

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

ROSA MARIA DA CRUZ BRAGA

PARA ALÉM DO SILÊNCIO: OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ
E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Mergulho Teórico

PARA ALÉM DO SILÊNCIO:

OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ E A
EDUCAÇÃO DE SURDOS

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSA MARIA DA CRUZ BRAGA

**PARA ALÉM DO SILÊNCIO: OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ E A
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós - Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para
a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professora Dr^a Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2006

AGRADECIMENTOS



É impossível terminar um trabalho de pesquisa sem ter muito a agradecer, pois, para o pesquisador, as parcerias, a cumplicidade daqueles que estão à sua volta, o carinho, o estímulo, o apoio, a disponibilidade, são fundamentais.

No meu caso, em especial, não foram poucas as situações em que o apoio recebido foi crucial para que eu não desistisse. Foram tantas as barreiras que atravessaram minha trajetória de aprendiz de pesquisadora que só a minha vontade,

minha persistência na busca da realização de um sonho não seriam suficientes para prosseguir a caminhada.

O percurso foi difícil; foram quase cinco anos de uma trajetória conturbada, com interrupções, recomeços, desequilíbrios, fatalidades, desânimo, reestruturação e novas perdas e outros recomeços, que cheguei a pensar que esse momento não chegaria.

Além da minha abnegação em perseguir um sonho, não fossem os professores, minha orientadora, os amigos e a família, não teria cumprido esse objetivo, por isso é impossível chegar ao fim dessa dissertação sem falar dos afetos.

As fotos selecionadas para abrir a seção dos agradecimentos não podiam ficar de fora desta dimensão mais afetiva do trabalho, justamente por retratar um dos muitos obstáculos que enfrentei. Este mutirão que envolveu minha família e os amigos de meu filho representa o último e muito recente recomeço. No dia 30 de setembro, depois de pronunciar a palavra “terminei”, e antes de salvar o que havia feito no computador, desapareceu tudo da tela, enfim, perdi *todo* o trabalho. Nas fotografias estou eu, após uma semana de depressão e desespero, investindo meus últimos esforços, na supervisão dos trabalhos de minha filha, de meu filho, dos amigos do meu filho. Todos trabalhando em rede e com cinco computadores ligados tentando reorganizar os dados a partir da proposta inicial e dos poucos rascunhos manuscritos que eu tinha.

Começo agradecendo, em primeiro lugar, a esta força divina, a qual definimos como Deus, que, quando cremos, invade nossa alma, nos fortalece e renova nossas energias a cada tropeço, nos fazendo aprender com as dificuldades e superar obstáculos que, num primeiro momento, podem até parecer intransponíveis. A teimosia, a persistência e a vontade que continuaram a me mover na conclusão desse trabalho só podem ter uma explicação nessa dimensão; algo que passa pelos sentidos e impulsiona a ação, porém é impossível de explicar.

Em segundo lugar, agradeço a minha orientadora, professora Maura Corcini Lopes, companheira incansável, incentivadora, que me acolheu no momento mais

difícil da minha vida, sendo presença constante, fazendo tudo que estava ao seu alcance para não me deixar desistir, apostando não só na minha capacidade de produção, mas de superação. Intercedeu por mim junto aos professores e a Instituição e, além do suporte teórico, possibilitou-me espaços, respeitou o meu tempo, escutou pacientemente meus silêncios, sem descuidar, no entanto, do estímulo para que o trabalho fosse concluído.

Aos professores que, durante todo o curso, cada um com sua disciplina, abriram portas do conhecimento, da reflexão, ampliando minha visão de mundo, levando-me a investir na capacidade de produção e no aperfeiçoamento constante desta.

Aos amigos, tantos, próximos, distantes, de longa data, atuais, inseparáveis, incansáveis, torcedores, prestativos, solidários, expectadores fiéis durante toda a caminhada, vibrando a cada passo, estendendo a mão sempre que os joelhos queriam dobrar; especialmente aos amigos da APAE de Triunfo. Não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém, mas cada um sabe o lugar de destaque e carinho que tiveram não só apostando nesse trabalho, mas nos 20 anos de convivência que construíram uma verdadeira torcida organizada em todos os momentos da minha vida, estando eu perto ou longe.

A minha família; meu marido Manoel, pela força e companheirismo, pela cumplicidade, pelo orgulho demonstrado a cada superação: a minha filha Ana Caroline, pelo carinho, pela compreensão diante da tão tenra idade, por suportar tantas ausências; ao meu filho Diego que, lutando bravamente contra uma leucemia, nunca perdeu a confiança, a esperança, desenhando sempre novos rumos para o seu futuro, me ensinou que desistir de sonhar é desistir da própria vida.

Ao Guilherme, Mateus, Bernardo, Tiago, Daniela, Gabriel, Tainã, amigos do meu filho e um pouco meus filhos também, pelo afeto que existe entre nós. Eles toparam esse mutirão pela reconstrução do meu sonho, organizaram-se, foram prestativos, incansáveis, carinhosos. Ao Diego e a Ana Caroline, parte efetiva dessa rede. Não fosse a disposição e prestatividade dessa “galera”, não teria conseguido.

Agradeço a todos os NUPPESianos, pois, embora eu não tenha tido a oportunidade de conhecer e interagir com todos pessoalmente e por isso não tenham conhecimento da importância que tiveram na minha vida de educadora e do reflexo de seus estudos nas práticas em muitos lugares do interior, são os grandes protagonistas dessa dissertação. Nesse sentido, rendo minhas especiais homenagens a Vianna, Miranda, Perlin, Thoma, Lopes, com os quais tive um contato pessoal que me possibilitaram importantes trocas.

Finalmente agradeço àqueles, sem os quais não teria enveredado pelo campo da pesquisa, meus alunos surdos: Leandro, Neida, Jorge, Aline, Scheila, Carlos Alexandre, Daniel, Daniele, Andréia, Carlos, Viviane, Maria Helena, Michael; a professora que me antecedeu e me abriu os primeiros espaços de interlocução com a surdez, Lucimari Braga Barcelos; a minha querida, meiga e paciente instrutora surda, Denise, exemplo de vida para mim e para meus alunos.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado ao meu marido Manoel, à minha filha Ana Caroline e ao meu filho Diego; incentivadores, parceiros, companheiros inseparáveis em todas as agruras que aconteceram pelo caminho.

Aos que passam pela nossa vida

*Cada um que passa em nossa vida
passa sozinho...*

*Porque cada pessoa é única para nós,
e nenhuma substitui a outra.*

*Cada um que passa em nossa vida
passa sozinho, mas não vai só...*

*Levam um pouco de nós mesmos
E nos deixam um pouco de si
mesmos.*

*Há os que levam muito, mas não há
os que não levam nada.*

Esta é a mais bela realidade da vida...

*A prova tremenda de que cada um é
importante*

*E que ninguém se aproxima do outro
por acaso...*

Saint Exupery

RESUMO

A presente dissertação, “Para além do Silêncio; Outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos”, traz para à discussão algumas recorrências enunciativas possíveis de serem lidas nas produções de um dos grupos de pesquisadores que marcou a história da educação de surdos no Estado do Rio Grande do Sul. O grupo formou o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) e, através de tal Núcleo, fez parcerias com a Secretaria de Educação do Estado, assumindo a partir daí a elaboração dos currículos, bem como a formação de professores nos cursos oferecidos pelo Estado. Além disso, o NUPPES também fez distintos movimentos para que a comunidade surda começasse a ter expressão na academia através da entrada de surdos na Universidade. A partir da produção intelectual e da inserção dos pesquisadores nas comunidades surdas, escolares e acadêmicas, podemos dizer que há muitas rupturas nas formas de ver e fazer a história surda acontecer. Considerando a grande contribuição acadêmica do grupo, materializada em teses, dissertações, artigos publicados em livros e periódicos, o objetivo desta pesquisa de mestrado é conhecer e problematizar as recorrências enunciativas produzidas nos textos escritos pelos pesquisadores do NUPPES sobre os surdos, a educação de surdos e a Surdez. Para buscar pelos enunciados que circulavam nos materiais de pesquisa, produzindo verdades sobre o que enunciavam, foram utilizadas ferramentas conceituais de inspiração foucaultianas e a produção de autores que hoje estão fazendo a aproximação entre os estudos de Michel Foucault e a educação, inclusive autores do próprio NUPPES. Como resultado da pesquisa, é possível dizer que embora o NUPPES tenha feito o esforço de não querer dizer o que é melhor para a educação de surdos, em um sentido universal, através das recorrências presentes nos diferentes momentos do Núcleo, este enuncia verdades sobre a comunidade, a identidade e a diferença surda. Ao escreverem que não querem dar uma única visão sobre a educação de surdos, os pesquisadores acabam, assim como outros pesquisadores na história, determinando um tipo de modelo, de militância e de comunidade surda a ser seguida. Tal acontecimento é atravessado por uma visão radical na forma de definirem a surdez e os surdos, ou seja, marcada por bases epistemológicas que definem os sujeitos surdos e partir da centralidade da cultura.

Palavras-chave: Currículo surdo. Comunidade surda. Cultura surda. Identidade surda. Diferença surda. Educação de surdos.

ABSTRACT

The present dissertation, "*Para além do silêncio; Outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*" ("Over the silence; Other views about deafness and the education of deaf people"), makes possible the quarrel of some existing enunciative recurrences in the productions of one of the groups of researchers that marked the history of the education of deaf people in the Rio Grande do Sul Brazilian state.

This group was formed the "Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos" (NUPPES – Nucleus of Research in Educational Politics for Deaf People) which made partnerships with the State Secretariat of Education, assuming the elaboration of the curriculums, as well as the formation of professors in the courses offered for the State. Moreover, the NUPPES made distinct movements so that the deaf community started to have academic expression by the entrance of deaf people in the university.

From the intellectual production and the insertion of the researchers in the deaf, education and academic communities, we can say that many ruptures in the forms to see and to make deaf history have happened.

Considering the great academic contribution of the group, materialized in thesis, dissertations and articles published in periodic and books, the objective of this mastery research is to characterize and to argue the produced enunciative recurrences in the texts written for the researchers of the NUPPES on the deaf people, the education of deaf people and the deafness.

In the search for the statements (producing of truths) existing in the research materials one used coceptual tools of foucaultian inspiration and texts of current authors who make the approach enter the studies of Michel Foucault and the education (also authors of NUPPES). As result of the research is possible to say that even so the NUPPES has opted to not say what it is better for the education of deaf people in a universal sense, what it can be observed in the existent recurrences at the different moments of the nucleus, this enunciates truths about the deaf community, identity and dfference.

When writing that they do not want to give a unique vision on the education of deaf people, the researchers, as well as other researchers in history, determines a specific kind of model, militancy and deaf community to be followed. Such event is permeated by a radical vision over the form to define the deafness and the deaf people marked by epistemological bases that define the deaf citizens from the centerity of the culture.

Key-Words: deaf curriculum, deaf community, deaf culture, deaf identity, deaf difference, deaf education.

SUMÁRIO

UMA HISTÓRIA QUE NÃO SERIA CONTADA	13
APRESENTAÇÃO	16
PARTE I: CONTEXTOS E A DEFINIÇÃO DE ROTAS INVESTIGATIVAS	26
1 PRIMEIROS PASSOS: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	28
1.1 ENFIM UMA ILHA: INTERLOCUÇÃO COM OS PESQUISADORES E SUAS PRODUÇÕES	32
1.2 ASSUMINDO O LEME: MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE SURDOS	36
1.3 PESQUISA	40
2 O NUPPES	45
PARTE II: ESTUDANDO O MAPA	57
3 OUTROS SABERES SOBRE OS SURDOS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS ..	59
3.1 CONCEITOS RECORRENTES NAS PRODUÇÕES SOBRE SURDEZ	60
4 A ACADEMIA NA CONSTRUÇÃO DE VERDADES SOBRE OS SURDOS NO CURRÍCULO ESCOLAR	68
4.1 A ACADEMIA E A AÇÃO MODIFICADA NA ESCOLA	69
4.2 CURRÍCULO X IDENTIDADE, CULTURA E COMUNIDADE	73
4.3 O CURRÍCULO E OS OUTROS OLHARES	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

UMA HISTÓRIA QUE NÃO SERIA CONTADA

Fazendo um rápido retrocesso na história da surdez e pensando no lugar ocupado pelo surdo numa sociedade ouvinte não foi difícil constatar o longo calvário pelo qual passaram esses sujeitos.



Para os grandes filósofos Platão e Aristóteles, 500 anos antes de Cristo os surdos, como sendo incapazes de usar palavras, eram, portanto, na crença da época, desprovidos da capacidade de pensar. Mais tarde, por volta do ano 1000, lhes foi delegada a condição de deficientes mentais; inicialmente constituindo-se um perigo para a sociedade e depois sendo vistos como podendo ser útil como força de trabalho. Apenas na metade do século XVIII ocorre um breve apogeu para os surdos com a implantação de institutos de educação, escolas e o uso da língua de sinais.

Em 1880, o Congresso de Milão foi um marco na história da erradicação da língua de sinais e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, dois terços dos 174 congressistas eram italianos, os demais franceses, suecos, suíços, alemães e americanos, sendo que apenas um congressista era surdo. A partir de então, a língua de sinais foi proibida no mundo inteiro, sendo declarado que o método oral puro devia ser preferido. Após a repercussão desse Congresso, crianças foram isoladas dos adultos surdos para não aprenderem uma comunicação gestual vista como imprópria pela comunidade ouvinte.

Nas escolas, as crianças eram proibidas de usarem a língua gestual. Elas eram obrigadas a sentar sobre as mãos, quando não eram amarradas à cadeira para que não gesticulassem com os colegas. Os professores surdos foram banidos das escolas e institutos, assim como seus auxiliares. Numa época que se pretendia evolucionista, os governos desejavam a paz social pela marginalização das diferenças e exclusão das “anormalidades”.

Foram 100 anos de uma língua amordaçada e de tentativas de impor aos surdos o uso da fala. Robotizados, os sujeitos surdos eram treinados a darem respostas específicas, a decorarem verbos na língua do País, a se apresentarem para grandes platéias, a fazerem exercícios repetitivos, a usarem fones de ouvido e a fazerem exames obrigatórios para que aparelhos auditivos fossem feitos. A medicalização da surdez e a docilização, regulação e controle do corpo surdomaterializada nos distintos tratamentos dados aos surdos, aprisionavam seu modo singular de ser e estar no mundo e a sua primeira língua. Foi a partir do movimento de resistência surda que as exigências desta comunidade passaram a ser escutadas e a partir das reivindicações e lutas surdas que muitas rupturas vividas ao longo da história dos surdos e da surdez foram feitas. Os surdos e as pessoas que se filiavam a estes acabaram colocando sob estranhamento todas as

exigências feitas sobre a educação destes sujeitos. A partir da década de 80/90, as mudanças na educação de surdos começaram a ficar mais visíveis e a tomarem uma dimensão diferenciada, visto que a comunicação, com o advento da Internet, também se modifica, facilitando a comunicação entre os sujeitos. Nesse período da história da surdez, mais especificamente no ano de 1996, no Brasil, e, no ano de 1999 e início do ano 2000, em Porto Alegre, foi que a educação de surdos começou a provocar mudanças substantivas. A partir de 1999, quando Porto Alegre, através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cedia o III Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, organizado pelo NUPPES, que contou com a presença de cerca de 800 surdos, é que focalizo essa dissertação a qual busca as mudanças e as recorrências no campo da educação de surdos.

