenas alguns o 'poder' de 'produzi-los' e acessá-los; 7) exacerbação da técnica e da racionalidade formal e instrumental em detrimento da ética e da subjetividade; 8) valorização do discurso "desencantado", frio, distante.

Essas características podem permear as pesquisas, mesmo aquelas na área das ciências humanas. Pelo destaque dado à quantidade – aos dados quantificáveis e as generalizações criadas com base nesses dados – nestes modos de pesquisar, podemos

ser levados a pensar que apenas pesquisas quantitativas apresentariam tais características. Na verdade, porém, é possível a manutenção das características descritas por Santos (*Op. Cit.*) em pesquisas qualitativas. Ou seja, mesmo não quantificando as experiências, há uma tentativa de controlar, hierarquizar e realçar dados, invisibilizando algumas das vivências possíveis durante a ação investigativa. Segundo Allum, Bauer e Gaskell (2007) os interesses de pesquisa evidenciam em seu delineamento a busca pelo *controle*, pela *emancipação*, ou pela *construção do consenso*. E esse interesse em *controlar ou hierarquizar* conhecimentos não depende apenas da dicotomia “qualitativa” x “quantitativa”.

A complexidade de compreender e valorizar as experiências e torná-las parte de um processo contínuo de pesquisa, reflexão e prática me trouxe um conflito. Primeiro porque fui levada a crer na racionalidade científica – com seus modos de ver, pensar e conhecer – como único alicerce seguro para a pesquisa. Enfrentar as incertezas sobre os modos de pesquisar me desafia a pensar sobre por que, para quem e para quê pesquisar. O que eu espero *do* e *com* o processo investigativo? Encontrar certezas? *Existem* certezas? Passo então a refletir com as palavras de Morin (2010): *conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absoluta, mas dialogar com a incerteza* (p. 59).

2.2 (OUTRAS) MANEIRAS DE PENSAR E DE PESQUISAR

*Para empezar, podríamos decir que
la experiencia es **eso que me pasa.**
No eso que pasa,
sino **eso que me pasa.***

Jorge Larossa

Não pretendia um modo de investigar onde *as qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir* (SANTOS *apud* OLIVEIRA & SGARBI, 2007, p. 17). Encontrar maneiras outras de pensar é difícil. Exige atenção e esforço. Cito as

palavras de Saramago (2008), que de forma poética consegue descrever esse sentimento de conflito:

É de todos conhecido, porém, que a enorme carga de tradição, hábitos e costumes que ocupa a maior parte do nosso cérebro, lastra sem piedade as ideias mais brilhantes e inovadoras de que a parte restante ainda é capaz, e se é verdade que em alguns casos essa carga consegue equilibrar desgovernos e desmandos de imaginação que Deus sabe aonde nos levariam se fossem deixados à solta, também não é menos verdade que ela tem, com frequência, artes de submeter subtilmente a tropismos inconscientes o que críamos ser nossa liberdade de actuar, como uma planta que não sabe por que terá sempre de inclinar-se para o lado de onde lhe vem a luz (p. 76-77).

Assim, buscando outro modo possível de pesquisar, que não traga impressas as características da Modernidade, me pareceu importante pensar as qualidades e princípios que lhe seriam constitutivos. Dessa forma, na *leituraconversa* com diversos autores, vou trançando o que me parece essencial à pesquisa.

1ª: Circularidade

Dialogando com Boaventura Santos (2009), tenho procurado compreender a pesquisa, como uma maneira de me aproximar do *conhecimento-come emancipação*, e, logo, compreender o conhecimento como uma forma de manter a solidariedade no processo de investigar. *As atividades cotidianas raramente são solitárias* (LAPASSADE, 2005) e, portanto, o pesquisar também não deveria – nem poderia ser – sob esta perspectiva (COSTA, 2007a). Assim **a reflexividade e a circularidade** precisam estar presentes no processo investigativo, transformando(me), emancipando(me), e possibilitando(me) leituras outras, discussões outras. *O conhecimento-come emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado de solidariedade* (SANTOS, 2009, p. 28). A solidariedade investe no abandono da ideia de centralização de conhecimento, valorizando a construção coletiva e dialogada do conhecimento. Somos pesquisa e pesquisadores, fazendo circular – num movimento contínuo de prática, conversa, escuta, reflexão – as ideias, os saberes, as construções.

Pensar numa pesquisa linear, onde o “objeto” está subordinado ao “sujeito”, e que portanto, seu afastamento pode possibilitar a definição de leis gerais a partir dos dados observáveis, envolve pensar o determinismo como constitutivo na organização da sociedade e, por conseguinte, fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. A ideia Moderna sobre os sujeitos e a sociedade fundamenta-se na existência de uma ordem natural pré-estabelecida, da qual fatalmente não se pode abrir mão, e, logo, o conhecimento deve ser desenvolvido a partir da observação, descrição e investigação de leis gerais que podem explicar as experiências dos sujeitos (SANTOS, 2009). O sujeito que investiga seria, portanto, neutro, controlador do conhecimento e ao mesmo tempo, imune a ele. A sociedade estaria ordenada dentro de padrões previsíveis e imutáveis, logo, quantificáveis (COSTA, 2007a). A pesquisa, assim, serviria apenas como uma descrição pontual e final sobre dada realidade. Porém, ousar pensar que a realidade *está sendo*, assim como nós *estamos sendo* (FREIRE, 2001); a pesquisa, nesta perspectiva, constitui o processo, o espaço, os sujeitos e é constituída por eles.

*A reflexividade implica que qualquer descrição seja uma referência a algo, mas ao mesmo tempo, **faça parte desse algo**. As descrições não são usadas somente por seu carácter descritivo. Elas são ações sociais. E vocês, pelo simples fato de me estarem a ler, participam da minha ação comunicativa (PAIS, 2007, p. 28. Grifo meu).*

Nesse modo outro de investigar, porém, não penso uma escrita descritiva e afastada do cotidiano. No lugar disso, penso a escrita como movimento circular onde as ideias perpassam e são perpassadas pelas experiências que constituem a pesquisa. O ato de refletir, aqui, toma o sentido não só de repetir uma imagem, mas tornar-se a imagem, tomar dela seus sentidos, experimentar a imagem; escrever não seria descrever algo, mas sim, experimentar.

2ª Não há neutralidade

Já há algum tempo, opto por dialogar com a ideia de que **as relações e interações sociais constroem o sujeito**, não havendo assim um indivíduo descolado

de seu tempo, de sua cultura, de sua história (VYGOTSKY, 2008; FREIRE, 2010). Essa concepção me ajuda a perceber que as histórias que trago, narro, compartilho e ouço interferem e constituem o processo de pesquisar. Desta forma, este não pode ser neutro, visto que minhas escolhas, vivências e ideias transparecem ao longo da pesquisa: na escolha do tema, na proximidade com os sujeitos que dela participam, na opção metodológica, nas discussões políticas e assim por diante. De fato, diferente do que se pode pensar, essa pessoalidade, esse entrelaçar de ideias parece ser constitutivo do investigar.

O pensamento cartesiano ao intentar separar o “natural” do “social”, parece desconsiderar que *em sentido amplo, tudo é físico, mas ao mesmo tempo, tudo é humano* (MORIN, 2009, p. 49). Acreditar que a validade de uma pesquisa reside na possibilidade da neutralidade e afastamento incide deixar de ver a humanidade e a subjetividade presente nos processos investigativos – desde suas escolhas, suas concepções e seu compartilhamento. Isso me fez reconhecer que estou individualmente e unicamente envolvida nesta pesquisa. Faço parte dela e apenas posso assumir a impossibilidade de ser neutra.

Como busco investigar a formação de professores, ressalto que este processo de pesquisar constitui parte do meu processo de (form)ação docente, pela possibilidade de refletir sobre minha prática, minhas opções filosóficas e políticas.

La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás (CONNELLY & CLANDININ, 1995. p. 22).

Essa rede que se forma com a pesquisa, uma pesquisa que valoriza a proximidade, a colaboração e a solidariedade, não visa impor soluções e tipificações definidas. Nem falar de experiências alheias as minhas. Busco, como tantos outros pesquisadores, perceber sentidos e ampliar olhares em minhas experiências.

3ª Proximidade entre sujeitos

Ao reconhecer meu envolvimento singular no processo investigativo e no conhecimento que este processo faz circular, me parece coerente assumir também a proximidade com os sujeitos que participam da pesquisa. Somos – nós, **pesquisadores em diálogo que participamos da pesquisa – sujeitos históricos e sociais, que nas suas experiências cotidianas modificam-se e são modificados.** Estamos numa relação de horizontalidade, não sendo os que participam das conversas e narrativas apenas partes comprobatórias de minhas ‘hipóteses’.

A lógica do acontecimento, por ser pluralista, reinventa o pensamento, não como um ato de um sujeito individual, mas como enunciação coletiva, criação feita de cruzamentos, de captura de ideias, imagens e sugestões em domínios heterogêneos (CARVALHO, 2009, p. 127).

Conforme ratificado por Carvalho (*Idem*) os grupos evocam – ou deveriam evocar – acontecimentos. A horizontalidade possível na coletividade, não nos iguala – invisibilizando as singularidades e as subjetividades – mas permite e fomenta a criatividade e a reflexão. Tenciono deixar claro que apesar de esta pesquisa ser, para mim, uma experiência singular, só o é na medida em que experimento a pesquisa com outros. Nós constituímos esta experiência de pesquisa. A ação não se dá de forma unilateral, como se apenas uma pessoa estivesse produzindo experiências – de cima, de longe, no controle. Mas proponho ações multifacetadas, indo e vindo em muitas direções, tendo autores diversos e constituindo assim um entrelaçamento, que busco aqui relatar.

4ª Vozes legítimas

Reconhecer a horizontalidade nas relações constitutivas desta pesquisa me ajuda a pensar em processos investigativos que **reconheçam como legítimas as vozes dos participantes, sem impor-lhes alguma opinião.** Como afirmam Connelly e Clandinin (1995), as investigações que conduzem a este caráter dialógico, produzem uma história compartilhada, e *en el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la*

investigación narrativa, el investigador tiene que estar consciente de estar construyendo una relación en la que ambas las voces puedan ser oídas (p.21-22).

Reconhecer as vozes dos outros como legítimas, para mim, envolve ainda permitir que estas vozes me modifiquem. Permitir e reconhecer que escutar o outro envolve estar disposto a experimentar o que ele diz e, portanto, saber que as ações, escolhas e ideias narradas poderão – dali por diante – estar ‘encharcadas’ do olhar e do pensar do outro.

5ª Coletividade

Dialogar com outros envolve estar ligado aos outros. Quando acessamos uma rede – como a rede virtual, por exemplo – interseccionamos os espaços. Da mesma forma, quando pesquiso, constituo uma rede, aproximando e misturando espaços, ideias, palavras. Acredito, assim, que **este processo de investigar é coletivo**. As múltiplas interações nas redes de que faço parte, as leituras de diversas pesquisas e teorias, a proximidade no campo de pesquisa, a ressignificação das minhas experiências a partir do contato com outros constituem esta pesquisa.

Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. (...) consideramos o cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano! (FERRAÇO, 2007, p. 78).

As conversas tidas ao longo desse processo tecem as ideias, a pesquisa e os modos de pesquisar. É nessa partilha que investigamos e conhecemos.

6ª Singularidades/ miniaturas

Tenho percebido, ao longo do processo de investigar, como muitas vezes é difícil abandonar o modelo hegemônico de pesquisa, que visa estabelecer regras gerais, explicações amplas e certas da sociedade. Como se a sociedade fosse um bloco homogêneo e equivalente. Como se nada de diferente e peculiar acontecesse no

interior das comunidades, dos grupos, das pessoas. Portanto, ousou assumir que essa pesquisa não trará definições ou soluções sobre o processo de ensino de LIBRAS na Universidade. O objetivo desta pesquisa nem se assemelha a isto. Na verdade, gostaria de relatar aqui singularidades – miniaturas *no sentido que lhe confere o dicionário – uma “obra de arte delicada e de pequenas dimensões”* (LACERDA, 2010, p. 235) – do cotidiano das salas de aula, da pesquisa, e ter a oportunidade de refletir sobre elas. Não as julgando ou hierarquizando-as, mas permitindo que essas singularidades penetrem no meu modo de ser professora e pesquisadora.

Abrir mão de ideias totalizantes e atentar para as singularidades constitui, dessa forma, outra maneira de pensar a pesquisa, envolve se *aproximar do quase insignificante, daquilo que se repete... um mergulho dentro do que é pequeno sem o medo de rompê-lo, até mesmo porque não irá se romper, pois não somos tão grandes quanto supomos* (LACERDA, 2010, p. 242). As histórias gerais, as leis gerais propostas como explicativas de todos os fenômenos sociais, esgotando-se o que deles pode-se depreender, tendem a ignorar as particularidades de cada fenômeno, produzindo-os como invisíveis, ou ainda, desperdiçando, as experiências dos sujeitos que ali estão (SANTOS, 2009).

Nessa perspectiva, a concepção de pesquisa aponta a necessidade de abrir brechas no saber consolidado para produzir novos conhecimentos. Os interstícios e as margens não são considerados subprodutos das estruturas sociais e devem ser vistos como dimensões da vida social, recebendo o mesmo tratamento que a estrutura. A sociologia da vida cotidiana persegue os interstícios do social, sendo necessário abrir, também, brechas epistemológicas nos paradigmas dominantes, configurando, assim, uma sociologia escavadora dos detalhes (CARVALHO, 2009. p. 24. Grifo meu).

Refletir o cotidiano colabora para perceber como as ações transcorrem, como os discursos são constituídos, como as práticas se revelam. Busco perceber **as entrelinhas dos saberes produzidos e praticados no espaço que investigo.**

7ª Transferibilidade

Pensando sobre os motivos de se pesquisar, acredito ser possível dizer que pesquisamos porque nos movemos em direção a algo e ao mesmo tempo interessamo-nos em compartilhar as nossas ideias. Pesquisamos por nós mesmos – por nossos desejos, curiosidades e afinidades - e pelos outros, pela possibilidade dos nossos desejos, curiosidades e afinidades serem compartilhados com outros.

Guba e Lincoln (*apud* CONNELLY & CLANDININ, 1995) apontam que uma das ideias que podem perpassar a pesquisa seria a de transferibilidade, ou seja, a beleza da pesquisa não estaria na possibilidade de criar leis gerais, mas na **possibilidade de compartilhar histórias, experiências, com essa noção de transferência, de possibilidade de ações outras, de se fugir da mesmidade**. Paulo Freire (FREIRE & GUIMARÃES, 2011) ao falar da experiência de dialogar com outros diz: *Eu sou uma pessoa – sou e me tornei, ou me tornei e por isso estou sendo – uma pessoa muito dialógica, a presença do outro me instigando, me perguntando, discordando de mim, mas sem raiva de mim...* (p. 21). Nesse processo de diálogo, Paulo Freire assume sua defesa pela ideia de que *ninguém aprende individualmente apenas* (*Idem*, p. 24). Da mesma forma, penso que as conversas que tenho neste processo de investigar pertencem a mim e aos outros, que possibilitam outras conversas, com diferentes pessoas, em múltiplos espaços.

2.3 CONVERSAR AO PESQUISAR (OU PESQUISAR AO CONVERSAR) É POSSÍVEL?

Mas nós, nós que compreendemos a vida, nós não ligamos aos números! Gostaria de ter começado esta história à moda dos contos de fada. Teria gostado de dizer: "Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que tinha necessidade de um amigo..." Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria, sem dúvida, muito mais verdadeiro.

Antoine de Saint-Exupéry

Na preocupação com a polissemia das palavras e a bagagem ideológica que podem carregar (BAKHTIN, 2010), opto por aliar **investigação narrativa** e **conversa**, buscando uma coerência entre as concepções defendidas aqui e os modos de investigar praticados. Concordando com Connelly e Clandinin (1995), acho possível existir uma *unidad narrativa compartida*. Para os autores, *la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad compartida* (p. 19). O que se pode construir a partir dessa relação não é solitário, mas está imbricado pelos olhares dos que constituem a pesquisa. *Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y re-construcción narrativa compartida* (Ibid. p. 23).

Conversar mostra-se uma possibilidade de assumir a não-neutralidade, a proximidade com os outros. Perceber que, por ser uma conversa, pode levar a conflitos, discordâncias, harmonias, pode causar sentimentos vários, permitindo, ou talvez, conferindo ao processo investigativo, flexibilidade, criatividade e envolvimento. *Como investigadores, nosotros nos convertimos en parte del proceso* (Loc. Cit.). Esse reconhecimento de uma pesquisa imbricada por nós, pelos outros, pelo tempo, pelas experiências, nos faz perceber que *queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo* (FERRAÇO, 2002. p. 93).

O cuidado com a coerência – epistemológica e *teoricopratica* – me moveu a refletir sobre as maneiras de pensar e investigar, “conversando” – através também de leituras – com pesquisadores que se desafiam a pensar a pesquisa de maneiras não-hegemônicas. Num diálogo com Ferraço (2002), pude compreender que:

Entender/ sentir/ analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade. Romper essas amarras implica subverter a naturalização da lógica cartesiana na pesquisa educacional (p.103).

A lógica cartesiana prima pelo distanciamento e me parece que este inviabiliza ou dificulta o conversar. Por isso, ao definir que a conversa constituiria o processo investigativo, ouvi frequentemente a pergunta: *entrevista* ou *conversa*? Essa pergunta

recorrente me fez sentir necessidade de refletir sobre as diferenças implícitas entre os dois modos de ter contato com os outros.

As entrevistas têm sido vistas há tempos como instrumentos pertinentes às pesquisas sociais. São instrumentos legitimados e aceitos na comunidade acadêmica, vistos como possibilidades de conhecer a realidade através da relação com os participantes e, ainda assim, manter a fidelidade e validade da pesquisa. Porém, ao estudar sobre as entrevistas, percebo que mesmo as ditas “não-estruturadas”, definidas como flexíveis – e algumas vezes como não-hierárquicas – trazem em suas definições sentidos de controle, apropriação e um suposto afastamento.

Lüdke e André (1986), por exemplo, nos dizem:

*A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da **informação desejada**, praticamente com qualquer tipo de **informante** e sobre os mais variados tópicos (p. 34. Grifo meu).*

Lendo o texto na íntegra, percebemos que as autoras, utilizam algumas vezes o termo “diálogo”, trabalham com a ideia de proximidade entre pesquisador e os sujeitos participantes, mas o sentido que parece estar implícito no contexto da apresentação da metodologia é o de distanciamento: o sujeito que participa da ‘minha’ pesquisa é meu *informante*, o papel dele na pesquisa parece não ser o de compartilhar, ou de possibilitar a transformação mútua dos sujeitos, a interação reflexiva, mas exclusivamente fornecer ‘dados’ que podem colaborar para que o pesquisador complete sua tarefa; além disso, parece supor que a priori, estabelecemos um caminho ‘seguro’ para a pesquisa, prevendo os ‘dados’ que vamos ‘coletar’: é necessário buscar a melhor metodologia para obter a *informação desejada*, estabelecida antes do processo de pesquisar, da qual não podemos abrir mão – e que muitas vezes pode nos cegar para as experiências disponíveis no campo de pesquisa.