APRESENTAÇÃO

“Todo mundo sabe da dor e da delícia de ser o que é”.

Caetano Veloso

Pensando na trajetória da surdez e da

inscreveram os surdos na academia, suscitaram essa dissertação de mestrado. Foi a partir das leituras que fiz como professora de surdos dos materiais que me chegavam às mãos e que abordavam discussões de currículo, de diferença surda, de língua de sinais e cultura surda, na sua maioria produzida pelos pesquisadores do NUPPES, da entrada no mestrado em Educação e da proximidade que tive com minha orientadora Maura Corcini Lopes, ex-componente do NUPPES, que juntei elementos para olhar atentamente para as leituras que professores de surdos, assim como eu, estavam fazendo.

De professora inquieta e leitora, passei a ocupar uma outra posição, a de pesquisadora no campo da educação de surdos. Como pesquisadora e mobilizada em conhecer mais sobre o que os autores do NUPPES estavam produzindo no campo teórico dos Estudos Surdos, li várias vezes cada texto, cada dissertação, cada livro anunciado e que tinha a participação de algum dos componentes do grupo. Nesta empreitada, comecei a perceber recorrências de enunciados que me fizeram questionar algumas afirmações feitas pelos autores os quais afirmavam não ocupar o lugar da verdade absoluta, não querer dar respostas, não estar interessados em atribuir juízo de valor para as questões que analisavam. Madalena Klein (2001) afirma, nas considerações finais de seu artigo, que este “não tem a pretensão de enquadrar as escolas e os movimentos surdos dentro de uma escala de valor entre o certo e o errado. Eles não estão em julgamento. Também não se trata de buscar o discurso verdadeiro sobre surdez e os surdos.” A autora acrescenta ainda que se seu texto tem algum mérito é o de desacomodar essencialidades que naturalizam o sujeito surdo trabalhador. Maura Lopes (2001), na abertura de seu artigo, depois de lançar uma série de questões para o leitor, e de posicionar-se dentro do referencial dos Estudos Culturais que se articulam a teorizações do pós-estruturalismo, escreve: “não pretendo me responsabilizar por responder às perguntas que lanço no texto, mas vislumbro deixá-las em suspensão para que possam ser refletidas por mim e pelos interessados no tema ‘educação de surdos’.” No mesmo sentido das autoras anteriores, Márcia Lunardi (2001) também se cerca de cuidados e avisa aos leitores que em seu texto “não teve a pretensão de trazer uma promessa de libertação aos/as surdos/as através de uma proposta curricular, ou de dar ‘voz’ aos ‘excluídos’, mas, sim, de visibilizar os/as os surdos/as como um grupo constituído a partir de práticas discursivas e não discursivas.” A autora segue argumentando que, ao invés de dar respostas, vai seguir buscando

ambigüidades e colocando suspeitas sobre as certezas. Adriana Thoma (2004), na última produção escrita feita pelos pesquisadores do NUPPES, escreve: “convido os leitores e as leitoras para pensar outras possibilidades, para duvidar das verdades que estão aí, para colocar na agenda social e política outros modos de ver e narrar a alteridade surda”.

Poderia continuar buscando fragmentos dos artigos publicados pelo NUPPES, porém escolhi aleatoriamente alguns deles para citar na apresentação de minha dissertação. Com qual finalidade faço isso? Intenciono mostrar a necessidade dos autores, a partir do referencial teórico que adotam os estudos surdos em articulação com os estudos culturais e os estudos pós-estruturalistas, em declarar que não objetivam dar respostas, mas levantar suspeitas sobre o que está dado, cristalizado e, portanto, não mais percebido por quem trabalha com sujeitos surdos. A recorrência das afirmações sobre como não gostariam de ser lidos marca a obra do grupo e os professores nas escolas que tinham acesso a tais produções. Como professora e juntamente com os colegas de profissão, buscávamos respostas, pois nosso compromisso pedagógico de ter que encaminhar os alunos, de ter que mudar aquele que entra na escola, falava mais alto que, muitas vezes, o convite que nos era feito a pensar sobre nossa experiência, sem de imediato enquadrá-la. Tomando tal convite como um desafio, me vi mobilizada em querer pensar a experiência de magistério a partir das leituras que vinha fazendo, porém as recorrências nas afirmações NUPPESianas de como não gostariam que fossem lidos os textos que escrevi me fizeram olhar para as produções do grupo de um outro lugar. Digo um outro lugar porque desloquei o foco de minha experiência e o direcionei para as afirmações que iam sendo construídas a partir das negações afirmadas pela maioria dos pesquisadores do NUPPES em seus mais diversos textos.

Estranho percurso o meu. Saí do desejo de olhar para a experiência pedagógica para analisar os escritos dos autores que me desafiavam a problematizar meu cotidiano. Estabeleci uma luta permanente com tais autores ao longo de meu mestrado, pois eles dançavam em redes distintas, ocupando ora posições de referenciais teóricos que me permitiam pensar sobre meu cotidiano e sobre verdades até então não questionadas por mim, ora ocupavam posições de material de pesquisa. Tal relação conflituosa aparece em muitas passagens do texto. Os leitores poderão ver, muitas vezes, os escritos dos autores que uso como

material de pesquisa, sendo sustento para o que quero e, às vezes, preciso dizer em minha pesquisa. Nesta tensão permanente, o texto foi sendo (des) construído.

Depois de ter tomado a decisão que a produção escrita do NUPPES seria meu material de pesquisa, lancei-me a buscar novos textos, dissertações, livros, teses, etc. para compor meu material de análise. Lendo e relendo por diversas vezes o material, comecei a arriscar fazer algumas observações sobre o que ia percebendo. As inquietações a partir dos textos, os desafios que ia assumindo e que iam orientando a pensar de uma outra forma não só a relação pedagógica, o currículo, o ensino, a aprendizagem, mas a própria produção do grupo influenciaram muito a educação de surdos no estado do Rio Grande do Sul.

Não entro, neste momento, em muitos detalhes sobre o grupo e sobre a produção dele, pois se trata de uma apresentação do trabalho que desenvolvo nas próximas páginas desta dissertação. Minha intenção aqui é dar algumas informações aos leitores sobre a trajetória que percorri durante a pesquisa e a definição da metodologia de pesquisa para que possam, desde o início, saber de onde saí e aonde consegui chegar, durante o tempo de mestrado, com as condições de trabalho que tive, chegar. Esta apresentação se destina a fazer a orientação da leitura, por isso, não vou aqui trazer todas as informações sobre, por exemplo, o NUPPES, a produção, etc. Deixa estas informações para um dos capítulos do trabalho. No entanto, embora não diga tudo sobre o que fiz, ainda falta sinalizar algumas pistas que julgo ser importantes para a leitura do trabalho.

Retomando, rapidamente, a importância do NUPPES para os professores e a educação no Estado, vale dizer que este grupo, através de convênios firmados com a secretaria de Educação do Estado, e com outras instituições públicas, assumiu tanto a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores para trabalharem com alunos surdos, oferecidos pelo Estado, como a execução dos cursos. Tal trabalho aconteceu em diferentes municípios e orientou um número significativo de professores durante o tempo do final da década de 90 até o ano de 2005. Os professores que faziam os cursos saíam destes com sentimentos variados, muitas dúvidas, mas com algumas balizas para continuar encaminhando suas práticas e lutas políticas em prol da educação de surdos. Os muitos textos passados a nós professores eram as referências utilizadas em nosso cotidiano. Isto significa que de muitas formas o NUPPES orientou nosso olhar. Não sei sobre como a

formação que recebíamos aparecia na prática escolar, penso que este aspecto mereceria uma outra pesquisa que neste momento não objetivo fazer.

Com as informações, mesmo breves na apresentação, que trago aqui, penso ter dado razões suficientes para justificar a importância do trabalho que me proponho a fazer. Assim como penso já ter dado elementos suficientes para que os leitores compreendam o caminho metodológico que escolhi para orientar minha investigação e para decidir sobre o foco e as questões de pesquisa que lanço como orientadoras do trabalho. Afirmando que somente consegui elaborar minhas perguntas de pesquisa após ter lido e definido os materiais que eu utilizaria para a investigação. Implicados na decisão de transformar a produção do grupo em material de pesquisa, há razões de diferentes ordens combinadas. Razões do coração e profissionais. Stuart Hall (1997), ao escrever “todo discurso é situado e o coração tem suas razões [...]”, sinaliza que toda a decisão que tomamos e toda a escolha que fizemos é interessada. Não compartilho da crença na possibilidade de neutralidade do pesquisador em sua pesquisa. Tenho interesses explícitos em realizar este estudo, pois meu interesse na educação de surdos vem da minha experiência como professora deles.

A perspectiva teórica que adoto, marcada por um forte viés foucaultiano, exigiu de mim um exercício sugerido por Michel Foucault (1998). O autor escreve da importância do estranhamento, da suspeita permanente, do perigo e da necessidade de duvidar de nós mesmos. Com a expressão “separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1998), o autor nos desafia a olhar de fora para as coisas que fazemos e escrevemos. A suspeita permanente sobre o que lia e o que eu concluía, a partir de minhas leituras do material, foi difícil de ser mantida. A tradição da segurança, do porto seguro que nos dava os caminhos e, às vezes, apontava *a priori* o lugar de chegada é tentador. Manter-me na suspeita não foi fácil, principalmente porque tive, por razões pessoais, que me afastar do trabalho por algumas vezes. A cada retomada da pesquisa, tinha vontade de determinar os caminhos, mas depois das leituras que já havia feito e que me ensinaram a dor e o prazer de ir construindo a pesquisa ao caminhar, não me deixava sucumbir. Acredito que conhecer exige capacidade de estranhamento, de escuta de mim mesma e de capacidade de virada. Nas palavras de Foucault (1998), “a única espécie de curiosidade que vale a

pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”, aprendi que para olhar de um outro lugar, para falar coisas não ditas e para sentir a potência deste movimento é necessário um exercício constante de estranhamento de si. O autor continua escrevendo e afirma que “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Para mim, durante o mestrado, foi indispensável continuar pensando de outras formas para poder chegar ao fim do trabalho que propus e que apresento aqui. Mobilizada pela pergunta de pesquisa.

Na produção bibliográfica dos pesquisadores do NUPPES, que discursos aparecem circulando no olhar desse grupo? Que enunciados podem ser vistos na produção desse grupo? Que recorrências aparecem produzindo outras verdades sobre os surdos, a surdez e a educação de surdos? Que contribuições podem ser percebidas, deixadas pelos pesquisadores ao produzirem o movimento surdo em nosso estado?

Formular tais questões só foi possível depois de entrar nos materiais da pesquisa por diversas vezes. Assim como só foi possível começar a elaborar hipóteses de pesquisa que serviriam como uma espécie de “cão guia” para me auxiliar a fazer caminhos ainda não-feitos, depois que já arriscava a dizer algo sobre os materiais que lia. Caminhos que nunca apareciam como sendo seguros, mas que em alguns momentos da pesquisa se apresentavam como sendo boas possibilidades foram feitos e, às vezes, abandonados ou desviados. Muitas foram as ocasiões que recuei, que abandonei pistas e caminhos começados. Muitas vezes fui surpreendida pela necessidade do (des)caminho. Novamente citando Foucault (1998), “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

Tomar o descaminho, não ter um porto seguro onde se possa descansar, não ter verdades pré-definidas ou problemas e hipóteses pré-colocadas não significa não ter uma metodologia e rigor na investigação. Longe disso, o rigor na investigação que desenvolvo está nas leituras que fiz e que estou fazendo, no pensar quando as palavras são utilizadas, na ponderação e análise criteriosa exercida sobre nós mesmos e no rigor sobre o uso e a interpretação dos conceitos que estamos

operando e vendo operar na pesquisa. Os conceitos são fundamentais na trajetória em que nos lançamos. Trajetória que vamos fazendo e que vamos colocando luz nos aspectos que, no momento em que estamos, interessam observar. Maria Isabel Bujes (2002), quando escreve sobre a pesquisa e a importância dos descaminhos para continuar a pesquisar, afirma que, no seu exercício de pesquisa, o diálogo entre o que é entendido por teoria e a prática de pesquisa é necessário e útil para retomadas e para mudanças de lentes. Os conceitos teóricos, quando operando nos materiais selecionados da pesquisa, nos conduzem no exercício do *devoir* com rigor e postura ética.

Com o conceito de discurso, enunciado, cultura, entre outros, que não compunham o eixo do trabalho, adentrei cada vez mais na pesquisa, permitindo-me pensar e articular acontecimentos e recorrências que culminaram em três hipóteses sobre a produção do NUPPES.

A primeira hipótese que lanço vai a direção de um silêncio, ou seja, ela foi pensada por causa da dificuldade que os pesquisadores surdos possuem em abordar outros caminhos para a existência da diferença surda. Digo dificuldade porque fica visível na produção do NUPPES a presença do ouvinte na história surda, as práticas de normalização às quais os surdos eram submetidos. Fica evidente que falar de sujeitos surdos é falar de uma forma surda de ser. Os pesquisadores do NUPPES, ao enunciar a comunidade surda como possibilidade de fortalecimento de um grupo; a cultura surda, a necessidade da LIBRAS nas famílias e na escola, as identidades surdas, estabelecem balizas que criam uma forma “surda de ser”, não distante de olhares ouvintes, mas articulados com eles ou pelo menos com olhares ouvintes que militam na causa surda. Não falar dos sujeitos surdos a partir dos surdos, ou falar raramente dos surdos sem a referência, mesmo que breve do ouvinte, pode significar o não estar atento ou o não conseguir ver uma diferença surda constituída a partir dos próprios surdos. Talvez, conforme nos fazem pensar Maura Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2006), marcadores surdos que possam contar outras histórias surdas a partir dos próprios surdos estejam faltando para que as produções dentro do campo dos Estudos Surdos se fortaleçam no sentido de uma epistemologia da diferença surda.

A segunda hipótese que lanço e ofereço aos leitores vai a direção da repetição do caráter prescritivo de outros referenciais, ou seja, por mais que os pesquisadores anunciem que não querem proclamar verdades, que querem

somente levantar suspeitas, e que não vão fazer propostas para resolverem problemas na educação de surdos, acabam — ao dizer o que não desejam e o que não querem que os leitores pensem sobre o estudo feito por eles — defendendo o que se quer fazer e como estão orientados para ler em uma direção tudo o que está apresentado na educação de surdos. Neste sentido, afirmo que outras verdades são enunciadas, porém de forma muito distinta daquelas antes declaradas por outros autores.

Uma terceira hipótese é a de que, nas produções do grupo de pesquisadores, é possível ver verdades sendo criadas e que acabam prescrevendo coisas que criticam em outros referenciais, como, por exemplo, a exaltação da comunidade surda e a perda do referencial indivíduo para se falar das diferenças que compõem tal comunidade.

Imagino que os leitores já devam estar minimamente orientados no que fiz e como conduzi minha investigação. Com o que já sabem podem continuar lendo a dissertação, melhor localizados dentro do contexto investigativo. O texto da dissertação foi organizado respeitando meu tempo de produção e compreensão do que via, lia e problematizava. Talvez, muitas vezes, ficarão tentados em sugerir que a parte em que discuto a pesquisa pudesse vir mais para frente a fim de que os leitores não fiquem desejosos ou sem informações importantes para prosseguir com a leitura. Neste sentido, decidi, mesmo correndo riscos, que iria mostrar no texto meu tempo investigativo. Não defini o problema de pesquisa e minhas hipóteses no início. Precisei ler muitas vezes o que eu tinha selecionado em minha casa para compor a pesquisa, precisei de idas e vindas e de muito estudo para definir com quais conceitos eu prosseguiria por terrenos tumultuados. Esse foi o maior motivo de trazer minha história desde a entrada no mestrado, a troca de orientadora e de objeto de pesquisa no meio do caminho, o “abandono” do mestrado durante um tempo e a retomada da pesquisa, antes de contar a pesquisa propriamente dita. Minha história de vida nestes últimos anos é parte da condição que me fez o que sou hoje, bem como parte da condição que tive para terminar meu mestrado em educação.

Imaginando que os leitores do meu trabalho poderiam ficar perdidos e se questionando, afinal o que ela está pesquisando, decidi alongar-me na apresentação. Aqui trago muitas informações e bagagens necessárias para o começo de uma viagem para a qual convido vocês, interessados em meu texto, a

percorrer junto comigo. Antes disso, gostaria de apresentar a estrutura da dissertação e o que discuto em cada parte e capítulo que segue.

Esta dissertação está dividida em duas partes e em quatro capítulos.

Na primeira parte intitulada CONTEXTOS E A DEFINIÇÃO DE ROTAS INVESTIGATIVAS, trago minha trajetória pessoal e profissional, falando das inquietações que me levaram a um mergulho teórico, do meu contato não só com as produções, mas com alguns pesquisadores do NUPPES; contatos esses que provocaram uma ruptura conceitual e também fizeram com que eu repensasse minha prática como professora de surdos. Esta parte está subdividida em dois capítulos. No capítulo I, denominado de PRIMEIROS PASSOS: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL, descrevo minhas interlocuções com os pesquisadores do NUPPES através de cursos de formação de professores que fiz como professora, descrevo a minha experiência na educação de surdos com uma turma de alunos e, a partir, disso, anuncio a entrada no mestrado em educação, o desenho de minha primeira tentativa de pesquisa, a troca de orientadora e a redefinição de novos rumos em minha investigação e apresento a investigação propriamente dita. No capítulo II intitulado O NUPPES, faço uma breve abordagem sobre o NUPPES e suas ações; falo da abrangência e objetivos do trabalho dos pesquisadores, do movimento que criaram e pelo qual foram avançando nas pesquisas; a atuação do grupo na capital e interior, firmando parcerias com órgãos públicos e agências financiadoras e, principalmente, sua interlocução com escolas e surdos do interior do Estado. Finalizo este capítulo dando notícias sobre onde estão e o que estão fazendo os pesquisadores que compuseram o NUPPES.

No capítulo III, OUTROS SABERES SOBRE OS SURDOS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS, falo das questões de pesquisa e desenvolvo argumentos que retomam as hipóteses que montei durante as muitas visitas aos materiais de pesquisa. Desenvolvo também, argumentos que estão voltados para as escolas de surdos e o papel dessas na construção de olhares sobre a surdez e os surdos para além das muitas representações do silêncio que hoje vemos emergir em literaturas diversas quando abordam a educação de surdos.

Considerando ser impossível falar em educação ou pensar a escola sem pensar em currículo, na segunda parte denominada ESTUDANDO O MAPA, abordo o tema currículo, sua vinculação com as relações de poder na escola, a forma como é construído e apresentado aos alunos surdos, sempre trazendo a cultura surda a

partir da diferença ouvinte ou minimizando a diferença ao tomá-la como algo que se concentra em alguns marcadores identitários como a língua surda, histórias infantis escritas por surdos, etc. Tecendo uma rede de comparações e ligações entre currículo e as questões identitárias, tento argumentar que os temas identidade cultural e diferença são temas tratados de forma superficial pelo próprio NUPPES que não se detém a fazer investigações mais aprofundadas sobre tais temáticas. Nesta parte, são abordados alguns pontos que vi e classifiquei como sendo recorrentes na produção do NUPPES.

No capítulo IV, que tem como título A ACADEMIA E A AÇÃO MODIFICADA NA ESCOLA, apresento a concepção de escola, que pode ser identificada a partir dos escritos do NUPPES, problematizando essa com outras concepções existentes em tempos diferentes. Mostro o deslocamento feito pelo NUPPES, na concepção de escola e a necessidade de pensarmos a possibilidade enunciada de um currículo surdo. Mostro também, a partir do NUPPES e do movimento desse grupo, em trazer para a academia estudantes surdos que possam estar pensando a educação de surdos, o deslocamento feito neste campo e a efetiva contribuição deste grupo para a educação.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, como já indica o nome, tento fazer algumas amarrações, faço algumas avaliações SOBRE mim mesma como pesquisadora e do que vi ao longo da pesquisa. Faço também uma análise das contribuições do NUPPES para o direcionamento de outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos, apontando, diante desses estudos, as evoluções ocorridas, as conquistas impulsionadas pelas pesquisas do grupo e suas produções teóricas que, no meu entender, marcaram época na história da surdez. Analiso as questões de pesquisa, mas também deixo muitas outras questões que se apresentam, anseios não respondidos e novas interrogações que são passíveis de aprofundamento, podendo gerar, com certeza, outras tantas pesquisas, acrescentando dados e abrindo novas frentes de estudo e reflexão, podendo fazer evoluir o movimento surdo em muitas direções.

PARTE I: CONTEXTOS E A DEFINIÇÃO DE ROTAS INVESTIGATIVAS

Silêncio

*Eles são muitos e multiplicam-se em gestos e
falam, riem, amam...*

a palavra não é importante.

O sinal é símbolo,

A idéia, a interação.

O discurso gesticulado pelo querer

É emoldurado pela firmeza eloqüente

De compreender as diferenças

Para eles, os surdos,

As palavras nascem e vibram

Como um ballet

Ritmado pela pressa

E falam e falam e riem

Do tempo, da concordância, da pausa.

Os surdos amam as mãos,

Amam o olhar e penetram alma à dentro

Em busca do outro

Completam-se

(José Roberto)

Escolho a palavra contextos como título por entender que ela passa a idéia de localização, tempo, espaço, condição de ser e estar num determinado momento, situação ou acontecimento e são esses os elementos aos quais me refiro no início dessa dissertação.

Falo de mim, marcando tempo, espaço e situações na minha trajetória pessoal e profissional que me levaram ao encontro com os surdos, inicialmente como funcionária de uma instituição de educação especial. Descrevo como se deu a inserção dos surdos nessa instituição, do desconhecimento para educar esses sujeitos, incluindo-os num currículo com base na oralização, tendo a fala como parâmetro.

Aponto as inquietações que foram ocorrendo com a não-aprendizagem dos alunos surdos, as dúvidas, a busca incessante por outras experiências, por respostas, por caminhos metodológicos que resultassem em seu sucesso escolar.

Nessa primeira parte do trabalho, apresento também as rupturas que foram se processando com o passar do tempo, modificando não só a minha forma de ver a surdez e a educação de surdos como o olhar e a postura da Instituição APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Triunfo, balizadas pelo contato com novas teorias e o contato com os pesquisadores da NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos) que chegaram até a Apae através do Projeto Libras no Interior. Escrevo sobre esse momento em que se delinearam novos rumos para os surdos, provocando uma virada institucional na APAE de Triunfo, até então responsável pela educação de surdos e a desacomodação de todos os profissionais envolvidos.

Assumindo o leme – este é o termo que utilizo para relatar minha experiência como professora dos surdos durante o ano de 2001, oportunidade na qual tentei conhecer mais sobre a surdez com a intenção de identificar as causas do fracasso e quem sabe, criar possibilidades de uma educação de fato. Para isso, conto com as ações da academia, o grupo de pesquisadores que criam todo um movimento surdo no estado do Rio Grande do Sul, estimulados por experiências que já estavam acontecendo em outros estados do Brasil, o que me levou a militar nos espaços surdos, além de realizar um mergulho teórico pelos registros desse grupo de pesquisadores do NUPPES ao qual dedico o capítulo II.

1 PRIMEIROS PASSOS: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

*Uma parte de mim é todo mundo.
Outra parte é ninguém fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão.
Outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera.
Outra parte delira.
Uma parte de mim é permanente.
Outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem.
Outra parte linguagem.
Traduzir uma parte na outra parte.
Que é uma questão de vida e morte.
Será arte?*

(Ferreira Gullar)

Para situar meu tema de investigação (surdez) de forma que os leitores deste texto entendam as inquietações que resultaram no desejo de aventurar-me pelos caminhos da pesquisa, inicio contextualizando o sujeito surdo na minha trajetória profissional e pessoal.

Em 1985, após concluir o curso de qualificação profissional para professores, na área de deficiência mental, fui trabalhar como voluntária na Associação de Pais e Amigos dos excepcionais de Triunfo onde tive meu primeiro contato com dois alunos surdos. Eram oriundos da zona rural, filhos de pais ouvintes, não haviam freqüentado escola, não conheciam a língua de sinais e também não eram oralizados. Os signos que usavam para se comunicar resumiam-se a um pequeno conjunto de mímicas trazidas de casa, as quais expressavam palavras ou idéias “essenciais” para o contexto de onde vinham (pai, mãe, comida, água, dor etc...). Traziam da família as marcas da doença, da anormalidade, e as famílias, por sua vez, buscavam na escola o olhar clínico⁴, na expectativa de cura através do uso de

⁴ Tinham a visão da Escola Especial não como educadora, mas como reabilitadora, curativa, através do uso do aparelho auditivo e do treino da fala, fatores esses ressaltados pelo atendimento fonoaudiológico.

aparelho auditivo e do treinamento oral. Comecei a atendê-los junto com alunos com deficiência mental. Trabalhava com hábitos de higiene, motricidade fina e ampla, ainda ousando treinar a fala, pois, sem conhecer a língua de sinais, minha intenção era encontrar um caminho que abrisse um canal de comunicação entre nós.

A notícia de que havia um atendimento para surdos na APAE logo se propagou e não demorou a chegar mais três candidatos a frequentar a instituição. Embora residissem na zona urbana, a expectativa familiar não era muito diferente em relação às respostas que estes poderiam dar ao que seria ensinado na APAE. Viam na Escola Especial um lugar de pertencimento para aquele filho, onde pudessem estar com seus pares, os deficientes. As queixas também eram as mesmas das outras famílias: a angústia e os conflitos familiares pela escassez de comunicação.

Diante desse quadro, no qual a tendência era o número de alunos surdos crescer, tornou-se imprescindível buscar alguma alternativa de atendimento mais adequada. Na época, o que eu sabia sobre surdez é que existiam classes especiais para surdos em escolas estaduais regulares em cidades vizinhas e em algumas APAEs.

A APAE de Triunfo, como única instituição no município a trabalhar com pessoas portadoras de deficiência, neste período numa linha mais assistencialista e clínica do que educacional, diante deste grupo de cinco alunos, tomou para si a responsabilidade de trabalhar com educação de surdos. Pensando em oferecer um atendimento mais adequado, buscou uma professora com habilitação na área da surdez e com a experiência de já ter trabalhado numa dessas escolas regulares com classe especial para surdos.

Lembro-me que quando eu e a Diretora da APAE conversávamos com a professora sobre o trabalho, nossa primeira preocupação foi com a ausência de uma sala adaptada onde houvesse mesas com som e fones de ouvidos individuais interligados a uma aparelhagem para o professor e as próteses auditivas para os alunos, pois sua formação era baseada no método da oralização² e tudo quanto conhecíamos sobre educação de surdos era a idéia do treinamento da fala. Na

² “No oralismo todos os métodos têm em comum o fato de excluírem totalmente o uso de qualquer sinal natural ou gestos. A suposição fundamental dos oralistas é que a toda criança surda deve ser dada a oportunidade de se comunicar pela fala”. (NORTHERN & DOWNS apud RUSCHEL, 199, p. 18).

A implantação do método oral foi envolvida por diferentes cenários políticos e econômicos, tendo começado com o retorno de Getúlio Vargas ao poder. Esse método de ensino, focado na aquisição e compreensão da fala, visto como solução para a educação de surdos, sua integração social e sucesso na escolarização, foi a marca de uma época.

impossibilidade institucional e familiar de realizar essas adaptações, o que fazíamos era usar o treino da fala, usando palavras soltas, descontextualizadas.

O que nos movia era a intenção de não deixar esses alunos sem um espaço de convivência que desejávamos ser educativo, mas, na verdade, era apenas assistencialista.

Os anos se passaram, professores que tinham experiência com surdos foram contratados, mas a evolução educacional pautada na leitura, na escrita não aconteceu.

Os alunos cresciam fisicamente, a angústia e o descontentamento pela escola onde estavam, APAE, era visível. Isolavam-se e eram vistos como soberbos, prepotentes, excludentes para com os demais alunos, deficientes mentais. Sem entender seu processo de aprendizagem, sem enxergar sua surdez como diferença e não deficiência, sua solidão não era percebida, pelo contrário, era mal interpretada pelos profissionais. Num determinado momento, porém, essa situação começou a incomodar-me e na função de coordenadora pedagógica da escola, passei a procurar caminhos; trocas com outras instituições e profissionais, bibliografias sobre a surdez, mas nessas tentativas encontrei um certo silenciamento sobre o assunto. Era como se as instituições que procurava para fazer trocas não quisessem mostrar suas próprias dificuldades metodológicas. Visitas eram agendadas e depois desmarcadas; quando conseguia alguma troca era apenas em gabinetes. O que eu queria na realidade era entrar em salas de aula, ver o trabalho do professor, a prática para poder entender o que estava faltando para os alunos que estavam na realidade escolar de onde eu vinha, a escola especial.

Minhas angústias foram contagiando outros profissionais, direção, professores, que passaram a compactuar comigo a idéia de que tinha que haver outros caminhos para a educação de surdos de que ainda não tínhamos conhecimento.

Não foram poucas as vezes que presenciei crises de agressividade, quebra de objetos, gritos desconexos, situação também relatada pelos pais em casa, pedidos de socorro, talvez, traduzidos em gestos e comportamentos de desespero pela falta de comunicação.

Nesta época, começaram a chegar notícias de congressos, encontros sobre surdez, e a professora responsável pela turma inscreveu-se. Foi então que passamos a ter contato com as primeiras produções que traziam terminologias

diferentes as quais me despertaram curiosidade: identidade surda, cultura surda, comunidade surda e a língua de sinais como centralidade desses discursos.

O primeiro livro que chegou às minhas mãos foi “Discursos atuais sobre a surdez”, editado pela Sociedade Civil Instituto Pestalozzi, organizado por BERGAMASCHI, Rosi Isabel e MARTINS, Ricardo Vianna, e foi resultado do II Encontro a Propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância.

Li uma, duas, três vezes, na intenção de entender esses novos discursos e pensar como poderiam auxiliar-me no rompimento dos paradigmas patológicos até então existentes sobre a surdez e apontar-me outros caminhos para a educação dos surdos.