As ideias de complexidade (MORIN, 2000), de não linearidade, de provisoriedade, de multiplicidade, que venho defendendo ao longo do processo, parecem incoerentes com a ideia de “ordem” e determinações prévias que se fazem estar presentes nos diversos modelos de entrevistas. Não raro é possível encontrar recomendações como as que seguem:

Será *preferível* e mesmo *aconselhável* o uso de um *roteiro* que *guie* a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa *ordem* lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma *sequência lógica* entre os assuntos, *dos mais simples aos mais complexos*, respeitando o sentido do seu encadeamento(LÜDKE; ANDRÉ. 1986. p. 36. Grifo meu.)²⁸.

Não pretendo questionar ou julgar a entrevista como instrumento de pesquisa. Os pesquisadores instituem seus modos de pesquisar com base nos seus modos de pensar e perceber o processo investigativo. Mas é necessário que eu escolha modos que se ajustem aos modos de pensar dos quais venho me aproximando. Me parece(u) necessário intensificar as leituras, as escritas, os diálogos sobre os modos de pesquisar para que esta escolha não se tornasse frívola ou ‘frágil’. *Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia* (COSTA, 2007a. p. 150).

Então, após perceber que as entrevistas, de fato, não se ajustavam a este processo investigativo, precisei compreender o que estava envolvido em optar pela investigação narrativa e pelas conversas. Connelly e Clandinin (1995) chamam à atenção para o fato de que, em muitos processos, os participantes das pesquisas são silenciados por práticas de investigação que cerceiam suas narrativas. *Los practicantes se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil sentirse animados y autorizados para contar sus historias* (Ibid. p. 20). Não busco aqui espaços de silêncio. Pelo contrário, procuro maneiras de ouvir.

Como já comentado, o processo de escuta não constitui um processo de autoanulação (FREIRE, 1996). Ou seja, nossas vozes como investigadores, como afirmam Connelly e Clandinin (1995), não devem ficar em silêncio, mas precisamos nos ouvir e ouvir o outro, valorizar as nossas experiências e as do outro, numa relação de proximidade e cumplicidade, para que seja possível compartilhar suas²⁹ histórias. Nesse movimento circular e reflexivo, não há uma voz hierárquica, que

²⁸ Contrapondo-se à ideia de lógica e ordem, a Complexidade nos faz refletir sobre as múltiplas possibilidades de se conhecer e experimentar: *No momento em que a ciência de inspiração cartesiana ia muito logicamente do complexo ao simples, o pensamento científico contemporâneo tenta ler a complexidade do real sobre a aparência simples dos fenômenos. De fato, não existe fenômeno simples* (MORIN, 2000. p. 45).

²⁹ A ambiguidade do pronome “suas”, aqui utilizado – as histórias narradas são as do participante e as do pesquisador – alinham-se com o a ideia de “compartilhar”, no sentido de que tanto o pesquisador como o participante poderão contar com suas histórias e, a partir da escuta do outro, possam ressignificar as experiências.

define os rumos da conversa, mas existem vozes que se entrecruzam e se perpassam. *En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en que ambas las voces puedan ser oídas (Ibid. p. 21-2).*

Assim como os autores, acredito que quem se propõe a pesquisar, quem se descobre pesquisador descobre-se também um contador de história, e trazer suas narrativas com as dos outros sujeitos da pesquisa parece uma maneira eficaz de refletir sobre suas vivências e aprender delas.

Trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com as histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores autoras, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2007, p.86).

Ao conversar em, sobre e na pesquisa podemos conhecer as histórias – instituídas ou não – que nos movem e a outros, e compartilhá-las, diferente do entrevistar – onde o pesquisador pretende assumir uma posição distante, passiva e inerte. É esse narrar, meu e do outro, que possibilita misturar-me às histórias e me transformar (e ser transformada e possibilitar que os outros se modifiquem por ouvir, e contestar, concordar, em calar e pensar, mas num processo circular de falar e ouvir, constituinte do dialogar).

Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias. No éramos sólo escribas; también nosotros éramos contadores de historias y vividores de relatos. Y en nuestro contar relatos, los relatos de los participantes emergían junto con nuestros para contar nuevos relatos, unos relatos que pusimos el nombre de relatos colaborativos (CONNELLY & CLANDININ, 1995. p. 50-51).

Propor conversas como metodologia, me fez ainda pensar sobre como a prática de conversar poderia acontecer durante o processo de pesquisa. Seria iniciada por mim? Teria temas pré-fixados? Seria apenas com estudantes que têm afinidade com a disciplina? Era necessário pensar nestas questões pois não optei *pelo relativismo, onde 'tudo vale'* (MEYER; SOARES, 2005. p.40). Na verdade, busco

coerência rigorosa. O que envolve optar pela *conversa*? Me pus, então, a refletir sobre a *conversa como noção (conceito ou princípio) potencial, e como uma necessidade de coerência teórico epistemológica para desenvolver uma pesquisa com o cotidiano* (SERPA, 2010. p. 56).

Serpa (2010) afirma em seu trabalho que não é toda a conversa que constituirá a pesquisa, não é um *bate-papo licencioso*, mas uma *conversa atenciosa*, onde os princípios são a horizontalidade e a possibilidade de relações transformadoras:

A conversa que interessa a nossa pesquisa é aquela que permite que uma lógica ressignifique-se na outra, expanda-se na outra, aprenda com a outra. Enquanto nesta perspectiva de diálogo [i.e. A palavra usada para desarmar e vencer o outro] alguém sai vencedor do debate, na conversa, na perspectiva que defendo, não vencemos ou perdemos, aprendemos. E aprender significa tanto ganhar como perder muitas coisas... eu, por exemplo, quanto mais aprendo, mais perco a paz (Idem. p. 79).

Precisei então reconhecer a impossibilidade (assumida) de demarcar rumos para as conversas. Nas nossas pesquisas temos inquietações, e é sobre essas inquietações que discutiremos com outros, não prevendo os caminhos que poderemos nos enveredar. É possível que a partir de uma conversa, nossas questões mudem, nossas opiniões se transformem, e nessa perspectiva, o processo de pesquisar é aberto às experiências.

Conforme nos lembra Larossa (2003), as conversas nem sempre nos levam à concordâncias, à harmonia. Justamente por isso, conversar nos estimula a aprendizagens outras:

Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa.... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E ainda mais, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar as tensões até o fim... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... (Idem. p. 212).

O processo de pesquisar, análogo a uma viagem, precisa ser compreendido como verdadeiramente um processo, um processo que se afirma e se (auto)organiza durante a pesquisa. Assim como numa viagem onde o caminho é tão importante

quanto a origem e o destino, *o que importa, quando nos enveredamos por esses trajetos de pesquisa, talvez extrapole bastante as próprias noções de partir e chegar* (MEYER; SOARES, 2005. p. 38). *Conversar* nos permite experimentar formas outras de conhecimento, outras 'paisagens'.

Buscando outros pesquisadores que defendem a conversa como modo possível, criativo e 'horizontal', encontrei na arte cinematográfica exemplos de como a conversa pode constituir modos de conhecer. A utilização de múltiplas linguagens para compor um documentário - resultado da pesquisa e do olhar do investigador - muito se assemelha ao que pensamos fazer ao pesquisar em educação: reunir olhares, vozes, sem hierarquizar ou julgar; apenas reuni-las como formas de conhecer. Eduardo Coutinho (*apud* BRAGANÇA, 2008) define bem como a conversa - focada e investigativa - demanda um rigor e uma preparação prévia, sem se fechar à imprevisibilidade:

*O improviso, o acaso, a relação amigável, às vezes conflituosas, entre os **conversadores dispostos**, em tese dos dois lados da câmera - esse é o alimento essencial do documentário que procuro fazer. O que não exclui, é claro, uma ideia central, prévia à filmagem, que preside a construção do filme* (*Idem*. p. 15. Grifo meu).

Para Coutinho, parece ficar claro a diferença estrutural e filosófica entre entrevistar e conversar: *não é um curso onde as pessoas perguntam e eu respondo, é uma conversa! No fundo tá havendo uma conversa, um pouquinho mais erudita, mas é uma conversa* (COUTINHO *apud* BRAGANÇA, 2008). Conforme bem nos lembra Serpa (2010), *uma entrevista bem pode ser uma conversa ou uma arguição, depende dos sujeitos que nela se colocam, de suas crenças interesses e possibilidades* (p. 65). Dada a ambiguidade possível no ato de entrevistar - ambiguidade que poderia causar uma cisão entre as ideias defendidas e a prática - opto por defender a *conversa*.

Acredito que ao conversar será possível aproximar minhas narrativas das narrativas dos estudantes e, posso dizer, assim como Eduardo Coutinho que *escolhi ser alimentada pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares, mergulhadas na contingência da vida* (COUTINHO *apud* BRAGANÇA, 2008).

Espero que ao me desafiar a exercer a *conversa* como metodologia de pesquisa, possa experimentar o explicitado por Andrea Serpa:

Uma metodologia que se produz com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico e imprevisível. A cada nova palavra, a cada novo acontecimento, a cada nova experiência ressignificada na palavra do outro a pesquisa abria-se para uma nova trilha. Caminhos abertos pela conversa... (Idem, 2010. p. 57).

E, além disso, vivenciar a conversa como modo de me aproximar dos pontos de vistas dos estudantes; um modo de discutir sobre os modos de pensar a surdez e sua relação com a educação, com a docência. Segundo Connelly & Clandinin (1995) *los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Idem. p.11)*. Dito isso, parece coerente afirmar, como apontam os autores, que *la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales (Idem. p.12)*. Compreendo, assim, que, ao investigar os processos de (res)significação que podem ocorrer durante a formação docente, preciso considerar histórias, narrativas que me aproximem das experiências vividas pelos estudantes.

Acho importante ainda trazer à atenção o fato de que como educadora, estou em formação permanente, e, além disso, participo na formação de outros professores que dialogam comigo, quer como estudantes quer como colegas docentes. Por isso é interessante valorizar tais experiências como forma de propor *hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009)*.

Pensar nos modos de pesquisar, com conversas e experiências narradas, exige um imenso cuidado ao armazenar, cuidar, apreciar, dialogar e registrar aquilo que compartilhamos pela conversa. Ao encontrar *conversadores dispostos (COUTINHO apud BRAGANÇA, 2008. p.15)* **parece necessário também registrar as conversas, em gravações de áudio ou vídeo**, para ouvir as vozes, tantas vezes forem necessárias – e também, para apreciação dos silêncios.

Penso ser necessário, não só ouvir, mas ‘contextualizar’ minha escuta, atentar para o que acontece ao redor, para o momento da conversa, para as entrelinhas da conversa, para a disponibilidade durante a conversa. Parece essencial, então, **fazer anotações sobre os espaços de encontro e troca com os sujeitos que compõem o cenário da pesquisa, sobre as situações, as sobreposições.** Essas anotações podem ajudar a resgatar detalhes, a exercitar (ou recriar) a memória sobre os encontros. Assim, **coloco-me bem atenta para que situações importantes para a pesquisa, não possíveis de serem percebidas apenas ouvindo as ‘vozes’, sejam também registradas de forma escrita.**

Além dessas maneiras de conversar, considere ainda **os relatos narrativos em sua forma escrita.** Tais escritos não podem – nem pretendem – substituir a conversa, mas ajudam no processo investigativo. Algumas vezes, as reflexões que fazemos durante as conversas precisam emergir em outros momentos, de outras formas, inclusive na forma escrita. Outras vezes, a forma escrita expõe algumas possíveis ideias que reaparecem nas conversas. Admite-se outras experiências que não só as orais. Afinal, não pretendo desperdiçar experiências (SANTOS, 2009).

Além dos diálogos com os sujeitos que encontro cotidianamente durante a pesquisa, converso com autores por meio de **leituras dialógicas de pesquisas, artigos e livros que podem contribuir para uma maior compreensão dos processos envolvidos nesta pesquisa.** Essas ‘conversas teóricas’, constituem leituras de cunho científico³⁰, releituras, pausas, reflexões, ‘idas e voltas’, sendo possível que minha voz apareça na forma de considerações que ouse tecer alinhadas às experiências de pesquisa. A maneira de registrar tais diálogos, embora diferente dos diálogos, face-a-face, também precisa(rá) ser pensada. Como num processo de coletividade, de transferibilidade, as ideias do outro me perpassam? Como suas palavras escritas podem se entrelaçar à minha escrita? Quando conversamos com alguém assumimos uma voz coletiva.

³⁰ Assim como a conversa que aqui buscamos não se converte num ‘bate-papo licencioso’, aleatório, as leituras – por mais que as pretendamos dialógicas – não são leituras descompromissadas (pelo menos, não todas as vezes), busco leituras focadas, leituras de estudo, visando perceber as ideias teóricas e epistemológicas do autor. Algumas vezes tais leituras proporcionam emoção e reação, tal qual numa conversa. A aproximação com algumas leituras podem ser descontraídas, uma forma de perceber se eu e o autor temos disponibilidade para o diálogo. Mas, quando tornam-se parte da pesquisa, tomam densidade – densidade que espero contribuir para meus registros e investigação.

Os diálogos, as reflexões e os registros desses encontros constituem esta pesquisa. Considero nesse processo os **pressupostos dos estudos com o(s) cotidiano(s)**, que valorizam as ações ditas ‘pequenas’, invisíveis nas metanarrativas, as estratégias, as táticas (CERTEAU, 1998) as sutilezas tão cheias de sentido.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos diz respeito à atitude dos pesquisadores em relação aos contextos pesquisados, isto é, mostra-se mais fértil à medida que consegue envolver e buscar compreender redes que porventura estão sendo tecidas pelos sujeitos encarnados durante sua realização (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008).

Não pretendo buscar comprovações. Busco valorizar o que trazem as conversas, como maneira de ressignificar minhas vivências e inquietações.

2.4 ALGUMAS POSSÍVEIS DIREÇÕES DO CAMINHO

*E somente quem aprende a percorrer caminhos inexistentes,
porque eles se fazem no percurso,
será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos.*

João Wanderlei Geraldi

Então mais claros os modos de pesquisa é necessário apresentar o que pretendo investigar. Minhas experiências com os surdos e a língua de sinais ao longo dos anos, têm me trazido inúmeras questões interessantes e inquietantes. Percebo, por exemplo, que a Língua Brasileira de Sinais vem sendo pesquisada há anos com o foco de atestar sua legitimidade, seu status como língua viva, completa. Apesar do ainda desconhecimento (ou invisibilidade) persistente, na última década, as pesquisas, agora contando com a participação mais efetiva dos próprios surdos, tendem a uma variação de tema e foco. As pesquisas sobre as línguas de sinais no Brasil começam a valorizar seu estatuto linguístico, interessando-se por suas características sintáticas e semânticas e, ainda, dando visibilidade à literatura.

O que faz, então, (pros)seguir essa visão do surdo como sujeito 'deficiente'? O que faz com que sua língua não seja considerada como legítima? Segundo Skliar (2010), as representações sociais da surdez e da língua de sinais ainda constituem-se um sério impedimento para o desenvolvimento de ações benéficas aos sujeitos surdos nos mais diversos contextos. *A questão didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam, devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (Idem. p. 28).*

A possibilidade de novas discussões sobre sujeitos surdos e sua língua, destaca-se agora, com a abertura outorgada pelo Decreto 5.626/05, que determina a implementação da disciplina Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia como obrigatória, e nos demais, como optativa. Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO a LIBRAS começou a ser estudada como disciplina no segundo semestre de 2010.

Como veem os estudantes a Língua Brasileira de Sinais na sua formação? Que ideias trazem de si mesmos como professores ao experimentar a língua de sinais? Além de tais questões - de certo modo centrais na pesquisa (até agora) - outras questões poderão aparecer ao buscar construir conhecimentos sobre as experiências vividas: O que pensam os estudantes sobre a língua de sinais? Conhecem-na? Têm expectativas ao estudá-la? O que pensam sobre os sujeitos surdos? Que outras perguntas surgirão sobre o tema?

A interação com os estudantes, nas conversas, colaborará para pesquisar a língua de sinais pensando em outras perspectivas, outros modos de conhecer a língua, de conhecer as maneiras de pensar e comunicar, de compreender a *aprendizagem ensino*, em diálogo também com outros pesquisadores do tema. O que me dizem os estudantes? Como lido com seus modos de compreender a surdez e a própria disciplina de LIBRAS? Nessa experiência de ouvir o outro, de ouvir os estudantes, já é possível ver surgindo questões relevantes para reflexão:

O que pensam os estudantes sobre a disciplina de Língua Brasileira de Sinais? Têm expectativas ao cursá-la? Como veem o sujeito surdo?

Sinceramente não estava entusiasmada pra essa disciplina, tinha alguns preconceitos (Renata. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

Não sabia que o ensino de LIBRAS tinha se tornado obrigatório para os alunos de licenciaturas, mas acredito que essa obrigação vai ser fundamental para minha formação, vai me tornar uma profissional mais bem preparada (Tatiane. Curso: Biologia. Semestre: 2010. 2).

Acho muito importante que as licenciaturas tenham acesso a este universo, principalmente com a inclusão em alta como está (Kélvia. Curso: Biologia. Semestre: 2010.2).

Surdo é o ser que não possui capacidade auditiva (Fernanda Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

Acredito que o surdo é prejudicado pela sua diferença e não por dada incapacidade: a diferença, quando não ecológica, se transforma (porque é isso que a sociedade faz) em desigualdade, e, logo, vítima de preconceito (Igor. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011/Curso de férias).

A surdez seria caracterizada como a perda auditiva e traz prejuízo como a incapacidade de ouvir as informações sonoras seja de palavras ou não, [traz] problemas emocionais, alterações no aprendizado e na fala (Tamiris. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011/Curso de férias).

O que falam sobre educação, aprendizagem ensino, quando discutimos sobre língua de sinais?

O fracasso depende do método de ensino que é aplicado ao surdo (Fernanda. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

Enquanto futura educadora, penso que a Língua de Sinais tem papel fundamental para a pessoa surda. A Língua de sinais deve ser a L1 (primeira língua) do surdo (Aline. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

A primeira aula [de LIBRAS] superou minhas expectativas. Comecei a entender os surdos de uma outra perspectiva. Entender que eles não são “coitados”, nem deficientes, mas uma comunidade com sua cultura própria, assim como qualquer cultura tem suas características e especificidades (Renata. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).³¹

Galvão (2005), ao tratar das especificidades das narrativas e de seu uso para pesquisas em educação, aponta que

³¹ Tais narrativas serão discutidas com maior enfrentamento no decorrer do texto.

a investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. (...) Isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um (p. 329-330).

Sim, atuar como educadora é uma experiência complexa. Complexa porque eu mesma me questiono, necessitando (re)ver minha maneira de pensar. Complexa, porque as experiências me transformam, me modificam, me fazem (re)pensar. A pesquisa torna-se assim *un documento colaborativo, una historia construída y creada a partir de las vidas tanto del investigador como del participante* (CONNELLY & CLANDININ, 1995. p. 51).