Logo em seguida fui presenteada com outra obra; o livro que ganhei de presente em 1998, era organizado por Carlos Skliar e intitulado *Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Este livro ressaltava uma visão sobre os surdos e a sua educação semelhante ao livro que comentei anteriormente, mas o livro de Skliar era ainda mais desafiador, pois trazia a discussão da surdez dentro de um outro referencial de pesquisa, ou seja, o referencial dos estudos culturalistas — tanto de autores que transitam pelos estudos culturais críticos como não críticos. Expressões tais como “sujeito constituído”, “identidades móveis”, “multiculturalismo”, “poder não fixo”, “surdez como presença do olhar”, “comunidade surda”, entre outros, apareciam, muitas vezes, nos diferentes textos que compunham o livro. Todos desafiando leitoras que, como eu, buscava soluções e algumas sugestões de como encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem com uma turma de alunos surdos na escola. Lendo o livro, logo nas primeiras páginas, pude entender que os autores que compunham aquela obra organizada por Skliar formavam um grupo de pesquisa e eram atuantes na formação de professores de surdos. O grupo era chamado de Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos/NUPPES⁵ e funcionava na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

⁵ NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos) criado em Porto Alegre no ano 1996 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formado por um grupo de alunos e professores do programa de pós-graduação em Educação que tinham como objetivo criar um espaço de reflexão, ação, participação e discussão sobre a educação de surdos através do projeto Libras no Interior. Formados, na época, pelos pesquisadores: Gládis Perlin, Wilson Miranda, Maura Cornici Lopes, Adriana Thoma, Madelena Klein, Márcia Lise Lunardi, Sergio Lülkin, Liliane Giordani e Ottamar Teske. Mais tarde agregaram-se ao grupo outros pesquisadores, como: Ricardo Vianna, Lodenir Karnopp, Gisele Rangel, Mariane Stumpt.

O Livro “Surdez: um olhar sobre a diferença” foi decisivo para que eu pudesse me sentir mobilizada na busca por mudanças nas formas de olhar, entender e fazer educação de surdos em meu município. Sentia-me, com a leitura dele, muito identificada com as discussões que eram feitas pelos distintos autores que compunham o livro. Todos escreviam sobre temas na educação de surdos que perpassavam a escola e o dia-a-dia das famílias e das comunidades de surdos. Sentindo-me muito sem forças para lutar sozinha em meu Município pela educação de surdos, dentro dos moldes que parecia estar enunciado no livro, precisava buscar mais conhecimentos sobre o tema, bem como buscar mais pessoas para fortalecer a luta que, mesmo sem saber bem a sua dimensão, começava a travar na educação de surdos.

1.1 ENFIM UMA ILHA: INTERLOCULAÇÃO COM OS PESQUISADORES E SUAS PRODUÇÕES

Angustiada com a situação, presenciando a solidão, isolamento e a falta de perspectivas desses alunos, muitos já moços, é que no ano de 1999 conheci Ricardo Vianna – psicólogo - e Wilson Miranda – professor surdo. Através deles tive contato com Gládis Perlin – professora e pesquisadora surda. Todos eles pesquisadores e envolvidos com o movimento surdo que, nesta fase, estava no auge das discussões pelo reconhecimento da língua de sinais, cultura surda, direitos à acessibilidade social, escolar, cultural, política; ao trabalho, ao bem estar, entre outras coisas. Na verdade já havia tido um contato anterior com Ricardo Vianna e Gládis Perlin através de seus textos nos dois livros já citados. Gládis Perlin, mais especificamente, desenvolvia seu trabalho em torno das questões de identidade e diferença surda e Vianna foi um dos organizadores do livro “Discursos Atuais Sobre a Surdez”.

Wilson Miranda e Gládis Perlin, por serem surdos, pesquisadores e militantes da causa surda, representavam para mim a grande possibilidade de tê-los como modelo de referência para falar da surdez e da educação. Eles eram a materialização da capacidade surda de “alçar vôos” na pesquisa em educação e a materialização de uma outra forma, diria mais radical, de pensar a surdez, os

surdos, a educação e a própria militância surda. Eles eram surdos que falavam de si para si e para outros surdos e ouvintes.

Falar de si e ser respeitado pelo outro exige uma certa dose de legitimidade. Não eram quaisquer surdos falando de si para outros, mas surdos que integravam grupos de pesquisa alocados dentro da universidade. O impacto de suas falas para os próprios surdos era notável, pois exigiam outros olhares sobre eles, olhares não mais marcados pelo desejo de cura, de oralização, mas sim marcados pela necessidade de reconhecimento de uma diferença cultural. Diziam eles e os outros pesquisadores que compunham o NUPPES, que a diferença surda não passava ela falta, mas pela presença de um conjunto de traços identitários que definiam uma forma de ser e de sentir-se surdo. Na busca do envolvimento de sujeitos surdos com a comunidade surda, bem como na busca de espaços legítimos para surdos falarem de si, Perlin e Miranda, ao meu ver, tiveram grande responsabilidade na produção de outras formas, mais combatentes talvez, de ser surdo. Com eles e os pesquisadores que começaram a produzir intensamente, no Estado, narrativas surdas e sobre a diferença surda começaram a circular não só nos livros que produziam, mas na mídia impressa e televisiva. Com tal movimento, os surdos que eram interpelados pelas produções destes pesquisadores, começaram a buscar outras formas de olharem para si próprios e, decorrente disso, surgiram outras formas de determinar as identidades surdas.

Perlin (1998, 1999, 2000, 2003), ao pesquisar sobre identidade surda, fazia esse movimento, aproximava-se, buscava a si mesmo, sua história como parte de algo que se constituía e a constituía nesse grupo cultural. Foucault situa ao falar de si como sendo:

Aquelas práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria, ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p.48).

Acredito que esse falar de si para Perlin levou-a a ocupar um lugar na academia, até então restrito aos ouvintes, a dar visibilidade aos surdos dentro deste espaço, a discutir questões relativas ao sentir e ao ser surdo, procurando, como objeto para si, entender os processos de estagnação na trajetória histórica e geográfica da surdez ao longo dos tempos. Olhando para tal trajetória houve a

necessidade de explicitar sentimentos de incapacidade, de ingerência, de dependência surda, inculcadas em surdos e ouvintes em diferentes momentos da história. Com registros sinalizados, escritos e fotografados que mostravam a história de normalização surda, problematizações e novas teorizações foram sendo produzidas e com elas outras formas de ver os surdos foram se constituindo no cenário da educação.

Tinham o objetivo de resgatar também aqueles que estavam fora dos bancos escolares num intuito de possibilitar-lhes espaços de convivência, para que construíssem uma identidade, uma referência de grupo, proporcionando-lhes vivências até então desconhecidas para eles, como o contado com um professor surdo, a companhia de instrutores surdos para ajudá-los na aquisição de uma língua que desse conta da comunicação com seus pares, a oportunidade de circular por espaços de lazer próprios para surdos, ampliando suas relações. Foi dessa forma que os surdos da APAE de Triunfo passaram a fazer parte do grupo de pesquisa de Vianna e Miranda e que eu também me envolvi no trabalho. Conhecer e interagir com essas pessoas, pesquisadores, professores surdos e instrutores, para mim e para os alunos, foi como abrir as janelas e ver o “sol nascer”. Sentindo-me um pouco mais amparada, agora tendo este pequeno grupo como parceiros, iniciei de fato a minha militância pelos espaços de estudos e discussão da surdez.

É importante registrar que Perlin e Miranda não fizeram um movimento solitário, ao contrário, foram ao encontro dos surdos no interior do Estado, tendo as escolas, as classes especiais e os surdos que estavam, muitas vezes, fora da escola como ponto a ser desenvolvido em seus trabalhos. Objetivavam, resgatar aqueles que estavam fora dos bancos escolares num intuito de possibilitar-lhes espaços de convivência, para que construíssem uma identidade, uma referência de grupo, proporcionando-lhes vivências até então desconhecidas para eles, como o contado com um professor surdo, a companhia de instrutores surdos para ajudá-los na aquisição de uma língua que desse conta da comunicação com seus pares, a oportunidade de circular por espaços de lazer próprios para surdos, ampliando suas relações. Foi dessa forma que os surdos da APAE de Triunfo passaram a fazer parte do grupo de pesquisa de Vianna e Miranda e que eu também me envolvi no trabalho.

Passei a marcar presença nos fóruns sobre surdez, realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS pelo NUPPES, sob a

coordenação de Skliar. Com minha presença nas reuniões e promoções do NUPPES começava, efetivamente, um outro momento em minha trajetória profissional.

Os fóruns organizados pelo NUPPES aconteciam mensalmente e tinham dois momentos distintos; tínhamos a oportunidade de assistir a palestrantes de renome que traziam experiências sobre a educação de surdos também de outros países e havia ainda uma pauta para discutir questões referentes ao próprio movimento surdo, concurso vestibular, concurso público, questões curriculares, entre outros assuntos. Podiam participar todos os surdos que quisessem assistir, professores ouvintes, intérpretes da língua de sinais, instrutores surdos, familiares e pesquisadores, além de outras pessoas interessadas.

Particpei dos grupos de discussão sobre currículo junto às escolas do interior e grande Porto Alegre, as quais faziam parte do grupo de pesquisa do NUPPES; fui para a colônia de férias com os alunos num grande encontro organizado por Vianna, Perlin e Miranda e seus grupos de pesquisa.

Penso que nesse ponto aconteceu um dos meus primeiros *insights*, ou seja, entender que atrelado ao isolamento dos surdos, havia o desconhecimento por parte do ouvinte, que ignorava o que era ser surdo “prepotência”, o que havia de fato era a falta de referência, a ausência de trocas, de encontro com parceiros mais experientes, novas vivências, acesso ao mundo surdo, idéia de grupo, lugar de pertencimento. Busquei cada vez mais subsídios teóricos e empenhei-me em encontrar outro espaço para a escolarização dos surdos fora da APAE, que também mudou suas concepções e redefiniu sua atuação como voltada especificamente à deficiência mental. Essa ruptura deu-se em função da implantação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Com a educação especial contemplada na lei, que apontava para os caminhos da inclusão, o movimento APAEano, todas escolas especiais mantidas pelas APAEs através de sua Federação Nacional, trocaram experiências com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), traçando as novas políticas para a educação especial, definindo competências na elaboração de um plano educacional para o atendimento que seria de responsabilidade das escolas especiais. Como a APAE atendia aos surdos em caráter emergencial, já que sua missão institucional sempre esteve voltada para o atendimento ao portador de deficiência mental e considerando deslocamentos que já se processavam em relação a nossa visão da surdez, era chegada a hora de buscar alternativas.

Nesse sentido, no ano 2000, sugeri à direção da APAE que tentássemos estabelecer uma parceria com uma escola municipal em Triunfo que estava

localizada ao lado da Apae e trabalhava apenas com ensino médio e técnico, na intenção de oferecer um outro espaço para a educação de surdos, onde sua condição de surdez não estivesse vinculada à deficiência mental. Queria aproximá-los de jovens da mesma faixa etária, com interesses comuns e que não tivessem a representação da deficiência mental. Fomos atendidas e conseguimos uma sala para atender aos alunos surdos.

Acreditávamos que essa alternativa favorecesse a integração, como se integrar significasse incluir e esse fosse o melhor caminho para a educação dos surdos. Na verdade, o que aconteceu nessa escola foi a aceitação, a tolerância diante de uma situação inusitada, mas os surdos não faziam parte daquela comunidade, eram um grupo à parte. O resultado disso foi que o isolamento social continuou e o seu desenvolvimento escolar pouco avançou.

Além da proximidade dos pesquisadores já citados, outros pesquisadores começavam a aparecer e a fazer diferença por onde passavam. Refiro-me a Carlos Skliar, a Maura Corcini Lopes (que mais tarde veio a ser minha orientadora neste trabalho de mestrado), a Adriana Thoma, a Madalena Klein e Márcia Lunardi. Todos eles pesquisadores e escritores na área de educação de surdos e dentro do NUPPES. Eu era instigada por eles o seude-0.08.2(oOaNoren2T -3.9(l-2.9os)-5212 0 rox6.Tc0.

aprendizagem que, de certa forma, estavam, há tanto tempo, aprisionando o desenvolvimento dessas pessoas, se é que era esse o problema.

Esse início estava alicerçado na ousadia e na boa relação que tinha com o grupo através do convívio na APAE e no acompanhamento do trabalho da professora. Embora eu não tivesse fluência na língua de sinais, depois da professora, eles tinham a mim como ponto de referência na escola para a comunicação.

Comecei o trabalho e já no primeiro encontro senti a primeira dificuldade, a comunicação que ia, com o desenvolvimento dos alunos, ficando mais complexa... Percebi que usar a língua de sinais esporadicamente era uma coisa, mas utilizá-la no processo de ensino, no mínimo quatro horas consecutivas por dia, era bastante complicado. Tendo feito alguns cursos de língua de sinais ao longo da trajetória na APAE, mas não praticante com a mesma frequência e intensidade que a professora de turma, senti meu vocabulário muito reduzido para dar conta desse desafio e voltei para os cursos seqüenciais de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na ULBRA (Universidade Luterana da Brasil) em Canoas. Foi preciso educar o olhar, as mãos, a expressão facial, conviver com o silêncio e aprender a captar seus significados. Significados que jamais poderão ser traduzidos, pois trazem consigo sentidos culturais que, acredito, jamais poderei experimentar.

Para minha alegria, Vianna conseguiu aprovação de um projeto pela FAPERGS (Fundação de Apoio a Pesquisa e estudos do Rio Grande do Sul) beneficiado seus grupos de pesquisa do interior com um instrutor surdo. Logo passei a contar com a parceria da instrutora Denise, que foi o grande referencial de vida para meus alunos. Era a figura de um surdo adulto, escolarizado, independente, fluente na língua de sinais, e que, assumindo sua identidade surda, tinha acesso ao mundo do trabalho e à vida social.

Percebendo meu empenho e sabendo que Charqueadas tinha um grupo de surdos numa escola regular municipal, ex-alunos do professor e instrutor Wilson Miranda e que no momento estavam com uma professora que não conhecia a língua de sinais, Vianna sugeriu que eu passasse a fazer um trabalho conjunto com esse grupo nos dias em que a instrutora vinha. Foi então que, três vezes na semana, eu trabalhava em turno integral com o auxílio da instrutora, atendendo aos meus onze alunos e mais sete de Charqueadas.

Dediquei-me um ano a este trabalho, vivendo a rotina de uma maratonista, ensinando, aprendendo, estudando, pesquisando, por vezes desanimando, mas nunca desistindo, acreditando que as possibilidades eram maiores que as dificuldades. Eu sabia que enfrentaria muitas dúvidas e o início foi pautado pelo ensaio e erro. Hoje posso dizer que fazer educação de surdos ainda tem muito de ensino e de erro, mas já temos textos, discussões, reflexões e algumas experiências que nos dão uma base para olharmos e pensarmos outras possibilidades de fazer ensino e educação para surdos.

Uma das formas que encontrei de elaborar as dificuldades, pensar a minha ignorância em relação à surdez e refletir sobre toda essa caminhada e os movimentos que iam se delineando, foi escrevendo. Com medo de me perder e preocupada em acompanhar cada passo do meu processo e dos alunos, desde o primeiro dia adotei um sistema de registro no meu diário de classe.

Ali colocava meus anseios, questionamentos, dúvidas, angústias, progressos, as atitudes que observava nos alunos não só frente ao conhecimento, mas nas relações interpessoais. Fazia uma avaliação diária do trabalho, da minha atuação e do grupo, salientando ainda comportamentos e trajetórias individuais.

Foi uma jornada difícil. No começo não sabia nem o que escrever, pois não tinha condições ainda de fazer o entrelaçamento entre os avanços teóricos e a prática, de uma forma que eu classificaria como sendo mais substancial. Acreditava que a minha percepção sobre a surdez, os surdos e a educação destes não era suficientemente clara e aprofundada para que eu pudesse me autorizar a pensar e a mudar alguma coisa neste campo. A estrada era íngreme e desconhecida. A cada passo que eu avançava, os registros ajudavam-me no processo de reflexão da ação, apontando caminhos e desenhando rumos.

No decorrer desta maratona, trabalhava também com as famílias e o poder público municipal tentando sensibilizá-los no sentido de encaminhar os alunos para uma escola própria para surdos, porque já havia percebido que o lugar onde estavam, na escola regular, assim como na APAE, não era de pertencimento para eles. Começava pela sala de aula, em cuja porta foi colocada uma placa de identificação: Sala da APAE, o que indicava que os surdos não eram alunos daquela escola, estavam apenas ocupando um lugar.

Fazia um trabalho de conscientização com os pais para que também compreendessem necessidade e o sentido dessa ruptura que já acontecera em

relação à APAE e agora estava sendo sugerida por mim, em relação a esse novo espaço, a escola regular, que para o olhar leigo das famílias representava, naquele momento, uma inserção na dita normalidade”. Por não marcarem presença nessa escola, pois só compareciam quando eram convidados para alguma reunião, não tinham noção da segregação presente nas relações com a surdez.

Havia na escola um discurso de admiração, de solidariedade, mas não uma interação, era um grupo solitário naquela coletividade. A grande marca desta segregação foi sentida pelos alunos no dia da tradicional gincana estudantil. Meus alunos não foram convidados a formar uma equipe, nem tampouco a compor as equipes já formadas pelo restante da escola. Ficamos sabendo do evento porque estávamos na sala de aula e percebemos uma agitação na escola, então os alunos foram para as janelas e viram as equipes saindo com suas camisetas e adereços para o desfile pela cidade. Neste dia meus alunos choraram, reclamaram da indiferença das pessoas, da não-aproximação, do descaso do professor de educação física, única atividade da qual participavam com os demais alunos da escola, e que, na verdade, ficavam só assistindo, não fazendo parte dos times nos jogos e sendo dispensados das atividades corporais; falaram da solidão.

Embora gostassem da escola, do convívio com os jovens ditos normais⁴, o que lhes dava um certo status, uma vez que vinham de um lugar marcado pela incapacidade e ingerência, a APAE, sua situação social nesta escola regular não era muito diferente da escola especial. Tendo aumentado o grupo com a vinda dos alunos da cidade de Charqueadas, compartilhavam agora de uma solidão coletiva.

Essa batalha eu venci, consegui soltar as amarras familiares e convencer o poder público, através da secretaria de educação, da necessidade de oportunizar-lhes o acesso a uma escola própria e no final do ano estavam todos matriculados na Escola Especial para Surdos Padre Réus, em Esteio, para onde o transporte da Prefeitura os leva diariamente até o momento atual.

Na minha trajetória senti a necessidade de parar para olhar com mais cuidado e de forma orientada para a educação de surdos e para aquilo que de muitas formas ia me inquietando nas leituras que fazia. Foi assim que o mestrado em educação

⁴ Quando falo dos “ditos normais”, refiro-me ao ponto de vista de uma sociedade oral, onde a normalidade está entre outros requisitos como aquele que é capaz de comunicar-se através da fala de forma compreensível pelo outro, tendo seu grupo de amigos, acesso a lazer, esportes, vida social, sem sentir-se excluído. Os surdos identificavam-se com os alunos ouvintes pela faixa etária, vestuário, forma de agrupar-se nas horas de lazer, mas embora os ouvintes tivessem a mesma faixa etária que os surdos raramente procuravam uma aproximação.

ganhou expressão e a pesquisa que apresento nesta dissertação foi se gestando em um processo de idas e vindas.

1.3 A PESQUISA

A história foi narrada, mas e o mestrado e o objeto de pesquisa, onde entram nessa história? Pensando no trabalho que vinha fazendo e nas questões que me mobilizavam, busquei, em 2001, o mestrado em educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Interessavam-me naquela época, os processos de exclusão da pessoa surda. Tal interesse levou-me a fazer a seleção para o mestrado na linha que abordava a educação básica e os processos de exclusão social. Nesta fase, orientada pela professora Ivete Keil, comecei a ler Michel Foucault, entre outros autores que me acenavam para a idéia de problematizar na educação de surdos as relações de poder e os mecanismos de vigilância, controle e disciplinamento dos corpos em determinados espaços e tempos. Buscava relacionar a história da surdez — acompanhada e produzida por mim — aos discursos de anormalidade e enquadramento dos sujeitos em determinados recortes. Olhando para estas questões, fui aprofundando leituras, desdobrando idéias e descolando meu foco de investigação. Com o auxílio das disciplinas que ia cursando na pós-graduação, sentia meu olhar cada vez mais refinado para aquilo que, aos poucos, parecia se materializar como foco de minha pesquisa — a experiência pedagógica com surdos e o desenvolvimento de uma identidade surda. Com os créditos quase completos e alguns estudos realizados, precisei trancar o curso por motivos de saúde em 2002.

Retornei ao mestrado em 2004, desta vez focada nas questões de currículo, cultura e sociedade e sob a orientação da professora Maura Corcini Lopes. Comecei a discutir a proposta com a nova orientadora, retomei minha experiência e meu diário de campo. Ao mesmo tempo em que me via no percurso dessa experiência, em alguns registros não me conhecia ou, em outras palavras, discordava de mim mesma. Parecia que ao olhar-me já não havia mais sentido naquilo que eu gostaria de investigar. As questões que eu levantava em 2004 sobre a educação de surdos estavam muito diferentes daquelas que me mobilizaram na entrada do mestrado. Percebi que estava fazendo uma leitura tendo por parâmetro um outro olhar, mais reflexivo, mais sutil, perpassado por novas leituras, mais preparada talvez, mais crítica com certeza, identificando em mim outras rupturas.

Revisei meus materiais teóricos e percebi que minhas questões agora eram outras, não deixando, no entanto, de ter como balizadora a experiência inicial, ou seja, a de uma professora de surdos que os recebeu na APAE, que começou sonhando com a aquisição de uma aparelhagem que desse conta da oralização, acompanhou uma trajetória de não-aprendizagem que em determinados momentos a inquietou e que, diante desse desconforto, buscou leituras que a colocaram numa situação de estranhamento por mostrarem outra forma de olhar para a surdez e os surdos, motivando-a a aventurar-se numa relação mais próxima com esses sujeitos no intuito de descobrir sua forma de aprender.

Através dos meus registros, dei-me conta que pensava e tratava as questões sobre a surdez centralizando na escola, numa visão maniqueísta da educação, (o letramento), os problemas e as soluções. Os meus relatos falavam o tempo todo da preocupação com a aprendizagem do surdo, da necessidade de “treinamento”, do conteúdo a ser trabalhado. Como pesquisadora, não posso fugir dessa autocrítica, pois negar minha trajetória seria o mesmo que negar a mim mesma em outro momento e negar o movimento do próprio pensamento; isso me faz lembrar Costa que, citando Bourdieu, diz:

Construir um objeto científico é romper com o senso comum, com aquelas representações partilhadas não só no nível das relações mais simplórias da vida dos indivíduos e dos grupos sociais, mas igualmente daqueles que já se inscreveram nas normas, regras, corpos, discursos, enfim, no interior das diferentes instituições e organizações (COSTA, 2002, p.56.).

Percebi nos meus diários que, embora movida por uma série de incertezas, descrente no tipo de educação até então oferecida aos surdos, pensando dar novos rumos a uma história de fracasso, continuei tendo como referência para analisar o sucesso dos surdos, o modelo tradicional de educação com base no currículo de uma escola oral. A ordem discursiva que me conduzia a questionar a educação de surdos estava baseada na normalização surda. Era deste lugar que lia as produções dos pesquisadores citados anteriormente, era devido a este lugar que eu não conseguia avançar nas interpretações do que lia. Nesse sentido, as palavras de Costa (2002) fizeram-me refletir sobre a dificuldade que é pensar o senso comum, bem como a dificuldade que é pensar as organizações e as verdades cristalizadas no interior das instituições de ensino. Romper com verdades inquestionadas é difícil, pois exige uma mudança de olhar sobre nós mesmos, exige uma mudança de foco e

de lugar para questionar aquilo que nos interpela de muitas formas e que não nos deixa mais continuar a ser o que éramos.

Recordando os caminhos que percorri, tendo acrescentado muitos outros estudos à vivência inicial, percebi o quanto de transformação já havia processado, não desqualificando de forma nenhuma o ponto de partida, pois sem ele talvez não tivesse tido a chance de chegar até aqui, uma aprendiz de pesquisadora que olha para os acontecimentos ancorada no caráter produtivo da linguagem. Entendo o caráter produtivo/inventivo da linguagem como algo que nos faz ser o que somos, mesmo na provisoriedade e na multiplicidade do que pode significar o *ser* alguma coisa ou *ter* alguma identidade. O *ser* não deve ser lido aqui como algo que remete a uma essência ou a uma pretensa natureza do sujeito, mas como algo que está na ordem da cultura e sobre a qual se inscrevem a contingência, a intencionalidade, a identidade e a luta (LOPES & VEIGA-NETO, 2006).

Quero chamar a atenção para a palavra *invenção* usada no parágrafo acima. Utilizo-a por acreditar que somos uma invenção de redes discursivas. Com esta afirmação não quero negar, de forma alguma, a materialidade do que somos, mas dizer, orientada em Foucault (palavras e as coisas), que sobre tal materialidade, sobre a superfície de tal materialidade as coisas se inscrevem, fazendo-nos mulheres, homens, negros, amarelos, surdos, etc.

Diferente do que eu era no início do mestrado e olhando para os surdos de um outro lugar mais culturalista, posso dizer que muitas foram as rupturas feitas por estes ao longo de sua história e muitos foram os movimentos vividos pelos surdos e pelos ouvintes que militam na causa surda, que qualificaram a educação de surdos nos últimos anos. No caso de minha experiência como professora de surdos, afirmo que, após eu ter passado a entendê-los dentro de um paradigma cultural, comecei a dar outros sentidos para acontecimentos como a presença de surdos mais velhos como modelo cultural para surdos mais jovens, o uso da língua de sinais como sendo a língua da escola, a presença de intérpretes em momentos em que a tradução do português para os surdos se fazia necessária, o envolvimento das famílias em muitas atividades realizadas na escola, a amizade entre surdos de Triunfo e os surdos da Capital (reconhecidos pelos próprios surdos como sendo mais desenvolvidos e articulados politicamente), etc. Todos estes momentos, entre outros não apontados, possibilitaram a invenção da surdez no município onde eu atuava, como uma diferença cultural e não como marca de uma perda.

O contato com grupos de surdos da capital era muito importante para a construção da identidade dos meus alunos, pois estes circulavam em espaços distintos dos espaços que circulavam meus alunos no interior do estado. Os múltiplos espaços de representação política exigiam deles outras estratégias para que a diferença surda se mantivesse na disputa com ouvintes em situação de igualdade à situação do ouvinte.

Neste período de trabalho, no qual se abriram portas para os surdos, também pude constatar que houve desenvolvimento do potencial surdo para a aprendizagem e a construção do conhecimento, o que atribuo à realização de um trabalho com significado, usando vivências, experimentando, observando a materialidade das coisas, as realidades, os acontecimentos e as ações, tendo oportunidade de trocas com seus pares e de acesso a outros espaços de convivência com esses como passeios, encontros, acampamentos. Nesse aspecto não posso deixar de falar do lugar da relação professor- aluno como fundamental para a formação de um outro conceito de si mesmo, conceito de possibilidade, de diferença não depreciativa; aspecto não só percebido por mim, mas dito por eles. A importância de receber um olhar do outro que os desafia a ousar, os ensina a olhar-se e reconhecer-se na diferença, mas iguais em acesso em direitos e potencialidades deixou-lhes uma marca positiva irreversível.

Articulada às pesquisas do NUPPES, muitos são os conceitos que se colocam em um universo não só novo para mim, mas para muitos professores que, como eu, foram reinterpretando a surdez em sua prática. Digo novo no sentido de proporem rupturas nas práticas curriculares e na forma de vermos e de narrarmos os sujeitos surdos. Nesse outro lugar de reflexão, conceitos como de identidade, de cultura, de língua, de comunidade surda aparecem com muita força e de forma recorrente nas várias produções desse grupo de pesquisadores que, de muitas formas, marcaram a história da educação de surdos no estado do Rio Grande do Sul.

São esses conceitos que em muitos momentos passaram a ser verdades para mim pelo poder que possuíam, devido, entre outros fatores, ao lugar acadêmico em que eram enunciados, que passaram a interferir no meu olhar sobre a surdez e minha prática pedagógica. Assim, tendo minhas concepções atravessadas pela produção deste grupo, foi que defini os rumos da pesquisa que resultaram nessa dissertação, partindo das seguintes questões:

Que enunciados sobre a surdez, os surdos e a educação de surdos podem ser lidos circulando na produção escrita do NUPPES e que discursos eles constituem e que são usados para a definição de políticas de educação em nosso Estado?

A partir da primeira questão e com o mergulho nos materiais de pesquisa, percebi que outras questões menores se colocavam como orientadoras da pesquisa. São elas:

Que recorrências aparecem produzindo outras verdades sobre os surdos, a surdez e a educação de surdos?

Que contribuições podem ser percebidas, deixadas pelos pesquisadores ao produzirem o movimento surdo em nosso Estado?

As questões levantadas acima foram colocadas em itálico devido a estas terem adquirido em meu trabalho o status de problemas de pesquisa. Foram elas que nortearam a investigação que fiz nos materiais escritos pelos pesquisadores do NUPPES. Talvez neste momento, depois de ter escrito muitas coisas sobre o grupo de pesquisadores que de certa forma é responsável por parte das decisões políticas educacionais tomadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no que se refere aos surdos, penso ser importante colocar os leitores um pouco mais próximos da produção e do próprio NUPPES. Para tanto, penso ser interessante dedicar um capítulo para contar a história e localizar o Núcleo de Políticas Educacionais para Surdos.

2 O NUPPES

Ao entender a surdez como uma questão cultural, essas autoras não assumem uma perspectiva patologizante para pensar sobre as pessoas que não ouvem. Procedendo assim, elas não se alinham com uma parte expressiva da produção pedagógica nacional (VEIGA-NETO, 2006, p.8).