Como se trata de conversas, as indagações não partem inequivocamente de mim como pesquisadora para os que compartilham minha pesquisa. Mas elas circulam, são reflexivas – eu me pergunto, me questiono, os outros me perguntam e me questionam, me levando a (re)ver e (re)pensar o espaço da sala de aula. Entre algumas das inquietações que me atravessam, penso: o que discutir ao falar de LIBRAS na formação de professores? É necessário discutir teorias de língua de sinais? Teorias sobre surdez? Apenas ensinar a língua, sua forma gramatical?

O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento. (...) O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro (MORIN, 2000. p. 132-3).

Conhecer a fala dos estudantes e pensar nas minhas próprias falas, nessa interação possível pela conversa, *sem a arrogância que transforma o pesquisador em soberano* (SERPA, 2010) tem contribuído – e espero que continue a contribuir – para que minhas pesquisas e leituras na área da surdez e da língua de sinais sejam (res)significadas.

3. CONVERSAS TEÓRICAS

*Pode-se compreender a palavra “diálogo”
num sentido amplo, isto é,
não apenas como a comunicação em voz alta,
de pessoas colocadas face a face,
mas toda comunicação verbal,
de qualquer tipo que seja.*

Michael Bakhtin (Volochínov)

Para além das conversas travadas com os estudantes, essa pesquisa me leva a diálogos com autores que, com suas palavras, colaboram para uma elucidação e uma ampliação dos modos de ver. Busco ouvi-las com atenção. O diálogo alinhava o processo de pesquisar e aprender que venho desenvolvendo. Quando nos abrimos para tal leitura dialógica compreendemos que ao nos expressarmos, quer de forma escrita quer de forma falada, nos colocamos na posição de interlocutor, logo, podemos estar abertos à conversa.

Bakhtin (2010) colabora para compreendermos tal ideia, ao afirmar o livro como uma comunicação, um ato de fala, portanto, um diálogo. Segundo o autor, quando registramos de forma escrita nossos pensamentos, nos inscrevemos numa *discussão ideológica de longa escala* (Idem, p. 128), pois expomos ideias construídas socialmente e ainda, compomos outras. Estaríamos, assim, antevendo uma conversa onde é possível objetar, afirmar, concordar, conquistar. Por esse motivo, para Bakhtin (2010) o livro

é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas de comunicação verbal (Idem, p. 127-128).

Pensando de tal maneira, me (pro)ponho a ter conversas teóricas com outros pesquisadores, me inscrevendo em suas *discussões ideológicas*. Freire (1996) ao falar de princípios que considera fundamentais para docência, fala da importância da leitura crítica, uma leitura que *me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito* (p. 27). Busco,

assim, nessas conversas/leituras, me constituir como sujeito que indaga, que constrói, que aprende.

3.1 CONVERSAS CONFLITUOSAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Será o presente capaz de se repetir para sempre?

Boaventura de Sousa Santos

Num diálogo com Boaventura de Sousa Santos, ouço as ideias impactantes presentes em *Pedagogia do Conflito* (2009). O autor apresenta ali algumas reflexões interessantes sobre a história. Para Boaventura, há interesse por parte de um grupo da sociedade – um grupo com privilégios sociais, econômicos – na manutenção do presente. Ou seja, para este grupo o futuro, símbolo maior de transformação social e progresso, já alcançou seu ápice no presente. Toda a história passada justifica-se pelo que há no presente. Os meios para se alcançar o futuro – sejam estes meios violentos, excludentes ou opressivos – são desculpáveis visto que resultaram em progresso. Como o presente beneficia quase que exclusivamente a tal classe, há a defesa de que o mesmo deva se repetir indefinidamente: ou seja, defende-se *o fim da história*.

Porém repetir o presente significa a manutenção de ações indesculpáveis como exclusão, massacre, miséria, fome, desrespeito, intolerância. Boaventura (2009) então diz:

A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um apartheid global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na terra (p. 16).

Pensando na educação de surdos, arrisco-me a concordar com o autor. Arrisco-me ainda a afirmar que a Teoria do Fim da História fica evidente em diversas

ações contemporâneas: a inclusão³² a qualquer preço, o diálogo pelo outro (e não, com o outro), o abafamento da língua e de suas identidades são muitas vezes apontados como opção única para sua participação social; defender a onipotência destas ideias sugere que o que se alcançou até hoje deve ser preservado, mantido; sugere ainda que a história dos surdos atingiu seu ápice: o futuro ‘desenvolvido’ está aqui e agora, e o ‘passado’ foi apenas um passo necessário para isso. Conforme a autora Regina Souza (2007) afirma, sob o preceito da inclusão pratica(va)m-se ações de conformação e normatização, mantendo o constrangimento e o sofrimento de sujeitos surdos. Apesar dos benefícios que tais políticas ‘inclusivas’ possam ter trazido, preservaram algumas condutas excludentes e de segregação. Conhecendo um pouco da trajetória das línguas de sinais e dos processos de escolarização vivenciados pelas comunidades surdas é possível compreender *por que os surdos sinalizadores*³³ *são avessos à simples menção da palavra “inclusão”. Quer dizer, para eles, “inclusão” adquiriu sentido similar ao de holocausto para os judeus (Idem, p. 34).*

As comunidades surdas demonstram suas angústias frente a essas ações, evidenciando nos seus textos, temas de pesquisas e discussões. Perlin & Strobel (2006) nos ajudam a ver tais questões quando narram:

*Na antiguidade não havia a preocupação de formação educacional de sujeitos surdos, uma vez que os mesmos não eram vistos como cidadãos produtivos ou úteis à sociedade. A partir da Idade Média, muitos pedagogos e filósofos apaixonados pela educação discutiam sobre a integração social dos surdos: de qual integração se tratava? **Qual seria o preço que o povo surdo iria pagar por esta integração?**(...) Depois entra em cena a preocupação de resgatar os surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social como sujeitos com direitos que mereceriam a atenção de todas as instituições educacionais organizadas e ocorreu a expansão do atendimento especializado com as campanhas de prevenção e identificação da surdez. Com a inclusão dos surdos no processo educacional, vimos que esses sujeitos não desenvolveram*

³² Refiro-me aqui as atuais (ou antigas?) políticas que determinam a inclusão de surdos nas classes de ouvintes, desconsiderando questões linguísticas importantes, como por exemplo, o fato de muitas crianças surdas sendo filhas de ouvintes chegarem à escola – nas séries iniciais ou na pré-escola – sem ter aprendido sua primeira língua, ficando à margem do que acontece em sua sala de aula. A interação fica dificultada: quer entre pares, quer com o professor, já que, mesmo que domine língua de sinais, não poderá falar em duas línguas simultaneamente. Apesar da comunidade surda não defender a segregação ou a criação de guetos, reconhecem e defendem a importância da língua de sinais como língua de instrução – principalmente nos anos iniciais. Na maioria das vezes, a comunidade surda não é “ouvida” sobre suas considerações sobre educação.

³³ Sobre “surdos sinalizadores”, no sentido utilizado pela autora, ver: SOUZA, R. M. de. *Línguas e Sujeitos de Fronteira: um Pouco Mais, e Ainda, Sobre Educação de Surdos*. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de Surdos: Pontos e Contraontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 32. Nota de Rodapé.

*o seu potencial em virtude de que sujeitos ouvintes queriam que os sujeitos surdos tivessem o modelo ouvintista, **impondo-lhes o oralismo e o treinamento auditivo, não respeitando a identidade cultural dos mesmos**. E com isto houve o desequilíbrio educacional dos sujeitos surdos. Este discurso sobre a educação de surdos estava fora do contexto, pois muitas vezes os sujeitos surdos eram vistos como 'retardados' sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos, empurrados de uma série para outra série e também foram proibidos de compartilhar uma língua cultural do povo surdo, **sendo tratados como débeis mentais com a eternização da infância** (Idem. p.38. Grifo meu).*

A definição de que há apenas uma solução, e que esta terá de se repetir indefinidamente, conduz muitos a pensar que não há esperança e melhora. Há então o conformismo. Aceitar o presente como situação (in)definida – definida por alguém e tendo seu fim indefinido – significa conformar-se com o que existe só porque existe, significa não se espantar com o sofrimento julgando-o 'comum'.

A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de primeiro século. (...) Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia (SANTOS, 2009. p. 17).

Atualmente, muitos acreditam que é justificável uma criança viver ausente, sem língua, descolado de sua sociedade, MUDA, inerte, em nome do 'avanço' científico do uso de próteses e de cirurgias bem equipadas. Muitos acreditam ser normal, justificável, uma criança não ter possibilidade de aprender uma língua, já que suas condições sociais assim o determinam: é surdo, 'pobre', de família sem acesso à informação – ficando à parte. Muitos acreditam ser justificável que uma criança tenha contato com a sua primeira língua apenas na idade escolar, abrindo mão da riqueza de sua primeira infância, por opção da família ou das autoridades. Muitos consideram justificável que os grupos de surdos, minoritários nas escolas e nos espaços acadêmicos, tenham que 'competir' numa língua que não é a sua, tenham que sentir algo que não é de si e se expressar de maneira artificial. Há quem acredite que é justo minimizar os conhecimentos oferecidos aos surdos, 'facilitar' sua aprovação no meio acadêmico e profissional, como forma de pseudodiálogo entre os saberes. Há quem julgue necessário que esse presente se repita e *fim da história*.

Não existe história, a não ser para aqueles que não habitam, prisioneiros, no pensamento do Ocidente, para aqueles que nos dizem, que continuamos atolados na história: a história da ingenuidade, dos pensamentos divergentes e de conflitos que, nos volta a dizer uma e mil vezes, não nos deixar sair da história, nos faz permanecer ancorados na história, nos faz escravos da história (SKLIAR, 2003. p. 44).

Isso me sugere compreender ainda que a defesa do fim da história implica dizer que o passado – o passado de ações violentas da classe hegemônica – está assim perdoado em nome de um futuro que não beneficia os grupos não-hegemônicos. Pensando nas dicotomias propostas pela Modernidade, sabemos que a classe hegemônica pode assumir diversos ‘personagens’: **HOMEM > MULHER, RICOS > POBRES, OUVINTES > SURDOS**. A legitimidade presente nas mãos dos que dominam, os outorga o poder de decidir pelo outro. A exemplo disso, Lodi (2005), ao falar sobre as pesquisas sobre educação de surdos, afirma que:

*pode-se observar que o foco dos debates sempre esteve relacionado a questões ligadas à(s) língua(s), ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles (já que essa educação sempre foi determinada por **ouvintes que se autoatribuíram poder para a tomada dessa decisão**) o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais (p. 411. Grifo meu).*

Essas questões direcionam-se, portanto, para a atividade docente. Quem exerce o direito de decidir sobre a educação de si e do outro? Quem atribui esse direito e por quê? Há que se mudar essa ‘delegação’ de poderes?

Como professora, reflito sobre essas questões e me ponho a pensar sobre meus próprios modos de ensinar: será que em algum momento também não me dei o direito de decidir pelo outro sem ouvi-lo? O que teria me levado a isso? Tenho interesse em perpetuar essa ação ou em modificá-la? Como perpetuá-la ou modificá-la? Penso ser importante a valorização das experiências como forma de corroborar com uma postura crítico-reflexiva. No rever das experiências e ao conversar sobre elas, posso pensar em quem sou como docente. Além disso, ao compartilhar as experiências posso também compartilhar as críticas, as reflexões, afastando o

conformismo que só serviria a repetir o presente, tal qual a *Teoria do Fim da História* reza.

No diálogo com Boaventura (2009) busco então outros modos de pensar a prática pedagógica, e, por conseguinte, outros modos de discutir a prática pedagógica. O autor nos apresenta concepções que amparariam um projeto educacional que contrariasse essa forma hegemônica de se pensar o tempo presente e sua repetição.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro lado, um projeto de comunicação e cumplicidade (Idem. p. 18).

Uma pedagogia do conflito possibilitaria a esses sujeitos o questionamento sobre o que seria possível se as ações mordazes do grupo dominante não tivessem sido impostas. Quais as possibilidades de desenvolvimento, de reconhecimento e de identidade? Defender uma educação onde *a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis (Idem. p. 19)*, é garantir voz aos que não são legitimados, colaborando para que se organizem como grupo identitário, solidificando *argumentos críveis em outras culturas*.

A ideia de uma sala de aula onde professores e estudantes têm voz, nos remete a Paulo Freire (2009), que defendendo uma educação dialógica afirmou:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou membro de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra (Idem. p. 26).

Como maneira de aprimorar ainda mais nossa sensibilidade, poderíamos, nessa conversa com Freire, acrescentar à sua colocação: *não importa se surdos, cegos, ou com alguma outra subjetividade historicamente construída como negativa – o outro tem voz*.

Para Santos (2009), três conflitos de conhecimento poderiam ser a base para um projeto de educação emancipatória. O primeiro deles está ligado a aplicação do conhecimento: *aplicação técnica x aplicação edificante*. A aplicação técnica da ciência tem por princípios muitos pressupostos da Modernidade, entre eles a suposta ‘isenção social e política’ da ciência e do cientista. A ciência propõe organizar soluções simples, descontextualizadas, técnicas e frias para as questões sociais e políticas. Nesse princípio, quem pesquisa, ou aplica o conhecimento, não tem envolvimento com a situação ou com o ‘objeto’, talvez por isso, a técnica é tida como superior à ética.

Conhecer esses pressupostos ajuda a refletir sobre a trajetória das comunidades surdas e das línguas de sinais ao longo dos anos a partir de novos prismas. A questão da língua, as conquistas do “passado”, as posições políticas assumidas foram apagadas com a premissa de que o “futuro” permitiria uma solução técnica e indiscutível. Pensar por exemplo que em 1880, num congresso, ouvintes decidiram que a língua de sinais não era ‘correta’ e, que, portanto, deveria ser proibida sob a desculpa de pensar na inserção desse grupo na sociedade – apesar da comunidade surda **estar** inserida na sociedade, tendo professores formados, discutindo sobre educação e política, atestando o status de sua língua – indica bem o que Santos (2009) relata sobre os ‘donos’ do saber científico:

Na sua origem, este modelo visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política. Punha à disposição dos decisores políticos e dos atores sociais um conhecimento certo e rigoroso, que desagregava os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplicava soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa (Idem. p. 21).

A aplicação técnica da ciência tem levado a crer que experiências bem-sucedidas de suas soluções técnicas, justificam o silêncio dos conflitos e das alternativas igualmente possíveis de aprender e ensinar. Pensar em surdos que alcançaram algum sucesso **apesar** de submetidos a violências – físicas, culturais, sociais – como argumento para defender que só há uma maneira possível de sua

existência e relação com ouvintes, é também uma forma de ratificar a ideia de técnica superior à ética.

Os surdos poderiam reproduzir as perguntas propostas por Skliar (2009), nos fazendo refletir: (...) *Por que pensam que o único corpo possível é o de vocês? Por que creem que essa maneira de aprender é a única forma de aprender? Por que supõem que a sua maneira de pronunciar é a única correta?* (Idem. p. 153).

A aplicação edificante, em contrapartida, precisa – não segregar, ou abandonar – mas permitir o compartilhar de conhecimentos, a comunicação e a reciprocidade como meios de permitir que os grupos criem/solidifiquem seus argumentos para defender suas opções políticas.

Quem tem menos poder tende, por isso, a não ter argumentos para ter mais desse poder e, muito menos, para ter tanto poder quanto o do grupo hegemônico. A aplicação edificante consiste em revelar argumentos e tornar legítimo e credível o seu uso (SANTOS, 2009. p. 23).

Não pretende-se, portanto, uma educação colonialista. No caso do nosso tema central, educação de surdos, implica não impor às comunidades surdas as opiniões e decisões, mas num diálogo, compartilhar saberes, possibilitando outros, possibilitando que ouvintes e surdos aprendam, conheçam, se organizem e legitimem seu próprio conhecimento. O quanto se pode aprender por nos possibilitar pensar nos modos outros de conhecer? O quanto se pode aprender saindo da *mesmidade*? Não se quer provar a todo custo teorias prontas e imutáveis. A ética deve, logo, sobrepor-se a técnica.

O segundo conflito proposto por Boaventura (2009) é o *Conhecimento-come-regulação* versus *Conhecimento-come-emancipação*. O autor assim define os dois tipos de conhecimento:

O conhecimento-come-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-come-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado de solidariedade (p. 28).

Ambos os modelos de conhecimento iniciaram na Modernidade, porém, o Conhecimento-como-regulação ganhou maior força, inclusive atribuindo novo significado a trajetória colonialismo>solidariedade. Nessa ressignificação do Conhecimento-como-emancipação a partir da ótica do Conhecimento-como-regulação, a solidariedade é relacionada ao caos e à ignorância, enquanto o colonialismo representa a ordem e o progresso. Dessa forma, o Conhecimento-como-regulação institui que é possível e justificável, cuidar de que “classes ignorantes” sejam dominadas, para que cheguem ao conhecimento e à ordem, necessárias ao futuro e à transformação social. É interessante a colocação do autor, ao afirmar que *não há apólices de seguro* (p. 30) numa pedagogia do conflito, que ouse desnaturalizar o Conhecimento-como-regulação.

Pensar no Conhecimento-como-regulação como único conhecimento possível, e na sua subversiva forma de significar o Conhecimento-como-emancipação, pode gerar a sensação de que estar subjugado mantém a ordem, e, logo, é o correto. Não há o que se discutir. Porém, o Conhecimento-como-emancipação defende a solidariedade e não o colonialismo, a reciprocidade, o caos, formas diversas e possíveis de conhecimento.

Em relação aos surdos na sociedade, muitas vezes, quando reivindicam seu direito de respeito à língua, esses são vistos como segregacionistas – querendo sair do jugo do colonizador – sendo subversivos à ordem. Assim, tenta-se convencer, de inúmeras maneiras, que para buscar a igualdade, têm de se alinhar à ordem, ou, de outra forma, seus direitos poderiam ser ‘cassados’, como quando se define em que situações sua língua é válida e permitida. Pensar a educação é pensar que saber defendemos: colonialista ou solidário? *O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos* (SANTOS, 2009. p. 29).

Boaventura (2009) define o terceiro conflito, como um metaconflito. Já que não trata-se apenas de um conflito entre maneiras de conhecer, mas trata-se de *um conflito entre duas maneiras distintas de conceber o conflito entre culturas* (Idem. p. 36). Chama a este de *Conflito entre o Imperialismo Cultural e o Multiculturalismo*. As culturas diversas são vistas e invisibilizadas de muitas formas.

A cultura superior é vista como única cultura possível, levando a acreditar que uma 'aculturação' das minorias é justificável, consensual e sem alternativa. Faz crer ainda que não há conflitos, já que, aponta para uma cultura única. Assim as demais culturas – não-hegemônicas – aparecem nos sistemas educativos apagadas ou subjugadas. Falando brevemente das discussões sobre interculturalidade trazidas pelo autor, é importante citar que os processos da globalização, na década de 80, levaram a um processo de localização, onde povos, com suas culturas buscaram se afirmar como legítimos. De fato, o autor defende a interculturalidade, pois,

Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (SANTOS & MENESES, 2010. p. 16. Nota).