Ao apresentar o livro *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*, organizado por Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes, que marca o fim do NUPPES e o começo do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por grande parte dos pesquisadores que antes integravam o NUPPES, Alfredo Veiga-Neto comenta a trajetória dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul da produção no campo da surdez feita pelo NUPPES. Para o autor, que foi professor e conviveu com todos os pesquisadores do grupo, poder ter estabelecido *trocas* com eles possibilitou uma mudança na forma de entender a surdez e os surdos. O que ele escreveu e o que eu selecionei como epígrafe para abrir este capítulo mostram a ruptura na forma de ver e de narrar a surdez a partir da compreensão desta dentro de um enfoque culturalista. No texto de apresentação do livro acima citado, Veiga-Neto refere-se não só à passagem do NUPPES para o GIPES, mas à visão epistemológica sobre a surdez que permanece definindo a produção do atual grupo formado por grande parte dos pesquisadores que antes eram do NUPPES. O GIPES representa este novo momento do grupo, ou seja, um momento no qual os pesquisadores que o constituem estão ocupando espaços de trabalho em distintas instituições, mas que continuam juntos no Estado do Rio Grande do Sul a produzir dentro do campo de estudos surdos.

Ao mencionar o GIPES, quero começar este capítulo pontuando o fim do NUPPES, mas, de certa maneira, a continuidade da produção dentro de um outro espaço. Como minha pesquisa abrange a produção do NUPPES até o ano de 2005, não incluirei em minhas análises as produções posteriores, mas penso ser importante anunciar aos leitores o fim do NUPPES, mas a continuidade das idéias já trabalhadas e divulgadas por estes em um outro formato e base de organização. Depois destes esclarecimentos sobre o NUPPES e o GIPES e a abrangência de minha investigação, passo a focar o que me interessa neste momento, a história do NUPPES e a sua produção.

Em 1996, com o início das conversas e das vindas de Carlos Skliar para Porto Alegre, para atender um grupo de mestrandos na área de educação, linha de educação especial, que necessitavam encontrar interlocutor/orientador dentro da academia que fosse da área de educação de surdos, iniciou-se a formação de um grupo de trabalho na UFRGS. Tal grupo começa pela mobilização de Lúcia Weiss, Adriana da Silva Thoma, Liliane Ferrari Giordani, Maura Corcini Lopes, Márcia Lise Lunardi, Madalena Klein e Gládis Perlin, todas mestrandas em Educação e interessadas em trabalhar com o tema educação de surdos dentro de um enfoque antropológico e cultural. Além das pessoas acima citadas, outras se filiavam ao grupo, entre elas Selene Barbosa — pessoa que trabalhava com a Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

No início, as pessoas que se aproximavam devido à temática de trabalho que possuíam em comum não formavam um grupo, mas aos poucos, com a vinda de Skliar como professor visitante para a UFRGS, com as orientações de mestrado que este começava a assumir, o grupo foi se constituindo. As primeiras orientações no mestrado em educação feitas por Skliar foi de Márcia Lunardi, Gládis Perlin e Madalena Klein. Sendo que Lunardi e Perlin haviam entrado no mestrado para trabalharem com Cleonice Heche e, posteriormente, mudaram de orientador por causa da aproximação de interesses de estudo que havia entre elas e Skliar. Lúcia Weiss já estava no mestrado quando Lunardi e Perlin entraram, porém ela estava sendo orientada por Cleonice Heche e co-orientada por Skliar.

Diferentemente da situação vivida pelas mestrandas acima citadas, Maura Corcini Lopes, Adriana da Silva Thoma e Liliane Ferrari Giordani entraram em 1995 no mestrado em educação e concluíram-no com outros orientadores da linha de Educação Especial. Lopes e Thoma foram orientadas por Hugo Otto Bayer e Giordani por Cleonice Heche. Embora as pesquisadoras não tenham sido orientadas de mestrado do professor Skliar, integravam o grupo de estudo e de discussão que mais tarde veio a se chamar de NUPPES. Na ocasião, uma das primeiras obras em conjunto com alguns dos pesquisadores que mais tarde integravam o grupo foi produzida. Trata-se da coletânea de textos intitulada *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*, organizada por Skliar e publicada em 1998 pela editora Mediação. Naquela ocasião

compunham o livro os seguintes pesquisadores que integraram o NUPPES: Carlos Skliar, Maura Corcini Lopes, Sergio Dulkan e Ottmar Teske.

Em 1998, Skliar já passara a fazer orientações no curso de doutorado em Educação e a partir disso o grupo fica mais forte no que se refere à produção acadêmica. Outros pesquisadores aos poucos vão compondo o grupo e se associando a ele, por exemplo, Lodenir Karnopp, Ricardo Vianna Martins, Ronice Quadros e Marianne Stumpf.

O NUPPES era composto por pesquisadores, mestrandos e doutorandos em educação que não só militavam pelo reconhecimento da cultura surda e da surdez como traço cultural, como também pesquisavam em diferentes frentes onde podia estar sendo articulada a surdez com as temáticas, trabalho, currículo, mídia, comunidade, diferença, identidade, entre outras. O núcleo foi criado com o objetivo de gerar um espaço de reflexão, ação, participação e discussão em torno da educação de surdos. Com a inserção ativa dos pesquisadores do NUPPES no Estado e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fortificou-se o movimento de ruptura com a visão clínica, patológica e de apego à oralidade na educação do surdo. Esse grupo não visava apenas à elaboração de novas práticas e políticas educacionais, ele tinha como objetivo central a análise e a transformação do conjunto de redes e de verdades que constituíam o campo de educação de surdos e a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominaram, a partir de influências de outros países norte-americanos, *Estudos Surdos em Educação*. Parafraseando SKLIAR (1998), os Estudos Surdos se constituem como um campo de pesquisa onde distintas áreas disciplinares produzem saberes sobre os surdos e a surdez. Tais saberes cruzam-se a questões de identidade, de gênero, de etnia, de diferenças culturais, de trabalho e educação, de mídia, de currículo, de alfabetismos, de língua, de comunidade, etc. Nesse campo de saber, a surdez passa a ser entendida dentro de uma dimensão cultural e política.

Todo o movimento e a produção do NUPPES envolviam pesquisadores surdos que desafiavam a crença e os olhares da comunidade externa ao grupo, pois não se tratava mais de somente os ouvintes falarem e pensarem a educação de surdos, mas de surdos dizerem que educação e que formas gostariam de ser olhados dentro dos espaços sociais que participavam. Os pesquisadores surdos que compunham o grupo eram Gládis Perlin, Wilson Miranda, Marianne Stumpf e Gisele

Rangel. Além desses, outros surdos militantes da causa se associavam ao NUPPES através da parceria, permanente em todos os projetos educacionais e políticos feitos pelo NUPPES, entre NUPPES e a Federação Nacional e Regional de Surdos.

A parceria do NUPPES com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) permitiu um grande envolvimento de surdos não presentes na academia nas muitas atividades feitas dentro e a partir desta. Os surdos encontravam um espaço produtivo e capaz de dar desdobramentos para as reivindicações feitas por eles nos mais diversos setores sociais. Tal movimento reuniu professores surdos e ouvintes, intérpretes de língua brasileira de sinais, escolas especiais e de surdos, secretarias estadual e municipal de educação de distintos municípios da grande Porto Alegre, comissões e universidades, sensibilizando-os para uma reflexão da experiência pedagógica e de vida na educação de surdos.

Skliar, ao falar do projeto do NUPPES, dizia:

As questões teóricas fundamentais do nosso grupo se cristalizam, então, junto às comunidades surdas, às escolas e aos intérpretes de língua de sinais, no processo de formação dos professores ouvintes. Assim nossos projetos de pesquisa são conduzidos para uma diversidade de focos que ainda estão em observação: identidades surdas; histórias e desencontros dos discursos hegemônicos sobre a surdez; rupturas entre a educação de surdos e a educação especial; práticas discursivas e dispositivos pedagógicos na relação entre educação e trabalho; artes e culturas surdas, relações entre estudos surdos e estudos de gênero, o currículo como território de colonização dos ouvintes sobre os surdos, os novos paradigmas da escolarização, o processo de formação de novas comunidades surdas, etc. (SKLIAR, 1998, p.6).

O NUPPES não só levou suas discussão sobre surdez para espaços já estruturados dentro da academia como seminários, congressos, como criou outros espaços de discussão envolvendo aqueles que não integravam a comunidade que circulava na universidade. Para envolver as pessoas que trabalhavam nas escolas com os alunos surdos, os próprios surdos da comunidade e os familiares destes, foram organizados fóruns de discussão, encontros de estudos entre surdos e ouvintes, cursos de língua de sinais e cursos que visavam assessorar as escolas em mudanças curriculares e dos seus projetos político-pedagógicos. Todas essas atividades tinham o propósito de aparelhar o grupo que estava encarregado de pensar a educação de surdos para uma virada do ponto de vista de uma redefinição dos componentes político-culturais presentes na educação destes.

No início da década de 2000, o NUPPES firmou convênios com a secretaria Municipal de Educação e Desporto de Porto Alegre (SMED), propondo políticas tanto para atendimento da educação infantil com a idéia de creches para surdos, quanto para a organização de eventos científicos e um programa de alfabetização para surdos adultos. Em parceria com a Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado do Rio Grande do Sul (FADERS), ofereceu assessoria ao Centro de Atendimento Especial de Deficientes Auditivos (CAEDA); Organizou programa de capacitação de professores na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); participou do Curso de Especialização em Educação de Surdos da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), promovido pela Divisão de Educação especial da Secretaria de Educação e Cultura. O referido curso foi elaborado e executado por integrantes do grupo contratados pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Num total, concluíram esse curso trinta e três professores, oriundos de diferentes regiões do Estado, sendo totalmente financiado pelo Governo Estadual. O objetivo da Secretaria de educação na época, através da figura de Selene Barbosa, foi multiplicar os professores capacitados a partir de um novo perfil docente sugerido na proposta feita pelo NUPPES para o curso. Até hoje, 2006, o modelo de cursos de capacitação na área de educação de surdos dados com financiamento do Governo do Estado se orienta pelo projeto de formação do NUPPES.

Vale destacar, também, que o NUPPES acompanhou e assessorou diversas experiências, tidas como inovadoras em escolas de surdos ou especiais para surdos no Estado do Paraná e, em convênio com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), realizou ainda vários projetos que abarcavam a comunicação nas escolas, a comunicação da mídia, projetos de leis e de acessibilidade do surdo em distintos espaços sociais.

Em 1999, entendendo a importância de compartilhar experiências e traçar novos rumos para a educação de surdos, o NUPPES realizou o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este foi um dos momentos altos deste grupo, pois no congresso surdos da América Latina se fizeram presentes, ouvintes interessados na temática e que trabalhavam em escolas especiais, de surdos ou que possuíam surdos incluídos em suas salas de aula de ouvintes, estiveram presentes. Além desses, familiares que já passavam a olhar para seus filhos de um outro lugar, não mais dentro da

narrativa da deficiência, circulavam pela UFRGS fazendo aparecer a dimensão do trabalho do NUPPES. Sedar um evento com quase duas mil pessoas foi um ato de ousadia, principalmente porque apenas o II Congresso havia sido realizado no Brasil, no Rio de Janeiro em 1994.

Em meio a todos esses deslocamentos, foi marcante também a procura dos surdos pela universidade, não só buscando cursos de graduação, mas credenciando-se como pesquisadores, fazendo mestrado e doutorado. Esses grupos de pesquisa, compostos por surdos e ouvintes, foram ao encontro das escolas trabalhando na formação de professores em língua de sinais; procuraram os surdos das cidades do interior dentro e fora das escolas visando à sua inserção em espaços de aprendizado da língua de sinais e convívio com seus pares, sendo que esses se constituíram em público alvo de suas pesquisas.

Através dos pesquisadores foram feitos projetos que permitiram a informatização de alguns espaços de educação de surdos, por exemplo, em escolas públicas, formação de instrutores surdos, formação de intérpretes da língua de sinais e pedidos de reconhecimento de ambas as profissões.

Os surdos podiam ir a museus, feira do livro, teatro, palestras, cursos, pois nesses espaços para os quais eram convidados podiam contar com a presença de um intérprete de língua de sinais, bastando confirmar presença. Não posso deixar de mencionar os registros feitos por membros desse grupo em livros, periódicos, dissertações de mestrado e em teses de doutorado, pois as leituras dessas produções, além de resultarem em deslocamentos em minhas concepções e de outros professores sobre educação de surdos, ainda constituem meu foco de análise. Para apresentar a pesquisa do grupo, faço a opção de comentar cada um dos pesquisadores, desde a sua formação até enunciar temas de interesse. Antes de apresentar os pesquisadores, é interessante mencionar que Lúcia Weiss, pesquisadora integrante do NUPPES, durante o início de sua constituição, não permaneceu com ele até o final. O mesmo acontecimento os leitores poderão perceber com outros pesquisadores que não são mencionados abaixo. Ao contrário daqueles que desapareceram do NUPPES, os leitores observarão que outros pesquisadores são incorporados a ele.

- *Carlos Skliar* – Argentino, graduado em Fonoaudiologia, professor visitante até 2002 e professor adjunto da UFRGS, mais especificamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundador e Coordenador, até o início de 2006, do

NUPPES. Os temas que mobilizaram sua produção foram: bilingüismo na educação de surdos, diferença e alteridade surda.

- *Adriana da Silva Thoma* – brasileira, graduada em Educação Especial - habilitação deficientes de áudio-comunicação e especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Enquanto estava no mestrado e no doutorado em educação, ambos feitos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como até o ano de 2006, participou efetivamente de todas as atividades do NUPPES. Atualmente, Thoma é professora e pesquisadora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e é membro fundador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), criado em 2006 após o fechamento do NUPPES. Os temas de seu interesse são: educação de surdos; diferença e identidade surda; mídia e representações de surdos e da surdez; inclusão das pessoas com deficiência nas universidades.

- *Maura Corcini Lopes* – brasileira, graduada em Educação Especial - habilitação deficientes de áudio-comunicação e especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Enquanto estava na UFRGS, foi integrante do NUPPES, afastando-se lentamente depois da conclusão do doutorado em 2002. Atualmente, Lopes é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e coordena o GIPES. Os temas de interesse são: currículo surdo; identidade e diferença surda; marcadores culturais surdos; inclusão e aprendizagem escolar.

- *Gládis Perlin* – brasileira, surda⁶, graduada em Teologia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fundadora e participante do NUPPES até o momento do término do Grupo. Atualmente, Perlin é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Grupo de Estudos Surdos sediado na UFSC. Os temas de interesse são: identidade e diferença surda. Pedagogia surda.

⁶ Optei, por questões políticas, apontar os pesquisadores surdos que integravam o NUPPES. Para alguns leitores esta pode parecer uma prática excludente e discriminatória, mas para mim o faço na intenção de marcar a presença surda não só no NUPPES, como na pesquisa em Educação. Sinalizo também por que defendo, muito embalada na produção do Núcleo, a surdez como um traço de identidade que confere experiências e um lugar de olhar para a causa da surdez para alguns e não para outros.

- *Márcia Lise Lunardi* – brasileira, graduada em Educação Especial - habilitação deficientes de áudio-comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Enquanto fazia sua pós-graduação foi integrante do NUPPES, permanecendo nele até sua conclusão em 2006. Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS e membro fundador do GIPES. Os temas de seu interesse são: currículo surdo; diferença surda; identidade, políticas educacionais para surdos; formação de professores surdos e língua brasileira de sinais.

- *Madalena Klein* – brasileira, graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuante no NUPPES desde a sua fundação até o último projeto desenvolvido pelo Núcleo, em Pelotas/RS, em 2006. Atualmente, Klein é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas. Os temas de seu interesse são: trabalho e educação de surdos; a formação do surdo trabalhador; Políticas educacionais para surdos; diferença, identidade e cultura surda.

- *Wilson Miranda* – brasileiro, surdo, graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorando em Educação pela UFRGS. Atualmente, Miranda trabalha no sistema de educação do Município de Porto Alegre. Sua temática de interesse é comunidade e identidade surda.

- *Ottmar Teske* – brasileiro, graduado em Sociologia, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi integrante do NUPPES até o ano de 2003. Foi coordenador do centro de Estudos Surdos da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e atualmente, Teske é professor e pesquisador da ULBRA. Os temas de seu interesse são: língua e cultura surda inclusão social.

- *Sergio Lulkin* – graduado em teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi integrante do NUPPES até sua conclusão, embora seu desligamento, desde 2004, tenha sido gradativo. Atualmente, Lulkin é professor e pesquisador da UFRGS, além de estar concluindo seu doutorado em Educação. Os temas de seu interesse são: educação e disciplinamento na história e na educação de surdos; o teatro e a educação.

- *Gisele Rangel* – brasileira, surda. Graduada em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, Rangel é professora da Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Grupo de Estudos Surdos (GES). Os temas de seu interesse são história, comunidade surda e identidade surda.

- *Marianne Rossi Stumpf* – brasileira, surda. É mestre e doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi membro integrante do NUPPES até a sua extinção. Atualmente, Stumpf é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do GES. O tema de seu interesse é a escrita da língua de sinais.

- *Liliane Ferrari Giordani* - brasileira, graduada em Educação Especial - habilitação deficientes de áudio-comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi integrante do NUPPES até a sua extinção. Atualmente, Giordani é professora na Faculdade de Osório/RS e professora da rede pública Municipal de Porto Alegre. Seus temas de interesse são: políticas educacionais, letramento e alfabetismos na educação de surdos e identidade surda.

- *Lodenir Becker Karnopp* – brasileira, graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela PUC/RS. Atualmente, Karnopp é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrou o NUPPES até sua extinção e é integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Possui interesse nos seguintes temas: o ensino da língua portuguesa para surdos, o ensino de segunda língua. Língua de sinais.

- *Ronice Müller Quadros* - brasileira, graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela PUC/RS. Atualmente, Quadros é professora e pesquisadora do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e membro do Grupo de Estudos Surdos (GES). Seus temas de interesse são: a aquisição do português como segunda língua; a língua de sinais; Formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Pelo breve relato dos interesses e formação dos pesquisadores que compunham o NUPPES, pode-se perceber que as discussões e produção do grupo

versam sobre a educação, a língua, a escola, a comunidade, a identidade e a diferença surda.

Com a inserção dos pesquisadores do NUPPES em diferentes espaços escolares, políticos e acadêmicos em nosso Estado, muitas discussões foram sendo realizadas em distintas instâncias de representação educativas, pedagógicas e surdas. Fóruns e cursos de formação foram sendo realizados visando à construção da surdez como um traço cultural de uma diferença socialmente construída. A ruptura feita pelo NUPPES com uma visão patologizante e de normalização dos surdos pode ser considerada um grande avanço na educação de surdos. A visão cultural impressa na história surda possibilitou que a estrutura de educação de surdos em nosso Estado fosse construída de uma outra forma não tão consolidada em outras regiões do Brasil.

A participação do NUPPES nos eventos científicos e atividades públicas tinham, entre seus objetivos, problematizar as verdades criadas sobre surdos e a surdez, que acabavam determinando, historicamente, as condições educacionais desse grupo em diferentes regiões e espaços educativos. Nesse contexto, em seus materiais de trabalho, mais precisamente em relatos escritos, falavam da importância de a escola oferecer uma educação voltada para princípios culturais e humanos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos, sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda⁷. Parece estranho falar de princípios humanos, mas essa expressão constava de relatórios do NUPPES, parte dos poucos registros escritos que encontrei e que eram mais direcionados aos projetos do Núcleo.

Nesses projetos, junto à sugestão de criação de escolas específicas para surdos, de ensino fundamental e médio, era também sugerida, com a mesma urgência, a implantação de creches⁸ para que as crianças tivessem, cada vez mais

⁷ PERLIN (1999, s.p.), diz que no reconhecimento do sujeito surdo, desvinculado do conceito de deficiência, atrelado a uma cultura própria, está a construção de sua identidade. Usando as palavras da autora: “Falamos da necessidade que o surdo tem de identificar-se como surdo, de vir a ser surdo, uma necessidade natural de todo ser humano, o contato com os outros seres para estabelecer suas diferenças, qualidades e funções humanas”.

⁸ O Termo Creche deixou de ser utilizado a partir do momento que o atendimento as crianças de 0 a 6 anos passou a ser responsabilidade da educação e não mais das Secretarias de Ação Social, quando todas as creches passaram a serem denominadas “Escolas de Educação Infantil”, adaptando-se a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96), ou seja, abandonou-se a responsabilidade apenas com o cuidar e passou-se a tratar a criança como um ser em desenvolvimento, um ser da aprendizagem desde a mais tenra idade. Mantive o termo creche para não perder a originalidade uma vez que estava assim descrito nos primeiros relatórios produzidos pelo NUPPES, aos quais tive acesso e nos quais pautei essa parte da pesquisa.

cedo, o contato com a língua de sinais, considerada então a base para a aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamentos havia, também, uma preocupação com a implantação de classes de educação de surdos adultos não-escolarizados à noite, criando assim uma oportunidade para o grande número de surdos analfabetos que abandonaram a escola por não conseguirem acompanhar os conteúdos escolares.

Não havendo escolas especiais para surdos, em algumas cidades do interior, estes eram atendidos em classes especiais ou escolas especiais. Nesses casos, as recomendações dos pesquisadores do NUPPES, nas assessorias prestadas e orientações a professores, era para que fosse incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de usar uma comunicação visual coerente com seus traços culturais. Essas recomendações vinham acompanhadas da necessidade da presença de um professor surdo para o reconhecimento da identidade e o tratamento como pessoas com uma cultura diferente, portanto, pertencentes a uma comunidade também singular, a comunidade surda⁹.

Pela análise de documentos que tratam dos planos de atuação, roteiros de palestras, temáticas de seminários, programas dos fóruns e congressos, percebi que o NUPPES direcionou sua atuação para todos os setores que julgou ter implicações nas questões de desenvolvimento educacional e social do surdo. Neste sentido, a família — mesmo que indiretamente pelas ações das escolas e de professores que haviam sido orientados e capacitados pelo NUPPES —, foi um dos focos de atenção do Núcleo. Para as famílias, muitos cursos e orientações foram dados a partir da participação dessas nas escolas de seus filhos. Foi divulgada a Língua de Sinais para as famílias a fim de que essas pudessem estabelecer a comunicação com seus filhos, qualificando as relações estabelecidas entre esses e até mesmo desses com a escola.

⁹ Idéia a qual já fiz referência anteriormente e que está estreitamente articulada com a questão identitária na medida em que falamos que a identidade se constrói na interação com seus semelhantes, no caso dos surdos, tendo como centralidade a língua de sinais “[...] que é a consequência visível da surdez – e que, ao tempo que funciona como diferenciadora ante a maioria ouvinte, é o fator aglutinante das pessoas surdas em sua comunidade [...] esse elemento não se encontra em outros agrupamentos [...] o que faz da comunidade de surdos, uma comunidade de experiência muito particular, que se assemelha em importantes aspectos às comunidades étnicas” DANESI (2001, p.33).

Todo esse movimento marcou um diferencial na história da surdez, passando a produzir registros teóricos de elevada importância, causando desequilíbrios qualitativos em muitos educadores como aconteceu comigo.

Quero deixar claro que a importância do NUPPES nessa dissertação de mestrado se deu pelas produções de seus pesquisadores, pela abrangência que tiveram, pela mobilização das pessoas, pelo impacto provocado na educação de surdos, pela maneira como envolveram e sensibilizaram instituições, educadores e a própria comunidade surda em sair de um lugar de acomodação, de subordinação a políticas educacionais unilaterais, arbitrárias, excludentes, buscando novos paradigmas. Portanto, meu foco de pesquisa não foi o NUPPES, mas a fenda conceitual produzida pelos pesquisadores desse grupo e que promoveram meu ingresso no movimento surdo como professora que buscava a construção de uma educação dotada de significados, que traduzisse os anseios e necessidades dos surdos e reconhecesse a diferença, como uma característica própria, não como traço depreciativo, sinônimo de inabilidade.

Pensando nas questões colocadas acima, vejo que muitas delas podem estar sendo desdobradas em minha pesquisa, porém, sei de meu limite em “dar conta” de tal empreendimento devido às condições de trabalho que tive durante o mestrado em educação e devido ao tempo que temos para concluir um trabalho desta natureza. Pretendi, neste capítulo, apresentar o NUPPES aos leitores, dar um mapa, um pouco do panorama das influências deste grupo no campo da educação. Imagino que a partir de agora seja mais fácil dizer por quais razões escolhi a produção do NUPPES para ser meu material de pesquisa e poder problematizar o que eles proclamam.

PARTE II: ESTUDANDO O MAPA

Assim como precisamos ouvir o que nos dizem nossos silêncios, para entender a surdez e olhar para o sujeito surdo como uma comunidade com uma cultura própria, temos que olhar para além do silêncio e tentar descobrir o quanto há de oculto.

(Rosa Maria da Cruz Braga)

As pesquisas realizadas em torno do tema *surdez*, no Rio Grande do Sul, pelo grupo do NUPPES, desencadearam todo um movimento de ruptura com o modelo oral de educação. A ideologia do ouvintismo¹⁰ foi explicitada e contestada e se fez urgente e necessária uma reestruturação tanto nas instituições escolares, quanto no processo ensino e aprendizagem. Falo neste capítulo dessas rupturas. Como se processaram? O que mudou nas escolas que sempre foram pautadas por um modelo curricular oral? Qual a postura dos professores ouvintes diante da adoção da língua de sinais como primeira língua para o surdo? Como se deu a inserção do instrutor surdo nas escolas? A reação da família e do próprio surdo ao reconhecer-se em sua diferença.

Busco as recorrências conceituais nas produções dos pesquisadores do NUPPES e, a partir de alguns excertos dos textos lidos e que foram marcos da minha desacomodação em relação à educação de surdos, fazendo uma análise sobre o sentido desses enunciados que foram produzindo outras formas de ver a surdez, de pensar a escola para surdos, provocando, além de outras mudanças, o auto-reconhecimento desses sujeitos, que, principalmente no interior do estado, pela falta de contatos, de organização e pelo isolamento social, não se reconheciam em sua singularidade.

¹⁰ Segundo Skliar (2001, p.15), ouvintismo pode ser entendido como “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...]. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Para Lopes (2002, p.102), “o ouvintismo pode ser colocado como um conjunto de práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do “eu” surdo. Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, normalidade e médias ouvintes”.

Detenho-me nas recorrências lidas nos muitos textos dos pesquisadores NUPPES. Nos textos lidos, seja em dissertações, teses, artigos acadêmicos e publicados através de coletâneas, marcou-me algumas explicações dos autores para a forma de sua argumentação e a forma com que gostariam de ser interpretados, bem como marcou-me a frequência com que esses mencionavam as expressões “comunidade”, “Língua de sinais”, “cultura surda”, “identidade surda” e, nas últimas produções do grupo (2003 em diante), as expressões “pedagogias surdas” e “currículo surdo”.

3 OUTROS SABERES SOBRE OS SURDOS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

O ano de 1997 marca o início de uma virada conceitual para mim; é quando começo a sentir-me incomodada com a situação educacional dos surdos especificamente em relação àqueles que estavam na escola especial, onde eu trabalhava e também o ano em que, dispondo-me a buscar novos horizontes, tenho contato com as produções de um grupo de pesquisadores, O NUPPES. Esse grupo fala da surdez de um lugar diferente, levando-me a concluir que a escola especial, além de não dar conta da educação desse sujeitos, agrava muitas vezes sua situação de exclusão devido à pedagogia corretiva¹¹ nela utilizada. Não posso deixar de mencionar nesse momento Perlin, pesquisadora integrante do NUPPES, que, ao escrever sobre o assunto, diz:

No contexto da educação atual, os surdos buscam educação do surdo. Já se foi os tempos dos métodos onde imperaram a comunicação total, o bimodal, o bilingüismo [...]. Existem ainda os que incluem a educação dos surdos na educação especial. A educação especial tem muito a ver com a educação dos deficientes mentais, quando muito faz do surdo um deficiente (PERLIN, 1999, p.36).

Nesta citação, pareceu-me que autora estava escrevendo para mim e, de certa forma, indicando-me o caminho que eu não deveria seguir. Era como se eu estivesse lendo: "na APAE não é lugar para educar surdos".

Delimito meu ponto de chegada em 2004, no intuito de analisar um período que me foi particularmente significativo na história sobre a educação de surdos, podendo tecer considerações sobre essa trajetória. Para fazer esse estudo, detenho-me nas produções feitas pelo NUPPES as quais retratam a surdez sob uma nova óptica, trazendo enunciados nos quais conceitos, tais como o de identidade, o de comunidade, o de cultura, o de escola

muitas vezes, na contramão do que nós professores vínhamos fazendo na educação de surdo. Para melhor entender o que é um enunciado, seu sentido, Foucault, segundo Veiga-Neto, nos apresenta sua visão, dizendo que:

Um enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada...); ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem-seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função de uma instituição de que o acolhe (VEIGA-NETO, 2003, p.114).

Nas produções dos pesquisadores, percebi que um enunciado emaranhava-se em outros enunciados que vinham de outras redes discursivas e que possibilitavam a muitos professores estabelecer conexões e outras formas de pensar a surdez e os surdos. Os enunciados percebidos nos textos do NUPPES se repetem na escrita de vários pesquisadores que, ao tematizarem a diferença surda, produziam sentidos e verdades naqueles que os liam. Na recorrência e na dispersão dos enunciados, verdades outras são produzidas sobre esse surdo que refletem outros saberes, que passaram a gerar movimentos de desacomodação, dúvidas sobre a maneira como os educadores tratavam a educação desses sujeitos.

Essa linha discursiva foi tão intensa que foi capaz de desencadear uma rede de ações reflexivas em vários municípios do Estado do Rio Grande do Sul, fazendo com que os educadores buscassem sentido para sua prática, modificando as concepções teóricas que diziam de um currículo e uma gestão pedagógica que, por desconhecer a cultura surda, resultava no insucesso escolar ou numa formação fragmentada, onde o surdo não conseguia juntar as partes para formar o todo, ou seja, não havia conexão naquilo que era ensinado, perdendo-se pelo caminho o significado da aprendizagem.

3.1 CONCEITOS RECORRENTES NAS PRODUÇÕES SOBRE SURDEZ

Os conceitos recorrentes nas produções do NUPPES sobre surdez são facilmente identificados por quem interage com essa leitura pela ênfase dada aos mesmos aspectos, em diferentes livros e na visão de diversos pesquisadores. Nesse sentido, o primeiro conceito que me chamou atenção e sobre o qual não havia ainda pensando foi em relação à comunidade surda. Para entender o significado dessa

terminologia, procurei o conceito de comunidade em Bauman (2003). “Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e acolhedor. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado”.