Para Santos (2009), o metaconflito traz visões outras sobre as ideias de hegemonia e cultura, as quais descreve da seguinte maneira:

1. *Agravamento dos conflitos:* onde se opõem a forma hegemônica e contra-hegemônica de se pensar (ou prever) esse agravamento. Na concepção hegemônica, não se acredita na superioridade, na vitória do modelo cultural ocidental, acreditando que existe uma vulnerabilidade, e que a cultura ocidental estará em choque com todas as demais culturas. Sob a visão contra-hegemônica, grupos minoritários buscam a autoafirmação de suas identidades, sendo radicalmente contra a homogeneização pela cultura hegemônica.

2. *Fim dos conflitos:* essa tendência traz dois princípios, ambos hegemônicos: i. Todas as culturas têm suas singularidades: todas as culturas são igualmente válidas, e cabe ao indivíduo “escolher” aquela que lhe estiver mais próxima, tais singularidades ficam mais evidentes com o contato entre culturas. ii. Culturas híbridas: o forte e intenso contato entre culturas faz com que percam suas singularidades.

Boaventura (2009) nos chama a atenção para o fato de essas discussões sobre interculturalidade não chegarem aos sistemas educativos, o que, para o autor, impede uma educação emancipatória. O *Imperialismo Cultural* não reconhece outra

forma de relação entre culturas se não a hierarquização. Afirma, então, que o *epistemicídio* – o assassinato do conhecimento – tem sido uma situação recorrente em culturas subjugadas e dominadas. Para lidar com essa forma unívoca de enxergar os contatos entre culturas, o autor propõe a *Hermenêutica Diatópica*³⁴, uma maneira de reler as ideias a partir de suas variantes, reconhecendo a incompletude das culturas, exercendo a reciprocidade e a comunicação.

A dominação cultural calou os grupos dominados, levando-os a crer que alguns temas são indiscutíveis. Mesmo dar a voz num diálogo, mas sem permitir que tais temas sejam discutidos, pode ser uma perversa forma de dominação.

Em nome do *epistemicídio* muitos surdos foram torturados, segregados, silenciados, acreditando-se que seus conhecimentos não eram válidos. É necessário permitir que certos temas – negados dos surdos e de outros grupos – sejam lhes devolvidos para discussão, questionamento e aprofundamento. Temas como língua, cultura e educação, são frequentemente impostos pela cultura hegemônica ouvinte, num pseudodiálogo intercultural. Conforme nos lembra Skliar (2009), *nós fomos formados sendo altamente capazes de conversar acerca dos outros e altamente incapazes de conversar com os outros. E, sobretudo, fomos formados sendo altamente incapazes de deixar os outros conversar entre si!* (p.154. Grifo meu).

Pensar numa educação de surdos, e de educadores de surdos, envolve pensar na desestabilização do olhar, na alteridade, em modos outros de pensar. É importante refletir: *¿qué necesitan saber hoy los docentes para educar de otra manera?* (DUSSEL, 2008). Aqueles que se pretendem professores precisam compreender a importância da sala de aula como um campo de possibilidades, de interação e compartilhamento. E por isso mesmo, de *conflitos*. Não raro, quando pensamos na questão da heterogeneidade presente no espaço escolar, pensamos nos conflitos como ‘problemas’:

Pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas con sus modos de ser, de

³⁴ A hermenêutica diatópica tem os seguintes pressupostos: 1º O universalismo é local; é próprio apenas da cultura ocidental. 2º Cada cultura tem várias versões e nem todas são adequadas para participar do diálogo multicultural. 3º A versão cultural a ser escolhida para o diálogo deve ser aquela que permite maior reciprocidade.

moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema (PÉREZ DE LARA, 2009. p. 49).

Porém, é necessário reconhecer que somos todos *outros*, cada um de nós com nossa identidade construída nas relações que estabelecemos. Esses conflitos nos possibilitam aprender, nos reconhecer, nos constituir... *Porque ciertamente si el Otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Ibidem).*

3.2 SUJEITOS SURDOS - SUAS LÍNGUAS, SUAS IDENTIDADES: CONVERSAS SOBRE ALTERIDADE E DIFERENÇA

*Pensar o outro é fazermos, sempre, perguntas acerca do outro, ante a ausência do outro?
E o que fazer com as perguntas **que são, que vêm do outro?***

Carlos Skliar

O diálogo com Skliar (2003; 2005; 2009; 2010) me ajudou a rever meus olhares em direção aos outros com quem interajo cotidianamente, ou nas palavras do autor, me fez *voltar a olhar bem o que já foi (apenas) olhado (Idem. 2003. p. 65)*. A conversa com o autor me levou a refletir sobre o sentido das palavras, principalmente as palavras: *diferença, diversidade e alteridade*. Frequentemente, como professora atuante em programas de Educação Especial – seja este o nome atribuído pela política vigente ou não – ouvi tais palavras como se fossem sinônimos. Porém, pude perceber como o próprio Skliar (2005) diz:

*A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares nas nossas próprias ideias acerca de quem é o outro, de qual é a sua experiência, de que tipo de relação constrói ao redor da alteridade e de como a alteridade se relaciona consigo mesma. Pelo contrário: **perpetua até o cansaço o poder de nomear, de designar e a distância com o outro** (p. 53. Grifo meu).*

Designar o outro como “diferente”, manteve a distância, fez ficar em relevo a o que se entende como falta ou déficit, e as pessoas – suas características, suas singularidades, suas identidades – deixaram de ser visíveis. Os “rótulos” trazidos pela educação às crianças que não se enquadram nos seus padrões, não nos fazia refletir sobre as crianças, mas apenas sobre suas “marcas” estereotipadas pelos discursos políticos, com nomes, com eufemismos, para continuar tratando aqueles sujeitos como “anormais”, porém convencendo-os (ou tentando convencer) com palavras de que hav(er)ia uma mudança de atitude.

Claro que seria muito mais fácil, mais cômodo e muito mais “profissional” (e muitíssimo mais violento) se compreendêssemos o outro como uma temática (o outro se transforma em um tema, sempre é um tema: assim, por exemplo, não há meninos nem meninas mas “infância”, não há surdos mas “surdez”, não há pobres mas “pobreza”, “indigência”, “classes populares”, “classe baixa”, etc (Idem, 2009. p. 147-8).

Ao falar sobre a temporalidade do outro, o autor traz uma importante discussão sobre o que as palavras podem ou não representar. É importante que tenhamos claro que, a linguagem, nossa forma de expressar acerca das pessoas, das coisas, do mundo social, reflete uma visão de mundo, reflete uma opção teórica, uma opção política. Por isso pode constituir um problema a relação da linguagem com as práticas de representação, e em particular, o privilégio dado à linguagem enquanto construção e circulação dos significados culturais (2003. p. 63).

Alfredo Veiga-Neto (2009), falando sobre os múltiplos olhares possíveis, embora essa multiplicidade seja desprezada pela Modernidade, nos chama a atenção este fato: nossa maneira de olhar e significar o mundo expõe, de certa forma, as construções de outros sobre nós e de nós mesmos em relação com os outros:

De tudo isso deriva a ideia segundo a qual todos os entendimentos do mundo (e, de novo, principalmente, o mundo social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas (p. 33).

As palavras *diversidade*, *diferença* e *alteridade*, carregam em si suas significações e representações. Às vezes, por não nos darmos conta das questões imbricadas nas palavras, reproduzimos suas ideologias, acreditando que estamos propondo

transformações. Por isso, considero relevante, discutir, junto com Skliar, algumas representações possíveis de tais palavras.

Sobre a *diversidade*, Skliar (2005) afirma:

Suspeito, como muitos outros e muitas outras, do termo "diversidade". Ele carrega o aroma à reforma e uma rápida e pouco debatida absorção em alguns discursos educativos igualmente reformistas. "Diversidade" sempre tem me parecido "biodiversidade", isto é, uma forma leviana, descomprometida, de descrever as culturas, as comunidades, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro etc. E me parece, outra vez uma forma de designação do outro, dos outros, sem que se curve a nada à onipotência da mesmice "normal" (Idem. p. 58).

A diversidade como discurso, fala de um outro diverso e múltiplo e ao mesmo tempo, único: aquele diverso que se desvia do padrão. A definição trazida por Skliar (2003) nos dá pistas sobre essas ideias que subjazem à palavra:

Diverso, como desviar-se, como afastar-se do seu caminho, como algo que habita em diferentes sentidos, como algo que se dirige para diversas e opostas partes, como alguma coisa a ser albergada, hospedada (SKLIAR, 2003. P. 61).

Considerar a diversidade traz implícita a ideia de que existe uma pluralidade externa a mim, que deve ser tolerada e aceita. Não um outro, que não sendo eu, possui suas características próprias, mas aquele que não sendo eu, constitui-se um desvio da norma. Por isso mesmo, segundo o autor, a educação reúne as múltiplas identidades existentes da escola como se todas que fogem à regra de normalidade instituída constituíssem um problema, sendo esta identidade "problemática" a identidade de cada um deles.

No caso da diversidade, ela se preocupa com um outro que é historicamente problemático para a educação; mantém a todo custo uma determinada mitologia de diversidade, segundo a qual esse outro acaba por ser a origem de todos ou de quase todos os problemas educativos; é uma diversidade tipicamente desviante, uma diversidade anormal (SKLIAR, 2003. p. 204).

De fato, é essa ideia de hospedagem que nos faz acreditar que o ingresso à escola é por si só uma inclusão daquele sujeito. A "diversidade" cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e

serve para conter a diferença (SKLIAR, 2010. p. 13). O autor aponta tal equívoco, ao discutir as políticas de educação de surdos. Reconhece-se que a Escola Especial tenha suas falhas quanto à inclusão, às propostas educativas e ao respeito das singularidades dos sujeitos, mas para o autor, pensar que a única proposta possível em detrimento da Escola Especial, é a escola inclusiva – aqui, entendida como a inserção dos surdos em classes de ouvintes – é uma tradição que precisa ser rompida, por reforçar essa ideia de hospedagem do diferente “anormal” (*Ibidem*), sem considerar de fato suas singularidades, suas identidades.

Para falar da palavra *diferença*, Skliar (2003) convida à conversa Tomaz Tadeu da Silva (2009), que nos ajuda a compreender a relação de negação entre as ideias sublinhadas na *Identidade* e na *Diferença*. Skliar (2003) já nos havia sinalizado que o diferente é arrastado a partir de uma identidade original e localizado como seu oposto, *negativo* (p. 61). Silva (2009) nos faz pensar sobre a relação entre identidade e diferença: ambas são inseparáveis, já que quando definimos nossa identidade, definimos o que somos a partir de uma infinidade de coisas que não somos. As diferenças, por sua vez, são as negações das identidades. Porém, conforme o autor assinala, costumeiramente *consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença* (SILVA, 2009. p. 75-76). A nossa identidade, por conseguinte, assume o lugar de padrão, de normalidade, e a diferença o lugar de anormalidade, inferioridade.

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 negativas. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2009. p. 83).

É essa ideia de diferença, que muitas vezes mascara uma atitude de tolerância, mas não de reconhecimento de legitimidade do outro. Essa relação entre as ideias implícitas entre as palavras diversidade e diferença são apontadas de forma inquietante na pergunta levantada a seguir:

Porque parece que todas as relações com os outros devem submeter-se ou bem a lógica do racismo (matar o outro), ou bem a lógica da tolerância (suportar o outro, quem sabe até poder mata-lo)? (SKLIAR, 2009. p. 149).

É nessa discussão que Carlos Skliar (2005) traz o conceito de *Diferencialismo*, já comentada nesse texto, que evoca a necessidade de encontrar o diferente na educação, de rotular esse diferente e abrigá-lo, numa espécie de obsessão. Não há uma relação de ética, responsabilidade. Mas uma obsessão pelo outro como *não sendo* (*Idem*. p. 52-53).

Num diálogo sobre as práticas educativas, sou convidada a pensar, a partir dessa perspectiva, como as lentes da diversidade e da diferença como negação impõem ações que excluem, que mascaram. A Pedagogia pode ser pensada então, como uma forma de colonialismo, de abrigo do outro para que se adeque à norma, lembrando o que Santos (2009) nos fala sobre o Conhecimento-como-regulação. As ações acabam focando a necessidade obsessiva de trazer o “diferente” para dentro – sob a epígrafe da inclusão – mas sem se preocupar com a opinião, os sentimentos e os desejos desse outro. É uma Pedagogia que afirma tolerar a diferença, mas que afirma também que seria melhor se não fôssemos diferentes, aliás, que seria melhor que os outros fossem iguais a *nós*.

A Pedagogia do outro que deve ser apagado: uma pedagogia para que a mesmidade possa ser, sempre, a única temporalidade e espacialidade possível. (...) Uma pedagogia da diversidade como pluralização do em mesmo e do mesmo; uma pedagogia que hospeda, que alberga, mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergar (SKLIAR, 2003. p. 202-203).

A palavra “tolerar” não foi aqui indicada aleatoriamente. Sabe-se que desde a década de 90 (do século XX) o cenário mundial vem modificando-se rapidamente, principalmente quanto às questões dos valores e dos absolutismos que não poderiam mais deles decorrer. O certo e o errado, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o legítimo e o ilegítimo, têm sido vistos como coabitantes e coexistentes, não sendo nossa responsabilidade decidir pelos outros sobre quais valores devem assumir. Sob esse prisma, as ideias de capaz e incapaz, de justiça e injustiça, têm ganhado novo

significado também. A tolerância vem sendo discutida de forma mais intensa, e me arrisco a dizer que nesse início de século, o peso desse conceito assumiu grande forma. Para Santos (2009) essa mudança de paradigmas reflete a crise da Modernidade, e o avanço da Pós-Modernidade. Santos (2010, p.97) afirma que a Razão Metonímica, uma das características do pensamento Moderno, defende a totalidade e que *“a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, por que combina de forma elegante, a simetria com a hierarquia”*. Veiga-Neto (2007) já nos faz pensar sobre a mudança de paradigmas trazida pelo Pensamento pós-Moderno, ao afirmar que o mesmo considera a necessidade de dialogar com múltiplas variáveis e possibilidades, e, para tal fim, necessita conhecer, atentar, valorizar olhares variados.

Os primeiros movimentos em prol da inclusão, de fato, traduziram a ideia de que aquele que antes se julgava único a ter direitos e a ser capaz deveria “tolerar” a presença e a permanência dos outros – os excluídos, os marginalizados, os vistos como “incapazes”, no espaço escolar. Histórica e teoricamente esse marco inicial tem sido chamado de movimento de integração, e foi fortemente criticado por externar ainda a ideia de superioridade de um grupo que, por bondade – e por que não, superioridade – suporta a presença do outro e leva em conta suas “fraquezas”. Daí passou-se a buscar algo além da tolerância: a convivência.

Para a pesquisa aqui proposta, essas considerações são de extrema relevância. Discutir com educadores em formação sobre um *outro*, sua língua, sua propriedade, sua identidade, sem levar em conta as representações sociais decorrentes das palavras utilizadas em muitos discursos oficiais, coloca-nos o risco de perpetuar práticas educativas que se preocupam em hospedar, compreendendo o sujeito como “vítima” dessa hospedagem. A escolha da palavra vítima não foi descuidada. Foi considerando que a “inclusão” pode se tornar excludente, vitimando aqueles considerados como diferentes a enquadrar-se na lógica única daquele que o hospeda (SKLIAR, 2005. p. 57).

Sendo ainda mais específica na relação entre essas discussões e a pesquisa, as línguas dos surdos são – muitas vezes, e, “disfarçadamente” certas vezes – considerada como desvios da norma. Pensar a língua de sinais como diferente, na

ideia de que a minha identidade, a minha língua é *A identidade, A língua*, e que, portanto, devo tolerar e hospedar aqueles que – alguns diriam, infelizmente – não possuem uma identidade e uma língua como a minha, tem sido a base para ações de discriminação, apagamento e exclusão. Ações que determinam que as línguas de sinais são eficientes para conversas informais, para saberes do senso comum – deslegitimados – mas nunca para aprender, para desenvolver saber científico, para legitimar o saber, e que, por isso, não podem ser consideradas como línguas de instrução, como línguas do saber.

Com isso, concordo com Skliar (2003) quando diz que precisamos

continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (Idem. p. 20).

Como educadores precisamos cuidar de que nosso discurso, nossas palavras, sejam coerentes com nossa prática. E, se buscamos uma educação mais igualitária – não uma educação igual – precisamos cuidar de não nos contaminar com as ideias negativas possíveis nas palavras *diversidade* e *diferença*.

Queremos compreender o outro como um outro legítimo. E, nesse sentido, parece importante nos aproximar do conceito de *alteridade*. Skliar aponta que Aristóteles foi o primeiro a distinguir diferença de alteridade. Para o referido filósofo, a diferença supõe uma diferença em relação a algo, portanto, inferior. Já a alteridade, remete a uma distinção, algo que não é o mesmo (2005. p. 49). Essa ideia nos lembra o princípio da alteridade apresentado por Larossa (2009):

E algo que não sou eu significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é o resultado das minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (...) Se o chamo de princípio da alteridade é por que isso que me passa tem que ser uma outra coisa que não sou eu. Não um outro eu, um outro como eu, e sim uma coisa que não sou eu. É dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro (p. 15).

Skliar (2009) nos leva a pensar um pouco mais detidamente sobre o conceito de alteridade: sendo algo externo a nós, não precisamos necessariamente conhecê-lo, logo: *A alteridade não é tanto aquilo que não somos, mas, dizendo melhor, tudo aquilo que não sabemos* (p. 155). Pensar a alteridade, portanto, envolve não pensar num conceito de categorização, de comparação, ser outro em relação a nós. Daí a distinta oposição aos conceitos de diversidade e diferença. Essa discussão sobre o 'rótulo' da diferença, presente em tantos discursos pedagógicos, pode supor uma necessidade de 'identificação' da 'diferença', do 'diferente', do outro.

Alguém podia perguntar-se se a inclusão é inclusão quando a alteridade do outro é apenas um tema de diagnóstico, a afirmação de uma rápida e genérica formulação legal de um outro como sujeito de direito, a soma presente de presenças, mas não de existências. E alguém poderia se perguntar, também, se no estar juntos, na coexistência, há que nomear a relação com o outro como uma relação de inclusão, se há que nomear o outro, apenas, como ser incluído previamente excluído (SKLIAR, 2011, p. 32-33).

Será que nas nossas relações não estamos sempre por incluir ou excluir, aproximar ou afastar, escutar ou não escutar? Não fazem estes movimentos partes das interações humanas? Não precisamos classificar todo o tempo, não precisamos definir todo o tempo. Estamos com outros. Outros que não somos nós, e, portanto, diferentes. Não se trata, pois, de incluir, mas de conviver. *Há convivência porque existe um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar (Ibidem)*. Conviver envolve, portanto, aproximar. Não apenas proximidade física, mas proximidade de vozes e de vidas, na existência de diálogos onde modificamos e somos modificados.

3.3 CONVERSAS COTIDIANAS

Quero a delícia de poder sentir as coisas mais simples.

Manuel Bandeira

As questões que venho discutindo e compartilhando nestas conversas me levaram a refletir sobre o processo investigativo. Por muito tempo, o processo de

pesquisar, de se fazer 'ciência', estava atrelado a instrumentos rígidos de medida, registro e comprovação de hipóteses. Dessa forma, posso dizer que eu, como pesquisadora, estava 'impregnada' por essa maneira única de olhar. Como discutir sobre a complexidade de alguns temas com a rigidez dos processos cartesianos de pesquisa? Como contemplar a transformação que a pesquisa me causa tendo de me afirmar como 'neutra' em relação ao que é pesquisado? Tais questões provocam uma inquietação, que Marisa Vorraber Costa (2007) me ajuda a explicitar:

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as metodologias, em nossas investigações, é fruto de um endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de "parâmetros" que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc (p. 18).

Os temas que há tanto persigo, investigo e pelos quais sou transformada, pareciam não caber nas dicotomizações, padronizações e homogeneizações tão comuns às pesquisas acadêmicas. Concordo com os autores que afirmam que *a pluralidade que aqui se faz presente é a da vida cotidiana, que não cabe em um único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma única prática metodológica ou cotidiana* (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). Então, numa resposta às minhas dúvidas sobre o processo investigativo, Costa (2007) me responde:

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é o nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização (p. 18).

Logo, se faziam necessários modos outros de investigar. Um processo de pesquisar onde nos assumimos como sujeitos que transformam e são transformados pela investigação. Onde podemos valorizar o microcosmo, as micro-histórias, os acontecimentos e as experiências cotidianas. E, ainda, apurar os sentidos, sentir-se pesquisador, sentir-se constituinte de uma rede de relações. Lacerda (2010) comparando os modos de pesquisar, afirma que muitas vezes, nas ditas 'ciências duras', para se observar algo micro é necessário um instrumento, um microscópio,

um aparelho que nos aproxime daquela matéria que nossos olhos – só – não podem ver. Em contrapartida, ao pesquisar o cotidiano, reconhecendo-se como parte dele,

não precisamos de instrumentos, precisamos de disposições que nos levem a notar diferença naquilo que se repete, de “lentes” forjadas pelo estranhamento, curiosidade e surpresa. Junto a isso, a insistência – chegar perto, olhar sentindo, ouvir sentindo, tatear, quase tocar... e às vezes perder (LACERDA, 2010, p. 243).

Mas como compreender o cotidiano? É possível perceber que ao longo das nossas atividades, estabelecemos rituais, certos hábitos, maneiras de fazer e estar. Ao mesmo tempo em que tal regularidade se apresenta, é possível perceber que cada experiência é única, que somos criativos, inventivos, diversificando em ‘pequenos’ gestos os rituais e hábitos. A todo o momento travamos relações, relações que ‘alimentam’ essa criatividade, esses movimentos por dentro os rituais. Assim tenho compreendido o cotidiano. Como um *espaçotempo* onde, apesar da superfície aparentemente igual, tantos e diferentes movimentos se formam.

O cotidiano se mostra

um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos relações com os que lá estão. Querendo ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo (FERRAÇO, 2008).

O processo de pesquisar, contemplando tais princípios, precisa ser flexível, sensível e plural. Não vou retomar aqui a discussão metodológica que fiz há algumas páginas, mas creio ser necessário apontar que, para além da definição de metodologias e instrumentos, teorias e epistemologias, é preciso destacar que o processo de pesquisar está imbricado por essa maneira outra de se compreender a ação investigativa.

Não se pretende estudar um objeto – inanimado, inerte; não se pretende indicar verdades absolutas e soluções definitivas; não está proposto validar crenças, registrar números ou medições; o que se pretende extrapola tais objetivos. O que pretendo ao pesquisar é ser transformada por perguntas, por questões; é, ainda,

compartilhar, dialogar, provocando outras perguntas nos que comigo participam do processo.

Assim, a pesquisa com o cotidiano

diz respeito à atitude dos pesquisadores em relação aos contextos pesquisados, isto é, se mostra mais fértil à medida que consegue se envolver e buscar compreender as redes que porventura estão sendo tecidas pelos sujeitos encarnados durante sua realização (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008).

São nesses movimentos coletivos de experiência e convivência que somos levados a refletir – nos diálogos, nos encontros, nas observações. Assim considerar a pesquisa com o cotidiano como possibilidade de conhecer, envolve se reconhecer como parte da história e, ainda, dialogar sobre essa mesma história.

4. O PROCESSO DE ESCUTAR: ALGUMAS NARRATIVAS E MAIS HISTÓRIAS

*Pelo diálogo, a diferença abre uma possibilidade de igualdade,
temporária e utópica, mas que pode existir.*

Eduardo Coutinho

Há alguns séculos, no cenário mundial, alguns estudiosos atentaram para línguas que eram ‘faladas com o corpo’. As línguas de sinais, como são chamadas, impressiona(va)m por terem palavras – signos - visuais, e não orais como na maioria das línguas. Aqui no Brasil, relata-se que no século XIX uma língua de sinais brasileira era utilizada por comunidades surdas em centros urbanos do país (ROCHA, 2008). Apesar disso, uma língua de sinais³⁵ só foi reconhecida no Brasil oficialmente no início do século XXI, com a Lei 10.436, de 20 de abril de 2002. Ainda assim, mesmo com sua ‘legitimidade’ afirmada por dispositivos legais, houve (e há) resistências em diversos espaços sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS – nome e sigla pela qual foi regulamentada. Frequentemente, a adoção da língua de sinais em alguns espaços se faz pelo recurso da tradução; mas espaços em que as ações são pensados na Libras são ainda escassos.

Um novo passo foi dado em 2005, quando o decreto 5626 institui a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS na Universidade – dentre outras ações –, após extensas discussões políticas. Além de fomentar pesquisas, tal possibilidade tem ampliado os espaços de discussões para as pessoas surdas que têm galgado lugares em universidades como estudantes e docentes.

Além dessas questões históricas, podemos ainda anexar outras questões relacionadas a LIBRAS, dentre elas, destaco a produção sobre diferença e deficiência desenvolvida pela sociedade. As línguas de sinais, utilizadas por pessoas nomeadas ‘deficientes’, não raro são vistas também como deficientes. As línguas de sinais, como vistas por alguns, traduzem a incapacidade daqueles que não ouvem, e, portanto, devem ser resistidas e suprimidas por línguas ‘verdadeiras’, legítimas: orais. A

³⁵ Segundo pesquisas, existe pelo menos mais uma língua de sinais falada no Brasil, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor/ LSUK (FERREIRA, 2003).

mídia, as tecnologias, a literatura, a ciência e a educação deveriam – sob estes olhares – se voltar para a correção dessa língua.

Porém, preciso afirmar que estas são considerações que tenho feito, algumas das problematizações que venho construindo no processo de usar, aprender e dialogar com a Língua Brasileira de Sinais. O que, contudo, posso perceber ouvindo outros? O que os estudantes dos cursos de licenciatura me dizem sobre tais questões?

A implementação da disciplina de LIBRAS na Unirio ocorreu oficialmente em 2010.2. Antes disso, nesta universidade, uma turma teve aulas de língua de sinais com uma professora surda, com a presença de intérprete. Alguns estudantes relatavam que não tinham contato com surdos, que não compreendiam por que a disciplina era obrigatória – algumas vezes comparando-a ao sistema Braille – e nem sabiam como iriam aprendê-la. Alguns desconheciam a obrigatoriedade e outros não demonstravam interesse pela disciplina.

A partir desse momento, foi possível perceber na singularidade das conversas, como a presença da disciplina LIBRAS provocava curiosidades, espanto, inquietação. Cursar a disciplina LIBRAS constitui uma atividade obrigatória, mas ainda assim, a mudança de olhar é um processo subjetivo que demanda disponibilidade e sensibilidade. Como afirma Boaventura (2009) não há garantias; não há controle. O que está ao nosso alcance, como docentes, é perceber como sutilmente as ideias tomam forma.

4.1 INICIANDO AS DISCUSSÕES

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno tenemos adentro.

Laura Duschatzsky

Antes de ingressar no espaço universitário como docente, ouvia pessoas comentando sobre a implementação da disciplina Libras com certa consternação muitas vezes, afirmando não compreender sua obrigatoriedade ou sua ‘utilidade’. De

certa maneira, estas questões me perpassavam. Questionava-me sobre a relevância de uma disciplina – de apenas um semestre – sobre uma língua que foge aos padrões hegemônicos; indagava-me se não haveria outros contextos políticos embasando esta decisão que iriam na contramão do desejado pela comunidade surda. Ao iniciar as atividades, como docente e como pesquisadora, essas questões se mantiveram. Então ouvi a fala de Lúcia. Na minha insegurança como docente, na vontade de me questionar, eu ouvi a fala da Lúcia.

Quando eu comecei essa aula, só fiz por que era obrigatória, fui fazer a contragosto. Achava que depois de tantos anos em sala de aula, essa era só mais uma disciplina. Mas aí fui fazer as matrículas do município. Fiquei espantada com a quantidade de mães procurando vagas para seus filhos surdos. Sempre tivemos estes alunos e eu que não vi? A partir dali, daquelas questões que o cotidiano foi colocando, vi que, realmente, era uma questão importante, uma questão política, o ensino de Libras. Como a gente é ignorante! (Lúcia – Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

Ao ouvir as palavras da Lúcia me questiono: que papel a obrigatoriedade da disciplina ocupa? De que outro modo as crianças mencionadas por Lúcia sairiam da invisibilidade? Que papel eu desempenhava, então, nessa história? Pensar que Lúcia, podia ver o que há muito eu via – as crianças surdas buscando espaços escolares, seus pais querendo garantir o acesso à escolaridade, a língua de sinais como uma questão política – a partir do contato com a disciplina, propiciado por sua obrigatoriedade me fez repensar as ideias sobre as políticas públicas.

Como a gente é ignorante! A fala de Lúcia me remete à conversa/leitura com Oliver Sacks (2010), que inicia seu livro dizendo: *somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez* (p. 15). Do ponto de vista do desconhecimento, o contato do autor com experiências e histórias de comunidades surdas, possibilitou que refletisse, despido de preconceitos, sobre o que via e sentia junto a eles.

Sou, devo ressaltar, um leigo no assunto – não sou surdo, não sei usar a língua de sinais, não sou intérprete nem professor, não sou especialista em desenvolvimento infantil e não sou historiador nem linguista. Esta, como se evidenciará, é uma área polêmica (às vezes renhida), na qual opiniões arrebatadas vêm-se combatendo há séculos. Sou um leigo, sem conhecimento ou especialização, mas também acredito, sem preconceitos, sem interesses a defender, sem animosidade na questão (p. 12).

Pensando nisso, pude perceber que o desconhecimento em relação à língua de sinais – a falta de fluência, o desconhecimento da gramática, a pouca frequência no uso – eram apenas um dos lados da questão. O outro lado mostra-se como um lado de possibilidades, de visibilidade, de aproximações, como diria Sacks, *sem preconceitos, sem interesses a defender, sem animosidade na questão (Loc. Cit.)*. Para Santos e Meneses (2010) o pensamento moderno traz linhas radicais que provocam separações invisíveis que dividem a realidade social. *A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível* (p. 32). O contato com a disciplina permitiu que Lúcia, mesmo assumindo seu desconhecimento, passasse a ver.

Conforme nos lembra Sampaio (2007), a ideia de ver está diretamente ligada à ideia de aproximação, afeto, conhecimento. Citando os estudos de Von Foerster sobre a visão e conhecimento, a autora nos diz que o ver está relacionado também a descoberta de algo, a uma percepção que não apenas sensorial. *Vemos com o cérebro, por intermédio de nossos olhos, pois, se não compreendo, não vejo (Idem, p. 63)*. Portanto, para Lúcia, e quiçá para outros estudantes, a proximidade com os estudos sobre a língua de sinais provocou a descoberta, a compreensão que lhe permitiu ver; a partir de então, a disciplina assume para mim – docente – um outro sentido, que vai além da língua e de suas questões de gramática, vai além das decisões políticas, assume um sentido de aproximação, de afeto, de visibilidade.

(Form)ação docente: mudando as maneiras de conhecer.

Outras estudantes da universidade me fizeram perceber a singularidade da situação. Os cursos de licenciatura formam profissionais da educação. Estes profissionais atuarão em diversos espaços de formação, espaços de encontro e de experiências. Alguns estudantes chamaram a atenção para o fato de que, além de ampliar os conhecimentos históricos e sociais, a experiência com a língua de sinais constitui parte da formação profissional, como nos diz Tatiane:

Não sabia que o ensino de Libras tinha se tornado obrigatório para os alunos de licenciaturas, mas acredito que essa obrigação vai ser fundamental para minha formação, vai me tornar uma profissional mais bem preparada (Tatiane. Curso: Biologia. Semestre: 2010. 2).

A ideia de uma *profissional mais bem preparada* parece não dizer respeito a conhecimentos técnicos apenas. Geraldi (2010) afirma que, historicamente, a figura do professor – a identidade profissional do professor – está(va) diretamente relacionada ao conhecimento, ou seja, o professor precisa(va) reter conhecimento para transmiti-lo, e defende que resquícios dessas ideias permanecem na formação docente até hoje. Mas ele afirma que estudar variados conceitos, métodos e conteúdos, talvez *nos forme, mas não nos torna professores* (p. 82).

O que se vive hoje nos processos educacionais nos remete a multiplicidade de sujeitos, identidades, saberes e conhecimentos. É necessário então, como afirma Skliar (2009a), *pensar a diferença como aquilo que nos constitui, a todos e a todas, em que já não há exceções hierárquicas a serem traçadas e/ou reveladas* (p. 31). Kélvia parece perceber essa necessidade ao dizer:

Acho muito importante que as licenciaturas tenham acesso a este universo, principalmente com a inclusão em alta como está (Kélvia. Curso: Biologia. Semestre: 2010.2).

Dessa forma, passo a compreender a obrigatoriedade da disciplina de Libras como parte de uma formação docente que não valoriza uma forma única de saber, aprender e ensinar, mas que valoriza a concepção de que

a singularidade das experiências – variadas, ricas, interessantes, menos interessantes, complexas – devem ser mais exploradas e, quem sabe, possam contribuir de modo efetivo para pensar e praticar uma educação cuja “mesmidade” não proíba a diferença (SAMPAIO & VENÂNCIO, 2009. p. 71).

Uma formação que não se detém em ‘explicações’, ‘soluções’ e ‘hipóteses’; mas que preconiza a experiência de dialogar com o outro e de lidar com o espaço escolar como espaço de possibilidades.

O sujeito surdo: esse outro...

Quando as aulas iniciam, geralmente há um espaço para discussão sobre o contato que os estudantes têm com a língua de sinais e com pessoas surdas. Não raro as respostas se repetem em “nunca tive contato”, “não vi”, ou algo semelhante. Alguns estudantes externam espanto ao perceber que tais afirmações se repetem. Alguns já tiveram ou têm contato, mas ainda assim indicam certo afastamento. Certa estudante relatou:

Sinceramente não estava entusiasmada pra essa disciplina, tinha alguns preconceitos. Na infância, próximo a minha casa morava uma pessoa surda. Mas as pessoas afastavam-se dela, e ela acabava agindo de forma estranha e agressiva. Enfim, foram essas as experiências e impressões que eu tive com surdos. Ou os enxergava no lugar da incapacidade, ou os enxergava como malucos (Renata. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

Este relato me evocou lembranças: lembranças de amigos surdos, lembranças das crianças surdas com quem tenho, tinha e tive contato, lembranças das falas de outras pessoas sobre surdez. Lidar com o ensino na universidade, portanto, envolvia lidar com histórias construídas socialmente de afastamento entre surdos e ouvintes. Ao conversar com esta estudante percebi que seria necessário conversar sobre as ideias produzidas sobre as pessoas surdas.

1. Experiências no ambiente familiar

Em uma das aulas uma professora surda foi convidada a participar. A professora, além de propor atividades, se dispôs a conversar sobre suas experiências com os estudantes. Contou sobre seus sucessos e fracassos em diversos espaços, incluindo na família e nas escolas por onde passou. Para os estudantes, esta experiência foi uma possibilidade de conhecer uma pessoa surda – professora, estudante do ensino superior, mãe, irmã, filha – experimentando vê-la além da surdez. Uma das estudantes mencionou:

Eu ficava imaginando como uma pessoa surda cuidava de seus filhos, já que não poderia ouvir caso chorassem ou chamassem. Foi interessante perceber como estabelecem relação com seus familiares quando estes os acolhem, como fazem amizades – com surdos e ouvintes – como participam de diversas atividades, assim como nós ouvintes. (Andressa. Curso: Biologia. Semestre: 2012.1)

As narrativas da professora convidada possibilitaram uma (re)visão nos modos de pensar a surdez. Tais narrativas rememoraram experiências de uma agradável relação com seus familiares. Como já mencionado, os surdos em sua maioria nascem em famílias ouvintes. Tais famílias podem ser influenciadas pelas idealizações de normalidade e padrão presentes na sociedade. Quando uma criança surda chega à família enfrenta, muitas vezes, situações de afastamento e isolamento. Mas, é possível que, tendo a família oportunidade de pensar a surdez numa perspectiva que não considere uma falta, um problema, tais situações inexistam ou sejam minimizadas.

Quando as próprias famílias sentem dificuldade para lidar com a surdez, com a criança surda – sendo o primeiro grupo de contato desta criança – tendem a compartilhar tais inseguranças, perpetuando os sentimentos ali experimentados pelo sujeito surdo e pelos ouvintes que com ele tiveram contato em outros espaços e em outras interações. Os sujeitos surdos podem ter de buscar o sentimento de acolhida em outros espaços onde a língua de sinais circula, espaços onde se sentem sujeitos plenos. Porém, defendo que tais espaços precisam ser cada vez mais frequentes – sabendo as pessoas ou não utilizar fluentemente a língua de sinais. O que penso vai ao encontro de propostas de assunção das pessoas surdas como constituintes da sociedade. Para isso é importante que mais e mais pessoas possam ter acesso às narrativas, às conversas, às discussões das pessoas surdas.

Interessante pensar como tantas outras vezes pude ter contato com narrativas sobre as experiências de pais que opt(ar)am por perceber a surdez como uma possibilidade de vida, de plenitude e de possibilidades. Eu já havia me aproximado, por exemplo, da narrativa que Oliver Sacks (2010) traz da mãe de uma criança surda chamada Charlotte.

Ouvimos o diagnóstico da surdez profunda de nossa filha Charlotte quando ela estava com dez meses de vida. Durante esses três últimos anos,

vivenciamos uma série de emoções: descrença, pânico e ansiedade, raiva, depressão e tristeza e, finalmente, aceitação e apreciação. À medida que nosso pânico inicial se esvaiu, ficou claro que precisávamos usar uma língua de sinais com nossa filha enquanto ela era bem nova. (...) Estamos animados e estimulados com o processo de aprender uma linguagem engenhosa e sensível, que possui imensa beleza e imaginação. É uma grande alegria perceber que a comunicação por sinais de Charlotte reflete padrões visuais de pensamento. Surpreendemo-nos pensando de modo diferente a respeito de objetos físicos, e de seu lugar e movimento, graças às expressões de Charlotte (p. 64-65).

Conforme Sacks, tal decisão dos pais promoveu um ambiente de aconchego, de segurança e de pertencimento. Como ele mesmo afirma, ao visitar a família ele atentou para o sentimento de que *eram uma família – com muitas brincadeiras, vivacidade e perguntas, todos unidos. Nada havia do isolamento que com tanta frequência vemos nos surdos* (p. 66).

Apesar disso, de conhecer tal narrativa – de a ler muitas vezes – e conhecer outras semelhantes, percebo que em poucos momentos as indiquei como ponto de discussão na maioria das aulas. Necessitei, portanto, indagar:

Por que, ao conversarmos sobre surdez, sempre pomos em destaque as negatividades, as histórias de fracasso e isolamento? Por que poucas vezes destacamos a plenitude possível nas experiências visuais, as aprendizagens e sensações outras, as expressões e os sucessos? Por que dar evidência às impossibilidades - impossibilidades construídas e, muitas vezes, já com tamanha visibilidade, e não conversarmos sobre as possibilidades – as entrelinhas da história?

Discutir sobre as experiências visuais vividas pelas pessoas surdas pode ir além das discussões sobre as formas linguísticas, as teorias de aquisição de linguagem, as políticas para minimizar fracassos; aprender a respeito da língua de sinais brasileira envolve conhecer histórias, narrativas – de pessoas surdas e ouvintes – em diferentes contextos de contato com a língua de sinais. Ter contato com narrativas, como propõe Larossa (2007), é uma maneira de conhecer, aprender, (re)ver.

Só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender a narrativa que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa, só se fizesse tangível na sua história. Se é assim, a relação entre a narrativa e a

compreensão e a autocompreensão é evidente. Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas (p. 142).

Neste ponto, a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior é ressignificada por mim – não como uma exigência acadêmica, mas como possibilidade de propor experiências.

2. Ouvintes e surdos: convivência e diferença

No início desta conversa, relato minha inserção na língua de sinais no contato com sujeitos surdos. De fato, minha aproximação com os surdos foi por si só uma aprendizagem que na época não pude dimensionar – e ainda não posso. A tradução dessa experiência para outros sempre me pareceu truncada: parecia resvalar na ausência de contato com surdos, nos preconceitos, nos discursos. Ao pensar no ensino da língua de sinais senti como se fosse mais uma tentativa de exprimir, no pouco que tenho contato com os alunos, a complexidade que a envolve – uma língua não é descolada de sujeitos, sujeitos não são descolados de histórias e histórias têm muitos e muitos vieses. Como pôr tudo isso na vivência de sala de aula? Seria possível pôr tudo isso em sala de aula?

Frequentemente, discute-se nas aulas de Libras sobre a (in)visibilidade da língua e dos próprios sujeitos surdos. É costumeiro que os estudantes façam comentários sobre a surdez do ponto de vista que lhes é comum: a questão do não-ouvir.

Surdo é o ser que não possui capacidade auditiva (Fernanda. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

A surdez seria caracterizada como a perda auditiva e traz prejuízo como a incapacidade de ouvir as informações sonoras seja de palavras ou não, [traz] problemas emocionais, alterações no aprendizado e na fala (Tamiris. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011/ Curso de Férias).

A partir destas falas, muitas questões são trazidas à tona, que vão além da questão linguística. Passamos a abordar como as possibilidades de ver o mundo não se limitam a uma forma única, que, muitas vezes sem nos dar conta, corroboramos. *Onde há múltiplas línguas, há múltiplas formas de ver o mundo* (GERALDI, 2010, p. 199). Discutir sobre a ideia de ‘diferença’, ou ‘diferenças’, perpassa a questão da língua, do sujeito e da sociedade.

Acredito que o surdo é prejudicado pela sua diferença e não por dada incapacidade: a diferença, quando não ecológica, se transforma (porque é isso que a sociedade faz) em desigualdade, e, logo, vítima de preconceito (Igor. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011/Curso de férias).

Segundo Silva (2009), *em geral consideramos a diferença como um produto derivado da identidade*. Dizendo de outro modo, pensamos a diferença como a negação de algo – algo estabelecido como “a” identidade. A ideia trazida por Igor, me trouxe outras questões como docente: se é a diferença que nos constitui e esta diferença pode levar a desigualdade, como possibilitar que de alguma maneira a compreensão destas diferenças conduzam ao diálogo? Como *ensinar/aprender* a se aproximar? A imergir nas histórias, nas línguas, nos modos de ver o mundo?

Durante uma destas discussões sobre (in)visibilidade, propus que alguns alunos pensassem na experiência de ser surdos – não na questão de não-ouvir, mas sim no diálogo cotidiano, nas movimentações diárias, nas informações que necessitam ou gostariam de buscar e colocassem num ensaio. Para discutir essa questão uma aluna relatou:

(...) procurei me aproximar de pessoas surdas e das ouvintes que participam de comunidades de surdos. Conversei bastante e as pessoas mais velhas me disseram que hoje, o surdo tem mais liberdade, principalmente liberdade de ir e vir. Dizem que agora, é possível fazer coisas como qualquer outra pessoa: um curso superior, dirigir, trabalhar e que enxergam mais oportunidades do que antigamente (Amanda. Curso: Pedagogia. Semestre: 2014.2 – Grifo meu).

Por que este relato me chamou à atenção? Porque uma questão em sala de aula provocou uma interessante ação: a estudante procurou se aproximar da comunidade surda, conversou com pessoas da comunidade. Esta vivência da

Amanda me levou a pensar nas oportunidades e aprendizagens que tive no contato com a comunidade surda. Extrapola, portanto, o que poderia propor como docente, embora seja uma provocação que me causa imenso encanto.

Conversando com Amanda lhe disse como esta sua fala havia sido importante e quis saber um pouco mais sobre este contato:

Procurei ouvir diretamente de um surdo como era estar na sociedade atualmente. Trabalho numa escola em que uma das professoras é fluente em Libras e conhece bastante gente também. Conversei bastante com ela e pedi pra que ela fizesse essa ponte. Adicionei alguns surdos pelo Facebook e fiz algumas perguntas pra eles e pude sentir, mesmo que de longe, como pensavam e [pude] conversar com eles. Além disso, tenho um aluno na Ed. Infantil que é ouvinte, filho de pais surdos e já o conhecia, inclusive nossa relação tem melhorado, visto que alguma coisa eu já consigo entender... Fiz perguntas pra eles também e foi a partir disso que construí o meu ensaio. Procurei fazer apenas um resumo e incluir no ensaio o que mais me chamou atenção. O contato com eles foi bem natural e fui muito bem recebida. (Amanda. Curso: Pedagogia. Semestre: 2014.2)

Esta era uma nova descoberta para mim: o estudo da língua de sinais trouxe à tona uma outra possibilidade – a possibilidade de esta estudante/docente (re)ver o discente que é filho de surdos, (re)ver a comunidade de surdos que está próxima, (re)ver a si mesma em contato com sujeitos visuais e sua língua: e querer ouvi-los, reconhecer a sua voz. Tenha a disciplina alcançado objetivos outros, em relação ao conhecimento da língua (nas suas questões gramaticais), certamente, este acontecimento mostrou-se tão ou mais importante que tais objetivos imediatos, pois provocou perguntas, aproximações, laços.

Para Geraldi (2010), as aulas são acontecimentos. Levam a perguntas e respostas, um diálogo entre diversas experiências, conhecimentos e aprendizagens. Concordando com ele, penso na possibilidade de que outros sujeitos, assim como eu, possam ter suas experiências com a língua de sinais, imprimindo suas significações e sentidos. *Traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana e como um todo e a vida de cada um (p. 199).* O processo de *ensinoaprendizagem*, por conseguinte, constitui (ou pode constituir) a possibilidade de muitas direções – nem sempre (ou quase nunca) se aferram às ‘prescritas’ em programas curriculares.

3. O degrau que falta: a obrigatoriedade da disciplina de Libras

O estudo da língua de sinais no espaço acadêmico tem sido uma porta para inúmeras discussões intrigantes, como tenho percebido ao longo desta conversa/pesquisa/docência. Apesar de ser o cumprimento de uma determinação legal do ano de 2005, ainda hoje alguns estudantes ‘estranham’ a obrigatoriedade da disciplina, e ainda resistem – de algum modo – a ela. Podemos retomar aqui a fala de Lúcia:

Quando eu comecei essa aula, só fiz por que era obrigatória, fui fazer a contragosto. Achava que depois de tantos anos em sala de aula, essa era só mais uma disciplina. (Lúcia – Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

Este não foi um comentário isolado, alguns estudantes mergulhados em marés de discursos diversos sobre integração, assistência e providência veiculados nos mais diversos meios, acabam pensando na língua de sinais como alguma ‘prótese linguística’ – uma protolíngua, algo rudimentar, útil apenas para quem tem algo faltando – e no seu ensino como um degrau (ou um obstáculo) para a conclusão do seu curso. A língua de sinais, ainda que vista como língua de fato, nestes casos, parece servir apenas para um grupo específico, que não inclui educadores e discentes universitários ouvintes. Skliar (2003), ao falar sobre as discussões que parecem recorrentes sobre educação e diversidade, indicou como podem assumir um ar de anormalidade, de problema:

No caso da diversidade, ela se preocupa com um outro que é historicamente problemático para a educação; mantém a todo custo uma determinada mitologia da diversidade, segundo a qual esse outro específico, acaba por ser a origem de todos ou de quase todos os problemas educativos; é uma diversidade tipicamente desviante, ou talvez, uma diversidade anormal (p. 204).

Assim, cursar uma disciplina sobre uma língua falada pela comunidade surda pode parecer apenas mais uma discussão sobre os *problemas* e os *problemáticos* da educação.

Adentrei a disciplina como muitos com o simples intuito de fechar minha grade curricular. Não conseguia compreender o sentido de se tentar ensinar uma língua em apenas um semestre. Opinião compartilhada pela maioria dos meus colegas estudantes de Historia (Alan. Curso: História. Semestre: 2014.1).

Alan, assim como outros estudantes, queria 'superar' esta etapa dos seus estudos, questionando por que tal etapa era necessária. Para Lúcia, como já dito, passar por este 'degrau' que faltava pôde significar uma (res)significação dos seus olhares sobre sujeitos que antes lhe estavam invisíveis. Para mim, a cada semestre, este 'degrau' possibilita uma (re)visão das múltiplas possibilidades de aprender, que não ocorrem somente em mim ou dependendo de mim. A cada etapa, individual e coletivamente vamos aprendendo coisas outras, dando sentido a coisas outras.

Para Alan, pareceu a possibilidade de dar um sentido outro a própria disciplina de Libras:

Mas no decorrer do semestre compreendi o intuito real da disciplina e a subsequente incongruência entre seu conteúdo e o que chega pra nós como sendo sua proposta. Compreendi a disciplina como uma porta, uma apresentação do universo que é a vivencia do surdo. O que é justo, afinal mesmo que compreendesse Libras de que isso me adiantaria se não possuísse noção desse universo rico e desconhecido para a maioria? (Alan. Curso: História. Semestre: 2014.1)

O sentido que parecia ter atribuído antes, parecia residir na preocupação em aprender uma língua - distante, desconhecida - e como este aprendizado seria significado dentro de seus próprios anseios de estudo e pesquisa. E, então, passa a ver a disciplina como uma *porta*; a apresentação de *um universo*. Este outro sentido, passar a constituir uma oportunidade. Quem encontra uma porta, pode ou não atravessá-la. Quem encontra uma porta, pode ou não deixa-la aberta. Mas ao encontrar uma porta se dá conta que há um caminho. Uma porta, não uma parede. Uma porta, não um mural. Uma porta, uma travessia.

A disciplina me pôs em contato com um mundo de experiência, as narrativas como a de Emmanuelle Laborit foram essenciais para desconstrução e desnaturalização de uma serie de conceitos acerca da vivencia dos surdos (Alan. Curso: História. Semestre: 2014.1).

Para Alan, a aprendizagem das questões gramaticais podem ceder lugar às discussões sobre questões sociais.

Creio eu, que invés de focar na premissa de ensinar a língua de sinais aos futuros professores a disciplina talvez fosse mais eficiente se se dedicasse a discutir e ampliar o debate sobre esse universo pouco conhecido das lutas sociais. É extrapolar a disciplina pra fora do seu sentido acadêmico e dar a ela um sentido mais conscientemente político. (Alan. Curso: História. Semestre: 2014.1).

A disciplina, dessa forma, passa por uma outra significação: vai além de discutir modalidades linguísticas, questões gramaticais e acesso – emerge para um *universo* de aprendizagens com o outro.

4. O papel do professor: surdos e ouvintes sujeitos aprendizes

Os surdos, por décadas a fio, necessitaram ‘compreender’ a língua e os modos dos ouvintes, o que provocou conflitos no seu percurso na educação. Nesse momento, os ouvintes são convidados a experimentar os modos e a língua dos surdos. E dessa forma, desconstruir o modelo de pensamento onde os sujeitos surdos são vistos como incapazes.

O fracasso depende do método de ensino que é aplicado ao surdo (Fernanda. Curso: pedagogia. Semestre: 2011.1).

Enquanto futura educadora, penso que a Língua de Sinais tem papel fundamental para a pessoa surda. A Língua de sinais deve ser a L1 (primeira língua) do surdo (Aline. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

Pensar no ensino como algo que vai além de algo exclusivamente ouvinte, colabora para a ampliação de olhares a respeito das relações possíveis entre surdos e ouvintes nos ambientes escolares.

A primeira aula [de LIBRAS] superou minhas expectativas. Comecei a entender os surdos de uma outra perspectiva. Entender que eles não são “coitados”, nem deficientes, mas uma comunidade com sua cultura própria, assim como qualquer cultura tem suas características e especificidades (Renata. Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

Ir além do esperado... talvez este seja o grande desafio do trabalho com esta

disciplina na universitário. O esperado, levando-se em conta as produções sociais contemporâneas, pode estar relacionado com um conhecimento superficial da língua de sinais, com a manutenção da ideia de afastamento entre surdos e ouvintes e de os ouvintes têm o direito de falar pelos surdos. O espaço acadêmico pode ser o espaço onde vamos além, onde propomos desconstruções.

5. O que há para se conhecer?

Além de se revelar como uma possibilidade de (auto)formação e *ensinoaprendizagem*, a oferta da disciplina de libras parece abrir um campo de (i)limitações sobre o que se discutir no espaço acadêmico. Tentamos limitar, num programa curricular, num semestre, num espaço – a universidade, questões que ainda não sabemos que existirão. Podemos dizer que a cada etapa percorrida se faz uma outra disciplina, uma outra docente, uma experiência singular. Para Geraldi (2010), não podemos encerrar o que discutimos em sala de aula numa série de conhecimentos já dados, mas sim, necessitamos deixar emergir questões que extrapolam o que pensamos dizer, ultrapassam o que planejamos.

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que já tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (p. 95).

Defendo, como já explicitado, que esta conversa/pesquisa tem como um dos princípios a circularidade, a ideia de que as ideias, os saberes, vão sendo dialogados, num movimento contínuo. Dessa forma, pensar a disciplina envolve escutar, criar perguntas e – quem sabe – construir respostas. Reconhecendo aqui a (im)possibilidade de trazer as muitas questões que surgem em sala de aula e as discussões subsequentes, apresento de forma muito breve três questões que surgiram em conversas sobre a língua de sinais, que me fizeram re(organizar)(pensar)(ver) a disciplina:

Da comparação frequente da língua portuguesa com a língua de sinais

Parece existir uma tendência a tentar mecanismos comuns na língua portuguesa, da mesma forma na língua de sinais. Gesser (2012), ao discutir sobre o ensino de Libras para estudantes ouvintes nos diz que:

Por conta da dificuldade de aprendizagem da Libras, os alunos tendem a acreditar “que seria mais fácil se a libras fosse uma versão sinalizada do português”. (...) Vemos, porém, na verdade que essa percepção ainda está arraigada a percepção de uma língua deve estar colada à outra (p.69).

Ao planejar a disciplina, penso que o contato inicial da disciplina deva permitir discutir sobre a natureza, a modalidade, a possibilidade da língua de sinais. Os comentários, na sua maioria, não se distanciam muito do que outros trabalhos como os de GESSER (2009; 2012) têm apresentado. Faço aqui o relato de uma que me pareceu exceder tais trabalhos e deixa claro a relação que muitos estudantes têm estabelecido entre a língua de sinais e a língua portuguesa:

Na língua portuguesa é possível separar as palavras em sílabas... há algo semelhante na língua de sinais? (Daniel. Curso: Filosofia. Semestre: 2014.1)

Tal fala permite inúmeras discussões. Primeiro, que importância ocupa a divisão silábica nesta e naquela língua? Que necessidades poderiam surgir na língua de sinais para se ‘desnudar’ uma palavra em ‘sílabas’? Que estratégias se utilizam na língua de sinais para que se compreenda este processo na língua portuguesa? E, assim por diante. As discussões que se seguiram, compartilhada com os outros presentes em sala de aula, rumaram para a questão da métrica e da rima – justificando a ‘contagem’ de sílabas – e por conseguinte, da literatura.

Nesse momento, fica aqui explícita a (i)limitação dos planos e programas acadêmicos. Não houve na ocasião da aula – nem, infelizmente haverá nesta conversa – tempo e espaço para divagar um pouco mais sobre tais questões. Abro a porta aos que comigo conversam neste momento, a permitir-se imaginar outros rumos, perguntas e respostas para esta questão.

Passo a pensar a partir deste ponto, na importância de permitir um amplo

diálogo – amplo tempo, espaço, estudo – sobre essa proximidade/distância que parece se estabelecer para os estudantes. Afinal, ter contato com uma língua para aprendê-la envolve relacionar-se com esta língua para além da gramática. *Esse aprendiz precisa pôr em funcionamento outro movimento linguístico – outra identidade no uso da linguagem – totalmente alheio e diferente de sua língua materna oral* (GESSER, 2012, p. 47). A aprendizagem prescinde este resgate/abandono/laço de nossas próprias experiências, quer linguísticas, quer de qualquer outra natureza.

Podemos ainda, nos permitir pensar na questão da aproximação, da inversão, da substituição linguística num sentido outro: como uma vontade social e invisivelmente constituída de diluir as diferenças, para tornarmos um só: um só discurso, uma só concepção, uma só possibilidade de ser e perceber.

A tradução resolveria a desordem, diziam. A tradução resolve a desordem, nos diziam. Ordena para sempre a ordem. Tudo é somente questão de acreditar que além de todas as nossas torpes diferenças havemos de dizer sempre as mesmas coisas. À mesma hora. No mesmo lugar (SKLIAR, 2012, p. 108).

Da discussão sobre a (in)capacidade

Conversamos sobre uma língua e, por conseguinte, sobre os falantes desta língua. Os falantes da língua de sinais brasileira não ocupam um território distinto, não têm uma pátria distinta, nem leis distintas. Porém, em diversas falas, tais sujeitos não são citados como *outro* sujeito, mas *um* outro: outro que não se assemelha a *nós* porque há um *'não'* que nos distingue – o *não-ouvir*.

Surdo é o ser que não possui capacidade auditiva (Fernanda. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

A surdez seria caracterizada como a perda auditiva e traz prejuízo como a incapacidade de ouvir as informações sonoras seja de palavras ou não, [traz] problemas emocionais, alterações no aprendizado e na fala (Tamiris. Curso: Pedagogia. Semestre: 2011/Curso de férias).

Algumas pessoas discutem sobre a surdez dizendo que é mais fácil ser cego do que ser surdo, porque a maneira de se comunicar dos surdos é diferente. Isso é verdade?

(Núbia. Curso: pedagogia. Semestre: 2014.1)

A questão que Núbia traz me fez lembrar de uma discussão feita por Oliver Sacks (2010). O autor relata que algumas pessoas tendem a comparar a surdez e a cegueira, aparentemente, numa tentativa de perceber (des)vantagens em ser surdo ou cego.

Ao pensarem sobre a surdez, quando chegam a pensar, as pessoas tendem a considerá-la menos grave do que a cegueira, a vê-la como uma desvantagem, um incômodo ou uma invalidez, mas quase nunca como algo devastador num sentido radical (p. 19).

O autor relata então, como o abismo que pode ser criado entre crianças surdas e seus pais ouvintes, pode ser uma experiência de isolamento. O ponto em questão, portanto, parece não residir no fato de ser surdo ou cego, mas nas construções que são feitas socialmente sobre o ser surdo ou ser cego; sobre os afastamentos e isolamentos que tais construções podem causar. Como nos diz Silva (2009), identidade e diferença são resultado de criação, por atos de linguagem:

Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas (p.76).

Penso, a partir deste ponto, na importância de se conversar com/sobre os sujeitos surdos para os estudantes de Libras. Não somente sobre 'educação de surdos', 'acessibilidade para surdos', 'história das comunidades surdas' – mas com/sobre as pessoas surdas, na sua individualidade/subjetividade/coletividade. Na possibilidade de nos fazer aproximar de outros sujeitos sem a premissa de dicotomizar nós/eles, sim/não, reconhecendo a legitimidade de suas vozes.

4.2 OUTRAS ESCUTAS: POSSIBILIDADES DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

*Minha experiência maior maior seria ser o outro dos outros:
E o outro dos outros era eu.*

Clarice Lispector

É importante destacar, que de certo modo, havia (e há) em mim alguma preocupação de que a implementação da disciplina se tornasse mais uma estratégia de apagar o que as línguas de sinais são e representam para as comunidades surdas, oferecendo-as como meros instrumentos, minimizando as identidades/alteridades surdas, como se fosse possível resolver as questões históricas de exclusão e isolamento por expor os estudantes de Pedagogia (e Licenciaturas) ao contato com ela durante um semestre. Esse pensamento me leva a acreditar que para que haja de fato mudanças na educação de surdos:

O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas à mudanças; os currículos escolares à alterações e descentramentos;(SIC) não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue (MARTINS, 2008, p. 201).

Dessa maneira, a obrigatoriedade – por si só – não me parecia suficiente. E, por isso, nem sempre estive disposta a considerar de forma positiva tal obrigatoriedade. A fala da Lúcia, porém, ressignificou esta questão em minha experiência docente. Pude perceber que *tradicionalmente, a surdez tem sido vista como uma patologia; a Língua de Sinais, como um meio de expressão corporal universal; o indivíduo surdo, como um deficiente; e a escola de surdos, como uma clínica de reparação (LEITE & McCLEARY, 2009, p. 243)* e que, apesar de insuficiente, a presença da disciplina de LIBRAS provocou mudanças nos olhares. Retomo aqui a narrativa de Renata:

Comecei a entender os surdos de uma outra perspectiva. Entender que eles não são “coitados”, nem deficientes, mas uma comunidade com sua cultura própria, assim como qualquer cultura tem suas características e especificidades (Renata – Curso: Pedagogia. Semestre: 2010.2).

As experiências da Renata com as pessoas surdas antes da disciplina pareciam lhe ‘empurrar’ uma visão também pejorativa da língua de sinais. A surdez, a língua de sinais, o não-ouvir têm sido produzidos do lugar de quem não é surdo, de quem utiliza uma língua oral e de quem ouve. Isso pode levar a uma representação que distancia, coloca o outro no lugar da falta. Conforme afirma Lopes (2011, p. 7): *a surdez é uma grande invenção*. Falando especificamente sobre a educação, a autora continua:

A surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referencial ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (Idem, p. 8. Grifo meu.).

A oportunidade de discutir sobre língua de sinais no espaço acadêmico, proporcionou, mais do que o contato com a língua, mas a possibilidade de ressignificar a memória e as experiências. Como a partir daí, essa aluna pensaria a questão da diferença? Do mesmo modo? Com cautela, receio ou desânimo? Ou poderia por suas ressignificações ousar experimentar conhecer outras maneiras de pensar? Em ambas as conversas percebi que meu papel como professora não poderia ser dimensionado ou delimitado pelo que é descrito em um decreto. Skliar (2009a) nos adverte sobre a crença na imposição de leis e textos tidos como canônicos no campo da Pedagogia como forma de pensar a mudança educativa.

Estamos habituados demais a pensar a trajetória das mudanças educativas como percursos inexoravelmente traçados e determinados, sempre, absolutamente sempre, pelas mudanças impostas no âmbito das leis e dos textos, pelas mudanças obrigatórias – e obrigadas – de currículo, de didática e de dinâmica (Idem, p. 29).

O valorizar das vivências em sala de aula e refletir sobre as singularidades dessas vivências têm possibilitado uma ressignificação dos meus modos de pensar sobre a disciplina Libras no espaço acadêmico. Posso afirmar, então que, experimentar a docência como pesquisadora disponível ao diálogo, tem constituído a minha formação docente.

Essa aprendizagem de mim mesmo, quando olho na imagem espelhada das representações dos demais, permite recuperar essa coisa estranha que sou para mim mesmo só pelo simples fato de o ser para os demais. Este é um gênero de reflexividade induzido pelo outro (PAIS, 2007, p. 30).

Quando da implementação oficial da disciplina na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, já havia decorrido cinco anos da promulgação do decreto 5.626/05³⁶, e, mesmo no meio acadêmico, a obrigatoriedade não era (re)conhecida. De fato, o que é apresentado no Decreto implica a educação de modo geral no Brasil, visto que estabelece diretrizes para a Educação Básica e Superior em relação à pessoa surda ou com deficiência auditiva³⁷. Gradativamente, tal discussão foi tomando espaço no meio acadêmico, principalmente sobre a abordagem e a organização curricular da disciplina.

Ainda assim, havia para mim o sentimento de que o texto do decreto deixava em desamparo os professores dessa ‘nova’ área acadêmica. Por que ensinar? Como ensinar? O que ensinar? Como organizar a disciplina? Essas são questões que frequentemente retomo, tanto pela dificuldade ou ansiedade de organizar a disciplina, ou mesmo nas conversas que tenho com os estudantes. Alguns autores têm ponderado que os objetivos da disciplina não podem focar a fluência na língua, e, ao mesmo tempo, precisa extrapolá-la.

O decreto não estabelece o número de horas nem as expectativas de aprendizagem da disciplina. Não cabe aqui uma discussão sobre a carga horária necessária para a disciplina, mas é interessante esclarecer que,

³⁶ Este Decreto regulamenta Lei de Libras (10.436/02), o artigo 18 da Lei de Acessibilidade (10.098/00) e dispõe sobre: Da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS; do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS /língua portuguesa; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

³⁷ Ideológica e politicamente, os termos “surd@”, “Surd@” e “deficiente auditiv@” não são sinônimos. O termo “Surd@”, com “s” maiúsculo, tem representado para alguns autores, uma identidade linguística e cultural. O termo “surd@”, com “s” minúsculo, representa a condição de não-ouvir, mas, além disso, o envolvimento em comunidades surdas e o uso da língua de sinais – o reconhecimento da surdez como uma diferença, não como deficiência (Cf. SACKS, 2010). O termo “deficiente auditiv@” é visto negativamente na comunidade surda. Indica a dificuldade em ouvir, em comunicar-se ou em participar das comunidades surda e ouvinte. Muitas vezes é associado a pessoas que perderam a audição, que utilizam próteses e implantes, ou ainda àqueles que têm dificuldade para ouvir e não utilizam língua de sinais. (Cf. GESSER, 2009)

qualquer que seja a quantidade de horas, a fluência não deve ser o objetivo de um curso com carga reduzida. No entanto, tendo o contato com a Libras e com usuários surdos fluentes nessa língua, muitos alunos podem sentir-se motivados a dar continuidade ao aprendizado (PEREIRA, Maria C. et al., 2011. p.99).

Pensar a organização da disciplina tem se mostrado um desafio. Frequentemente os estudantes indagam quais os objetivos da disciplina, ou se não há possibilidade de uma nova organização. Talvez por essa incompletude do decreto, há a possibilidade de abrir caminhos, abandonando o que é esperado. Sobre a expectativa dessa disciplina, Tiago narra:

Na verdade quando eu vi que teve a discussão da implementação de LIBRAS, que teve Libras com a outra professora surda e que depois passou a não ter mais, quando vi libras lá no horário, eu pensava que fosse justamente como um curso de idiomas: só pra você aprender minimamente, porque em seis meses você não aprende uma língua, mas (...) sinceramente quando ouvi da implementação da disciplina eu pensava que fosse mais para aprender a falar mesmo (Tiago – Curso: Pedagogia. Semestre: 2011.1).

O título da disciplina talvez provoque essa expectativa descrita por Tiago. Há que se estudar uma língua – e talvez ao estudá-la seremos capaz de utilizá-la, como num curso de idiomas. Mas sou levada a pensar algo mais. A gestualidade e a visualidade das línguas de sinais podem levar um expectador inexperiente a falsa ideia de simplicidade. Sacks (2010) relata:

(...) à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a “entenderemos” – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de “já sei”; ficamos vexados ao descobrir que, apesar de sua aparente transparência, ela é ininteligível (Idem, p. 70).

Me fez pensar: se fosse proposto o estudo de uma língua oral nos moldes da proposta da língua de sinais – um semestre/60h – pensaríamos na possibilidade de se assemelhar a um curso de idiomas? Pensaríamos na possibilidade de aprender a falar tal língua num espaço curto de tempo? Que expectativas teríamos? E mais: como professora, como lidar com estas expectativas? O que eu pretendia compartilhar com a turma eram meus conhecimentos da língua de sinais brasileira – que não foram compreendidos pela via dos estudos gramaticais ou linguísticos;

tiveram um contexto social, histórico e discursivo. Ainda assim, em alguns momentos, pensei na proposta da oferta de um vocabulário que pudesse servir de base, a exemplo de cursinhos básicos de conversação.

Percebi, portanto, que a expectativa do Tiago não estava distante dos moldes em que fui levar a idealizar a disciplina a princípio: também pensei na possibilidade de sermos todos e todas falantes de língua brasileira de sinais. Refletir sobre a expectativa e a ‘quebra’ desta, me fez perceber que eu talvez estivesse tentando enquadrar os conhecimentos de Libras em modelos pré-concebidos de *aprendizagemensino*. Leite & McClearly (2009) chamam a atenção para isso, ao comentar:

O plano morfossintático constituiu-se num dos aspectos de maior dificuldade no aprendizado da Libras. Parecia bastante difundida, entre os professores, a ideia de que primeiro devemos aprender sinais isolados para depois aprender a combiná-los, o que se revelava na estratégia de sempre introduzir uma lista de sinais antes de atividades de uso da Libras em interação. Tal visão resultou no desenvolvimento de hábitos prejudiciais por parte dos alunos ouvintes, que se viam sem alternativa a não ser a de empregar os sinais que eles conheciam na estrutura mais linear do Português, que difere significativamente da estrutura mais espacial da Libras (p. 250-251).

Essa compreensão do que os autores citam como complicadores do aprendizado de Libras me moveu a buscar ideias que contemplasse um pouco mais do que o uso e a repetição de palavras, mas algo que se tornasse significativo. Em alguns momentos as propostas de jogos se mostraram momentos importantes para a produção de sentidos e de aproximação com a língua de sinais em suas múltiplas características. Foi interessante observar como – ao propor que a própria turma criasse jogos em Libras – os estudantes se propunham a reorganizar jogos conhecidos de forma mais visual e dinâmica.

A *aprendizagemensino* de Libras envolve ‘habilidades’, hábitos e conhecimentos linguísticos diferentes dos que, quando habituados apenas à línguas orais, costumamos desenvolver. Por isso, é possível ouvir em conversas o relato de dificuldades que estudantes têm de enfrentar ao cursar a disciplina, e que estas poderiam vir a ser um impedimento para uma aproximação com a língua.

[Leonardo] Acho que a matéria é pequena pra proposta, que não é fazer com que nós saíamos fluentes em libras, mas é... como vai depender sempre da... como eu posso dizer... da elasticidade intelectual de cada um, alguns vão ter mais facilidade numa coisa, mais dificuldade noutra, alguns vão pegar com mais facilidade o gestual e transformar em pensamento, vão fazer isso com mais facilidade e outros não. O fato é que ela é muito pequena para propiciar isso para a maioria dos estudantes que estão na matéria. Ela deveria ser no mínimo 90 horas, no mínimo.

[Etiene] Dois semestres.

[Leonardo] Ela deveria ser uma matéria anual. Seria muito mais proveitoso, porque você teria uma quantidade grande, você teria tempo de passar pela timidez e começar a se encontrar aos poucos, começar a experimentar isso.

[Etiene] Você se sente tímido na disciplina?

(risos)

[Leonardo] Sim, porque é diferente de fazer um curso de inglês, porque mal ou bem você escuta inglês em algum lugar, você pode até articular os pronomes errados, trocar a ordem, não sabe se o verbo sofre flexão de gênero, voz, tempo, Mas você consegue articular.

Isso [LIBRAS] é uma língua nova. Que não tenho a menor referência de como funciona. Outra coisa, não usa a voz. Usa as mãos, o corpo. E o corpo já é mal trabalhado na universidade inteira. A gente tem uma matéria de Corpo³⁸, por exemplo, que é difícil fazer a galera se soltar. O corpo é o nosso instrumento de trabalho na educação, como educadores, e nós não temos isso. Então, pra mim, pensar a libras é difícil, porque você precisar traduzir esse pensamento em gestual. Isso demanda tempo para mim. Algumas pessoas até articulam com facilidade maior, não sei se elas já conhecem alguma coisa, viram alguma coisa, ou têm contato com alguém. Mas para mim é difícil porque eu não posso escrever para memorizar. Eu não posso desenhar para memorizar, até porque o desenho não é um GIF³⁹. Não tem movimento. Então não dá para estudar da maneira tradicional que nós estudamos. (Leonardo. Curso: Pedagogia. Semestre: 2012.1)

As questões trazidas por Leonardo me trouxeram diversas reflexões. A princípio me fez retomar a maneira como aprendi língua de sinais – de maneira contextualizada, fluida, em conversas – e a institucionalização do aprendizado da língua de sinais. O que se torna diferente nesse processo? Lendo sobre a questão dos desafios enfrentados pelos ouvintes que tentam aprender língua brasileira de sinais, pude perceber algumas questões também mencionadas por Leonardo:

As Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal.

³⁸ Referência à disciplina “Corpo e Movimento”.

³⁹ GIF (Graphics Interchange Format, que se pode traduzir como “formato para intercâmbio de gráficos”) é um formato de imagem de mapa de bits muito usado na world wide web, quer para imagens fixas, quer para animações (Fonte: Wikipedia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format).

(...) Um dos maiores empecilhos para a efetivação do processo de padronização da Libras no Brasil é a falta de um sistema de escrita consolidado para essa língua. (...) A ausência de uma escrita de sinais resultou também em algumas dificuldades adicionais para os alunos ouvintes. Desprovidos de um instrumento habitual de registro, de reflexão e de compreensão das aulas, restava-nos duas opções, nenhuma delas satisfatória: não fazer qualquer anotação e apoiar-se apenas na memória para estudar os conteúdos ensinados na aula; ou então fazer um registro escrito utilizando-se da Língua Portuguesa como meio de descrição da Libras, o que naturalmente resultava em anotações pouco claras e precisas (LEITE & McCLEARY, 2009, p. 252-254).

Pensar em aprender uma língua que não utiliza a voz, mas que necessita que refine seu olhar, que movimente o corpo, que amplie a expressividade do seu rosto e do seu corpo, além de pensar em usar as mãos para formar palavras parece constituir realmente um desafio. Algo que Leonardo me chama a atenção e me provoca a pensar:

Outra coisa, não usa a voz. Usa as mãos, o corpo. E o corpo já é mal trabalhado na universidade inteira. A gente tem uma matéria de corpo, por exemplo, que é difícil fazer a galera se soltar. O corpo é o nosso instrumento de trabalho na educação, como educadores, e nós não temos isso. Então pra mim, pensar a libras é difícil, porque você precisar traduzir esse pensamento em gestual (Leonardo. Curso: Pedagogia. Semestre: 2012.1).

Até que ponto aprendemos a nos expressar, a nos relacionar, a ter contato, a reconhecer no nosso corpo as possibilidades de comunicação, de proximidade e de afeto? Até que ponto essa aprendizagem (ou não) interferem na nossa atuação como educadores? Como aprender uma língua visual, nos traz a atenção algo tão importante? O papel que a disciplina de Libras assume nesse momento nas minhas reflexões é de possibilitar pensar sobre outras experiências de expressão, outras possibilidades de autoconhecimento. A questão da visualidade vai além da questão linguística. É uma maneira outra de viver, aprender, conhecer, pensar. Não adianta buscar um enquadramento de uma língua de sinais a um pensamento baseado na audição e Skliar (2010) chama a atenção para esta questão ao dizer que:

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual, (...), e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de

compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (p. 28).

Refletir sobre isso me fez pensar a necessidade de rever, reorganizar a disciplina, de dialogar com os pares sobre tal questão. Me fez refletir sobre a possibilidade de aproximar estudantes ouvintes dessa experiência majoritariamente visual vivida pelos surdos.

Outra aproximação feita por Leonardo diz respeito às formas de estudar:

Mas para mim é difícil porque eu não posso escrever para memorizar. Eu não posso desenhar para memorizar, até porque o desenho não é um GIF. Não tem movimento. Então não dá para estudar da maneira tradicional que nós estudamos (Leonardo. Curso: Pedagogia. Semestre: 2012.1).

Dois questões me inquietaram nessa fala. A primeira diz respeito à forma escrita da língua de sinais. Apesar dos estudos, ainda não está instituído o ensino de uma forma escrita da Libras. Cabe refletir se esse desconhecimento não se perpetua justamente porque ainda não compreendemos o papel que o registro escrito ocupa(ria) no uso das línguas de sinais. No Brasil, as pesquisas sobre um sistema escrito se inicia em meados da década de 1990 (GESSER, 2009). Porém, ainda hoje, o desconhecimento sobre as possibilidades de escrita em língua de sinais permanecem, conforme afirma a autora Audrei Gesser (2009):

O sistema no Brasil é ainda incipiente e está em fase de experimentação, pois a própria grafia da LIBRAS passa por um processo de padronização. (...) Ainda há muita especulação sobre o assunto, por isso são necessários mais estudos para compreender os símbolos e criar uma tradição na sociedade para o letramento na escrita de sinais. Sua importância, entretanto, é, sem sombra de dúvidas um bem cultural com positivas implicações para o fortalecimento e a emancipação linguística do grupo minoritário surdo (p. 43-44).

Que papel ocupa o espaço universitário na produção e divulgação deste conhecimento? Seria possível permitir uma aproximação com a escrita da língua de sinais? Em alguns espaços, livros e cursos, convencionou-se o uso da língua portuguesa escrita com algumas indicações gráficas (caixa alta, sinais gráficos, e etc)

para representar a língua de sinais⁴⁰. Seria uma aproximação com estes sistemas de transcrição uma aproximação possível com o registro em língua de sinais? Facilitariam o aprendizado?

Em segundo lugar, fiquei pensando na frase *não dá para estudar da maneira tradicional...* Será que ao pensar uma outra língua, não é necessário também pensar outros modos de conhecer e de estudar? Como pensar no estudo de uma língua que os métodos tradicionais não dão conta do processo de *aprendizagemensino*? A palavra nos constitui, aprendemos pela palavra: ouvida, dita, escrita. Como pensar na palavra visual e nas possibilidades de que esta constitua nossa aprendizagem?

Refletir sobre a universidade como um espaço para a inovação, para a mudança, para a criatividade, parece uma importante condição para se pensar maneiras outras de *aprendizagemensino*. Conforme afirma Lucarelli (2002), a experiência de perceber as limitações de alguns modos de ensinar levam docentes a pensar possíveis mudanças, destacando a necessidade de escuta e de ultrapassar o discurso, externando em suas ações a busca por modos outros.

*Son los docentes que preocupados con aquella situación, por iniciativa propia, por ser **buenos escuchas** de los reclamos de sus alumnos, o de la demanda social, por haber compartido espacios de formación acerca de la enseñanza, por haber ampliado su marco teórico, también en contacto con pedagogos, se muestran disconformes con una situación didáctica limitativa y **manifiestan con palabras y acciones** el interés por modificar el statu quo vigente (Idem. p. 155. Grifo meu).*

Nesse sentido, atuar como docente em uma área que implica outros modos de sentir, conhecer, ver, aprender, demanda reconhecer a necessidade de outras possibilidades de conhecer/estudar/aproximar.

⁴⁰ Cf. QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. As autoras explicam detalhadamente as escolhas que fazem para utilizar palavras da língua portuguesa aliadas a alguns sinais gráficos para representar os sinais da LIBRAS.

5. CONVERSAS PARA ALÉM PESQUISAR

*Cada vez mais sinto mais intensamente
que todo texto é um prólogo (ou um esboço)
no momento em que se escreve...*

Larossa

A experiência de escrever este texto envolveu lidar com histórias, memórias e vivências. Nesse breve retomar desta experiência, pude perceber que os rumos da pesquisa: interesse, conversas, maneiras de pesquisar, leituras, foram se delineando ao longo do processo. Creio ser relevante apontar algumas questões sobre este processo como maneira de encerrar – por enquanto – esta conversa.

Refletir sobre a língua de sinais como disciplina nos cursos de licenciatura foi motivado por diversas vivências com a língua de sinais: o contato com amigas e amigos surdos, o ensino na escola básica, as experiências de tradução, o estudo da língua. Eleger um programa de estudos sobre uma língua – com uma história distinta da nossa própria língua, com situações e sensações outras que não sonoras – envolveu abrir possibilidades de pesquisar sobre a implementação da disciplina como obrigatória nos cursos de graduação de formação de professores.

Como educadora, esta experiência constituiu o registro de um processo dialógico de pensar a própria prática no contato com o outro e no contato com as minhas próprias experiências. Colocar a minha prática como possibilidade de discussão nas conversas, foi, para dizer o mínimo, uma experiência de autoavaliação e autocompreensão como professora. Foi, ainda, constituinte do processo de estar sendo professora.

A docência tem sido um processo de descobertas, curiosidades, pesquisas. Pude experimentar este processo em diversos espaços públicos, espaços onde a heterogeneidade se faz presente: docentes, estudantes, gestores, familiares – cada qual com suas histórias. Porém, apesar disto, também percebo muitos discursos de homogeneização, discursos muitas vezes tão sutis quanto violentos.

Essa percepção tem se evidenciado ainda mais com as leituras que venho realizando desde o início desta escrita. É importante destacar que, tais discursos de homogeneização, em sua sutileza, podem nos levar a acreditar que insistimos em fixar um traço identitário como algo que nos define a quem e o que somos em nossa complexidade. Neste ensejo, me retrato aqui caso em algum momento deste texto tenha ficado a impressão de que os sujeitos surdos constituem um grupo homogêneo, que sentem, sofrem e anseiam as mesmas coisas. Tenho sido levada a perceber que constituir um grupo ou uma comunidade não significa um mimetismo ou uma autoanulação, mas experiências de intercâmbio e convivência.

Ao aprender sobre a língua de sinais pode ressignificar a experiência da visualidade. Tenho convivido com surdos que falam a língua de sinais, surdos que falam e/ou conhecem bem a língua portuguesa, surdos que se sentem isolados, surdos que foram acolhidos por suas famílias – e tantos outros que com suas histórias, constituem as comunidades de que fazem parte. Porém, posso afirmar que só pude perceber tal heterogeneidade a partir do contato e da aprendizagem da língua de sinais. Neste ponto, (re)avalio minha experiência como docente da disciplina de Libras: a possibilidade de ter contato com a língua de sinais no espaço acadêmico pode ser também a possibilidade de ter contato com sujeitos outros, percebendo a complexidade dos grupos, dos discursos e de nós mesmos. Tem sido importante, neste caminho, revisitar minhas experiências de outrora, refletir sobre as experiências de agora e ouvir os relatos e as perguntas suscitadas nos e pelos estudantes.

As leituras sobre os estudos com os Cotidianos têm me ajudado a ressaltar esse ouvir como um relevante processo de (auto)formação docente, pesquisa e reflexão sobre a prática. Assim, esta experiência de conversar/pesquisar envolveu também planejamentos, discussões e transformações na minha prática docente. Ao longo do caminho, alguns temas tomaram centralidade no processo: como os estudantes percebem a língua de sinais? O que dizem sobre os sujeitos surdos? O que esperam das aulas? O que pode ser organizado para tornar a aula uma experiência ampliada de conhecer com o outro e não sobre o outro?

O próprio delinear aqui das histórias sobre as comunidades surdas e as línguas de sinais, mostrou-se um processo de escuta atenta, visto que os pontos aqui trazidos colaboraram para que eu pudesse perceber a relação complexa entre ciências, educação e subjetividade. Não poderíamos refletir sobre a (in)visibilidade destes ou daqueles grupos e sujeitos se não somos levados perceber as relações de poder estabelecidas e construídas ao longo do tempo.

Este processo de pesquisa/conversa, me fez com que me expusesse como docente/discente, num movimento de ouvir e refletir sobre as minhas práticas, sendo possível exercer o princípio da **circularidade**. Além disso, minhas ideias estão aqui imbricadas, me levando a pensar que outros docentes e outros discentes que se proponham a discutir o mesmo tema poderão trazer questões outras. Este processo, **coletivo** – pela intercambiar necessário e possível – e singular, por ser um processo experimentado por mim (um sujeito único) – **não é um processo neutro**, frio ou descolado de histórias e subjetividades. Tomaram sentido na **proximidade entre nós, os sujeitos** que, com o reconhecimento de nossas **vozes** como **legítimas**, participam deste processo de *aprendizagemensino*. As histórias que narramos passam a constituir-nos, num processo de **transferibilidade**.

A ideia de continuidade da pesquisa envolve a ideia de que a pesquisa constitui uma parte da atuação docente: hábitos de conversar, ouvir e refletir. Dito isto, espero que as discussões e as reflexões sobre as miniaturas/singularidades cotidianas da *aprendizagemensino* de Libras no espaço acadêmico possam provocar outras perguntas, discussões e conversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLUM, Nicholas C; BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: Evitando Confusões*. IN: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Educação de Surdos*. Coleção Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BAKHTIN, Michael. (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem*. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAPTISTA, J. *Os Surdos na Escola: A Exclusão pela Inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Felipe (Org.) *Eduardo Coutinho*. Coleção Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. MEC: 2005

BRASIL. *Educação Inclusiva: v. 1: a Fundamentação Filosófica*. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/fundamentacaofilosofica.txt>. Acesso em: 12 de janeiro de 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

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

CARVALHO, Janete Magalhães. *Cotidiano Escolar como Comunidade de Afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alli; Brasília, DF: 2009.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. 3ª ed. 1998.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, Jorge. (Org.) *Déjame que te Cuento: Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. *Uma Agenda para Jovens Pesquisadores*. IN: _____. (Org.) *Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a.

DIDEROT, Denis. *Carta Sobre os Cegos Endereçadas Àqueles que Enxergam; Carta Sobre os Surdos e Mudos Endereçada Àqueles que Ouvem e Falam*. São Paulo: Editora Escala, 2006.

DUSSEL, Inés. *Igualdad y Diferencia en el Contexto Educativo*. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: FLACSO Virtual, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. PEREZ, Carmen Vidal. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. IN: _____. (Org.) *Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa: Novas Reflexões em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas*. IN: _____. (Org.) *Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa: Novas Reflexões em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o Cotidiano*. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. IN: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-108.

FERREIRA, Lucinda. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. SP: Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações, 2003.

FOUCAULT, Michael. *Os Anormais*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Liberdade Cultural na América Latina*. In: STRECK, Danilo. (org.) *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *A Importância do Ato de Ler*. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação Como Prática Da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Cecília. *Narrativas em Educação*. IN: Bauru: Ciência & Educação, V.11. N.2, 2005. P. 327-345. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext

Acesso em: 29 de Agosto de 2010.

GERALDI, João Wanderley. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre o ensinar e aprender Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, Audrei. *LIBRAS: Que Língua é Essa? - Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LABORIT, Emmanuelle. *O Voo da Gaivota*. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. *A Privacidade da Miniatura: Uma Pesquisa em Cotidiano Escolar*. Educar, n. 36. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 233-244.

LAPASSADE, Georges. *As Microsociologias*. Trad. Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação v. 9. Brasília: Liber Livro editora, 2005. p.15-50; 109-160.

LAROSSA, Jorge. *Experiencia y Alteridad em educación*. In: In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Colección "Pensar la educación". Buenos Aires: Homo. Sapiens/FLACSO, 2009. p. 13-44

LAROSSA, Jorge. *Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista com Jorge Larossa*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LAROSSA, Jorge. *Epílogo: A Arte da Conversa*. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

LEITE, Tarcísio Arantes; McCLEARY, Leland. *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Estudos Surdos IV. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LODI, Ana Cláudia B. *Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. Educação e Pesquisa. 2005; 409-24.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

LUCARELLI, E. *Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria*. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2.ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Regina de O. *Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino Superior*. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC. Ano 21, n.28, p.191-206, junho, 2008.

MASOLO, Dimas. *Filosofia e Conhecimento Indígena: uma Perspectiva Africana*. In: Epistemologias do Sul. SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez Editora, 2010. P. 313-337.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Modos de Ver e de se Movimentar Pelos "Caminhos" da Pesquisa Pós-Estruturalista em Educação: o Que Podemos Aprender com – e a Partir de – um Filme*. IN: COSTA, Marisa Vorraber. BUJES, Maria Isabel. (Org.) Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MONTEIRO, Myrna S. *História dos Movimentos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil*. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os Sete Saberes e Outros Ensaios*. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. *O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *A Epistemologia da Complexidade*. In: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, Antonio. *Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão*. In: *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Apresentação*. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. 2 ed. 1995.

OLIVEIRA, I. B. e SGARBI, P. (orgs), *Dossiê Cotidiano Escolar*. Educação e Sociedade, n. 98, v.28. Campinas: CEDES, 2007.

PAIS, José Machado. *Cotidiano e Reflexividade*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007.

PEREIRA, M. C. C. CHOI, D. VIEIRA, M. GARP, P. NAKASATO. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Brasil, 2011.

PÉREZ DE LARA, Núria. *Escuchar al Otro dentro de sí*. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Colección "Pensar la educación". Buenos Aires: Homo. Sapiens/FLACSO, 2009. p. 143-160

PERLIN, Gladis, e Karin STROBEL. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis. Florianópolis, 2006.

QUADROS, Ronice. KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu Percurso de 150 Anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; VENÂNCIO, Ana Paula. *Uma Experiência de Formação Docente (Com)Partilhada: a Questão da Alfabetização, da Surdez e da Diferença no Cotidiano da Sala de Aula*. In: SAMPAIO, C. S. PEREZ, C. L. V. (Orgs). *Nós e a Escola: Sujeitos, Saberes e Fazeres Cotidianos*. Rio de Janeiro: Rouvelle, 2009. p. 53-73

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Mediação pedagógica: o Papel do Outro no Processo de*

Ensino-Aprendizagem. Ciclos em revista, v. 1, p. 71-80, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula, orgs. *Epistemologias do Sul*. Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso Sobre as Ciências*. 7ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: FREITAS, Ana Lúcia de Souza. MORAES, Salette Campos de. (Org.) *Contra o Desperdício da Experiência: A pedagogia do Conflito Revisitada*. Porto Alegre: redes Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARAMAGO, José. *O Homem Duplicado*. São paulo: Companhia das Letras, 2008.

SERPA, Andrea. *Quem São os Outros na/da Avaliação: Caminhos Possíveis Para Uma Prática Dialógica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense-UFF, 2010. 217p. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, UFF, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Produção Social da Identidade e da Diferença*. In: SILVA, T. T. HALL, S. WOODWARD, K. (Org.) *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a Palavra: Notas sobre Linguagem e Diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Conversar e conviver com os desconhecidos*. In: *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.)*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. P. 27-37.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Editora mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Os Estudos Surdos em educação: Problematizando a Normalidade*. IN: _____. (Org.) *A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre Editora: Mediação, 1998. 4ed. 2010. p. 7-32

_____. *Fragmentos de Experiencia y Alteridad*. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Colección "Pensar la educación". Buenos

Aires: Homo. Sapiens/FLACSO, 2009. p. 143-160

_____. *O Argumento da Mudança Educativa*. In: SAMPAIO, C. S. PEREZ, C. L. V. (Orgs). *Nós e a Escola: Sujeitos, Saberes e Fazeres Cotidianos*. Rio de Janeiro: Rouvelle, 2009a. p. 15-35.

_____. *A Questão e a Obsessão do Outro pela Educação*. In: GARCIA, Regina; GIAMBIAGI, Irene; ZACUR, Edwiges. (Orgs.) *Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. p. 49-62

_____. *Pedagogia (improvável) da Diferença. E se o Outro não Estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. *Entre Pontos e Contrapontos*. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Educação de Surdos. Coleção Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis. Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin. *As imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Olhares...* IN: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ANEXO 01 - DEFINIÇÕES VOTADAS NO CONGRESSO DE MILÃO

Vejam as seguintes oito definições que foram declaradas e votadas durante o Congresso, que mudou drasticamente toda a história de surdos.

Definição 1 - Considerando em exceção de preferência de sinais do que de fala ao integrar o surdo-mudo à sociedade, e em dar-lhe um conhecimento melhor da língua, Declara: Que o método oral deve ser preferido do que a de língua de sinais para o ensino e na educação dos surdos-mudos.

160 votação a favor e 4 contra em 7/9/1880.

Definição 2 - Considerando que o uso simultâneo da fala e de língua de sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias, Declara: Que o método oral puro deve ser preferido.

150 votação a favor e 16 contra em 9/9/1880.

Definição 3 - Considerando que um grande número de surdos-mudos não estão recebendo os benefícios da educação, e que esta circunstância é devida à ineficácia das famílias e das instituições. Recomenda: que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação.

Votação a favor unanimemente em 10/9/1880.

Definição 4 - Considerando-se que o ensino ao surdo oralizado pelo Método Oral Puro deve se assemelhar tanto quanto possível ao ensino daqueles que ouvem e falam, Declara: **a)** Que o meio mais natural e mais eficaz através do qual o surdo oralizado pode adquirir o conhecimento da língua é o método “intuitivo”, o qual consiste em expressar-se primeiramente pela fala, e em seguida através da escrita, os objetos e os fatos que são colocados diante dos olhos dos alunos. **b)** Que no período inicial, ou maternal, o surdo-mudo deve ser conduzido à observação de formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos, e no segundo período ele deve receber auxílio para deduzir as regras gramaticais a partir dos exemplos, expressadas com o máximo de simplicidade e clareza. **c)** Que os livros, escritos com palavras e em formas linguísticas familiares aos alunos, estejam sempre acessíveis.

Aprovado em 11/09/1880.

Definição 5 - Considerando-se a carência de livros elementares o suficiente para auxiliar no desenvolvimento gradual e progressivo da língua, Recomenda: Que os professores do sistema oral devem se dedicar à publicação de obras especiais sobre o assunto.

Aprovado em 11/09/1880.

Definição 6 - Considerando-se os resultados obtidos por meio de várias pesquisas realizadas a respeito de surdos-mudos de todas as idades e condições que haviam se evadido da escola há muito tempo, e que quando tinham de responder a perguntas sobre diversos assuntos, responderam corretamente, com clareza de articulação suficiente e conseguiram ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade, Declara: **a)** Que os surdos-mudos ensinados pelo método oral puro não se esquecem, após ter deixado a escola, os conhecimentos que lá adquiriram, mas os desenvolvem continuamente através das conversação e da leitura, quando estas são facilitadas. **b)** Que em sua conversação com pessoas ouvintes, os surdos-mudos fazem uso exclusivo da fala. **c)** Que a fala e a leitura labial, muito longe de terem sido abandonadas, são desenvolvidas através de prática.

Aprovado em 11/09/1880.

Definição 7 - Considerando-se que o ensino de surdos-mudos através da fala tem exigências peculiares; considerando-se também que a experiência dos professores de surdos-mudos é quase unânime, Declara: **a)** Que a idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre oito e dez anos. **b)** Que o período letivo deve ter ao menos sete anos; mas preferencialmente oito anos. **c)** Que nenhum professor pode ensinar um grupo de mais de dez crianças no método oral puro.

Aprovado em 11/09/1880.

Definição 8 - Considerando-se que a aplicação do método oral puro nas instituições onde ele ainda não está em pleno funcionamento, deve ser - para evitar um fracasso do contrário inevitável - prudente, gradual, progressiva. Recomenda: **a)** Que os alunos com ingresso recente nas escolas devem formar um grupo em si, onde o ensino poderia ser ministrado através da fala. **b)** Que estes alunos devem absolutamente ser separados de outros alunos que tiveram defasagem no ensino através da fala, e cuja educação será finalizada através de sinais. **c)** Que um novo

grupo oralizado seja estabelecido todos os anos, e que todos os alunos antigos que foram ensinados por sinais terminem sua educação.

Aprovado em 11/09/1880.