Lugar de acolhimento que eu traduziria por lugar de pertencimento, referência, porto seguro, desejado por todos, mesmo que pareça utópico. Para o surdo, que carrega o peso da diferença como se a sua carga fosse maior do que a de outros grupos discriminados, sentir-se parte de uma comunidade é reconhecer-se no outro, é sentir-se bem, é não estar só. Trata-se nesta citação de uma visão romântica, sem conflitos, norteada por sentimentos de segurança e proteção. Porém, continuando a discussão sobre o significado do termo, mais adiante o autor escreve:

A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. Pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas[...]. Mais do que uma ilha de “entendimento natural” ou um “círculo acolhedor” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes) invisíveis de fora e freqüentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o acolhimento, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte do seu tempo (BAUMAN, 2003, p.19).

Bauman inicia falando da imagem de comunidade que se idealiza, mas logo trata de esclarecer que um lugar de tranquilidade absoluta, de acomodação, de unidade, de quietude não passa de uma comunidade de sonhos, nas suas palavras, o encontro com o paraíso perdido. Na comunidade tem que haver lugar para o conflito, as divergências, o desconforto da convivência, da descoberta das diferenças entre os considerados “iguais”, pois esse movimento de encontro e percepção das diferenças é o que dá sentido à comunidade.

Exatamente essa rede de ligações e interligações que para os surdos é pautada na língua de sinais, ao mesmo tempo em que determina a formação do grupo social, torna-se utópica, pelo distanciamento geográfico entre as pessoas nas comunidades do interior. Sem tentar me justificar ou negar o período em que minhas concepções sobre surdez estavam atreladas ao paradigma da deficiência, talvez a falta de contato tenha sido um dos motivos pelos quais, nas cidades pequenas, demorou-se tanto tempo para entender esses conceitos e suas aplicações na prática, uma vez que os profissionais envolvidos no movimento surdo, como eu, tiveram que passar por rupturas, adquirir conhecimento teórico, buscar possibilidades de encontro com surdos e militantes para então provocar a formação desse espírito comunitário nos próprios surdos. Posso afirmar ainda que foi só a partir desse entendimento de fazer parte, pertencer, ver-se no outro é que os meus alunos tiveram uma visão de futuro e a possibilidade de aprender, produzir, autodeterminar-se. Mesmo reconhecendo a importância e reconhecendo o sentido da comunidade nas lutas surdas, continuo a ver uma lacuna no discurso da comunidade, considerando o abandono e falta de espaços coletivos a que está submetido grande número de surdos no nosso estado. Acredito que esse deve ser também o dilema do pesquisador que se debruça para além da produção teórica, aproximando-se verdadeiramente de seu objeto de estudo, envolvendo-se nele e com ele, transformando realidades e depois se afastando, pois seu papel não é mudar o mundo, mas através de seus estudos, quem sabe, apontar possibilidades, como fez o NUPPES.

Outro discurso recorrente nas produções do NUPPES, que focalizo e que, na minha visão, se sobrepõe ao discurso da comunidade é o da cultura surda.

Mesmo sabendo que o sujeito nasce inscrito numa cultura que tem relação com valores, costumes, tradição, linguagem, idéias, não havia parado para pensar que o surdo, tendo uma língua própria, tinha também sua própria cultura.

Tendo valores de uma sociedade majoritariamente oral e convivendo com o surdo dentro de uma escola para deficientes mentais, a surdez para mim, e provavelmente para muitos educadores, era uma barreira e não um traço cultural. Outro fator que contribuiu para isso, falando da realidade onde eu estava inserida, era o fato de os pais dos alunos surdos serem todos ouvintes e também não terem uma visão que ultrapassasse o patológico. Nesse aspecto, Lopes remete-me a pensar sobre a questão central que desencadeou a pesquisa, a aprendizagem.

Lopes (1999) aponta que: “A mediação do ouvinte para o surdo pode não desafiar a ação cognitiva do mesmo porque existem diferenças culturais, lingüísticas, entre outras, que são, na maioria das vezes, desconsideradas neste processo”.

As palavras de Lopes me fazem pensar nas dificuldades de comunicação pelas quais passei com os surdos, sendo professora ouvinte. Como fazer fluir a relação ensino aprendizagem havendo esse distanciamento lingüístico e cultural entre os sujeitos envolvidos no processo? Parece que dessa forma fica fácil justificar a não-aprendizagem do surdo, o difícil é levar a escola a despertar para estas questões como instituição. Digo isso porque o reconhecimento das próprias limitações e não apenas das limitações do outro que se traduziria por diferença, faz parte de ações isoladas, pois as políticas públicas não saem do papel com a urgência que a sociedade demanda.

Por maior que seja a vontade de interagir, de entender e fazer fluir os processos mentais que levam à aprendizagem, não olhando para a diferença como questões culturais, compreendendo-a e respeitando-a, não havendo a implementação efetiva das políticas de inclusão e, conseqüentemente, fica estagnada a educação dos surdos, e sua participação social permanece atrelada a uma cultura que, ao mesmo tempo que lhes é indiferente, os domina.

Perlin nos oferece em seus textos uma idéia muito clara sobre a cultura surda, e suas colocações apontam o meu terceiro ponto de discussão neste trabalho, o terceiro enunciado que se faz recorrente, fazendo-me perceber o entrelaçamento que existe entre as recorrências, comunidade, cultura e identidade. Segundo ele:

Cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado [...]. A Cultura também assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social. Essas marcas internas da diferença moldam as identidades Surdas. As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E, dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menosvalia social. A cultura surda é o lugar para o sujeito construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante de múltiplas culturas, múltiplas identidades (PERLIN, 2004, p.77-78).

Perlin (1998) ao falar de identidade surda, refere-se à alteridade cultural.

Sendo surda, não concebe as culturas onde o surdo nasce e passa a viver como

fonte de identidade cultural.

O surdo criado dentro de uma cultura ouvinte sofre a negação de sua identidade, que é reprimida e passa a ser subordinada ao olhar ouvinte. Esta estranheza cultural da surdez presente na sociedade, que norteia as instituições escolares e embota o pensamento dos educadores, é explicada com outras palavras por Núria Pérez de Lara, citada por Larrosa e Skliar (2001) quando fala da captura da alteridade, problematizando o modo como:

Estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo [...], refletindo sobre a ilusão de normalidade que impede de conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olhamos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos [...] (LARA apud SKLIAR e LARROSA, 2001, p.15).

Se não nos identificamos em nossas diferenças, não conhecemos o outro que nos habita, como vamos acolher e compreender o surdo, patologizado, não identificado em sua língua gestual silenciosa?

Vianna, numa visão mais psicanalítica, fala da luta surda pela afirmação de sua identidade, no lugar de exclusão que o surdo ocupa pela diferença que o inscreve num grupo cultural próprio, o mesmo acontecendo com outros grupos minoritários. Suas reflexões confirmam o discurso dos demais pesquisadores do NUPPES quando diz:

A necessidade de afirmação de certas minorias pode tomar, muitas vezes caminhos opostos nas buscas por espaço social e reconhecimento. A educação dos surdos, como qualquer outro campo social, não escapa desses embates. Diferentes conceitos e formas de como conduzir a educação de surdos têm gerado uma longa história de conflitos. As modalidades de comunicação, orais ou gestuais, de forma excludente, encontram-se no centro desta disputa. O direito a manutenção e reprodução de modos culturais é o mote das minorias que buscam reconhecimento e espaço na sociedade contemporânea, entre estas minorias encontramos os surdos. Neste caso a identidade e as políticas e afirmação da identidade, algumas apoiadas nos Estudos Culturais, têm forte importância, principalmente naquilo que reivindicam de reconhecimento das diferenças (VIANNA, 2004, p.191-192).

Novamente a palavra chave que aparece permeando as questões de identidade e cultura é a quebra da resistência social em relação ao reconhecimento da diferença. Relembrando as histórias sobre surdez, é fácil constatar os conflitos e embates pelos quais o surdo passou e aos quais Vianna se refere, para que seu

silêncio traduzido numa língua gestual fosse ouvido e ratificado como traço cultural.

Depois de cem anos de proibição do uso da língua de sinais pelo surdo, conforme nos conta a história, o resgate dessa forma de comunicação, principal valor cultural do surdo, interpreto como a busca pelo *elo perdido*.

Com essas idéias, a rede discursiva sobre surdez, através da qual mudei meus conceitos, está formada. Simplificando: a partir dos enunciados que se tornaram recorrentes na fala de todos os pesquisadores, entendo que, na concepção do grupo, a comunidade surda se forma a partir de traços culturais específicos, que denominam como cultura surda, formando um só território onde as identidades são construídas num processo contínuo de transição, pois estamos sempre nos movendo, convivendo, experimentando, construindo e reconstruindo.

Especificamente sobre identidade, Perlin tece suas considerações com muita propriedade, considerando estar falando de si, pois, ao denominar o sujeito surdo, automaticamente, está denominando-se. Nas suas palavras:

A denominação de sujeito surdo é o termo que o surdo se atribui. Um termo que compreende sua especificidade em uma temporalidade e com uma cultura própria. Ele não quer o termo deficiente auditivo que lhe é dado pelas diversas clínicas, visto negar sua identidade como surdo, bem como sua cultura, caracterizando-o deficiente. Ser sujeito surdo é algo que se constrói, que se aprende gradativamente (PERLIN, 1999, p.34).

Foi o que aconteceu com os surdos com os quais trabalhei, eles tiveram que passar por esse movimento de auto-reconhecimento, de sair do exílio amargo em que estavam, de se ver e se aceitar como surdo, diferente de deficiente; apropriar-se de uma parte de sua identidade que já lhes pertencia, mas, por ser negada socialmente, teve que ser aprendida. Na verdade, o que houve foi uma apropriação do que já era seu e estava escondido sob o preconceito em relação ao que é ser diferente. Larrosa e Skliar, ao comparar o confuso mundo em que vivemos com Babel, oferecem uma idéia desse deslocamento identitário e desse encontro consigo mesmo, dizendo:

Babel significa também exílio, sobretudo, exílio interior, um certo desenraizamento com relação àquele que se é. Babel é o mito da perda de algo que talvez nunca tenhamos tido: uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade ou um mundo [...]. O relato de Babel pode nomear tudo o que é estrangeiro, a própria condição humana como estrangeirizado [...] (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.21).

Sendo Babel representada pela confusão de línguas, atrevo-me a aplicar a metáfora do exílio à própria existência do surdo, estrangeirizado num mundo complexo, onde não é reconhecido e tampouco consegue reconhecer-se; para fazê-lo é preciso abandonar o exílio, encontrar seu povo, a comunidade, e com ele encontrar sua identidade, aprisionada em Babel, ou seja, na sociedade ouvinte.

Ainda sobre o assunto, parafraseando Skliar (1999), posso dizer que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados “locais de transição”. Não temos uma identidade pura, somos compostos por múltiplas identidades e entendo que os “locais de transição” aos quais Skliar faz referência são justamente onde o surdo vai se apropriando da sua cultura, a família, a escola, o clube, o grupo de amigos, a comunidade, onde ele encontra e convive também com a diferença surda; diferença de sexo, cor, religião, situação socioeconômica, de escolarização, entre muitas outras como acontece em qualquer grupo.

Esse movimento de ser reconhecido e reconhecer-se não pode ser estático, deve ser constante.

Os pesquisadores, em suas recorrências discursivas sobre a surdez, ao mesmo tempo em que provocam as rupturas, instigam os surdos a tomarem a cena e passarem de protagonistas a produtores do espetáculo de “ser”, deslocando-se de um exílio amargo e solitário para um exílio doce e coletivo.

Aprendi muito nesse movimento, concordei, discordei, entrei em conflito, cresci como pessoa e profissional e, é claro, pude analisar as hipóteses anteriormente elaboradas sobre a educação de surdos com base nesses elementos e nas comparações que ia fazendo, procurando tecer uma rede de significados com as experiências pelas quais havia passado como educadora de surdos.

4 A ACADEMIA NA CONSTRUÇÃO DE VERDADES SOBRE OS SURDOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Este é o momento de falar das questões de pesquisa, das hipóteses levantadas e da sua pertinência.

Desenvolvo aqui as três hipóteses construídas inicialmente, pois permaneceram inalteradas com o aprofundamento da dissertação. Analiso-as de forma a elucidar não só as idéias que as compõem como sua articulação com as questões de pesquisa e as conexões com o currículo, considerando que esse está implícito em cada um dos enunciados, exercendo uma grande força quando se fala de educação de surdos.

Dou ao currículo destaque especial por ter sido um dos elementos envolvidos no trabalho dos pesquisadores do NUPPES e por entender que nele também estão presentes as relações de poder da instituição escolar, sendo o divisor de águas entre os processos de segregação, dominação e anulação de uma cultura ou a afirmação, o crescimento à ascensão dos sujeitos inseridos nessa. Enfim, não vejo como falar de outros olhares sobre a surdez sem pensar a escola, a qualidade desta, seus processos de inclusão que obrigatoriamente, passam pela concepção de currículo.

Tendo como base esses novos olhares, construídos por mim através das produções do NUPPES, não vejo sucesso na escolarização dos surdos sem passar pela construção de um currículo no qual sejam pensadas e incluídas as questões de identidade, comunidade surda, o reconhecimento da cultura surda através da língua de sinais e a diferença surda presente na singularidade dos sujeitos e que, por vezes, parece esquecida quando alguns autores referem-se à unificação da comunidade.

Não tenho a intenção aqui de analisar os discursos como verdades absolutas nem tampouco fazer oposição às idéias dos autores, mas sim pontuar produções que foram de extrema importância num determinado tempo e espaço, provocando reflexões teóricas que incidiram sobre novas práticas por mim e por muitos outros educadores envolvidos com a educação de surdos, que também foram enredados em todo esse processo de resignificação da surdez, conhecendo, trabalhando e fazendo parte do movimento surdo no papel de simpatizante de uma causa.

4.1 A ACADEMIA E A AÇÃO MODIFICADA NA ESCOLA

A educação dos surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando a organização de uma política educacional que reconheça a diferença (SKLIAR, 1998, p.25).

Historicamente, a escola sempre serviu aos interesses dominantes, sendo repressora, excludente e seletiva. Houve épocas em que as mulheres não iam à escola, em que só os ricos tinham acesso ao ensino, em que pedagogo era aquele que acompanhava os filhos dos monarcas até os locais onde recebiam a chamada instrução.

Ainda num tempo não muito distante, não se falava em currículo escolar, eram conteúdos mínimos, não se falava de construção do conhecimento, a função do professor era transmitir; a memorização era a mais importante ferramenta de aprendizagem; passividade, subordinação e obediência eram sinônimas de disciplina, questionamentos, participação, opiniões eram afrontas ao professor, único detentor do saber. Na avaliação, o aluno era apenas um número vinculado a outro número, que era a nota; a palavra processo só era vista em seu significado jurídico; o ensino era ministrado em gotas homeopáticas, uma letra de cada vez, um número de casa vez; surdez era sinônimo de deficiência mental, doença; escola especial tinha como função o assistencialismo, onde todos eram tratados como “iguais”¹². A questão que se apresenta agora é: Isso tudo mudou?

Diante do caos social instalado, na década de noventa grandes conferências mundiais aconteceram, em Jountien na Tailândia, em Nova Deli, na Índia. Os discursos que se desencadearam deram origem a acordos traduzidos em documentos legais que colocaram a escola como direito de todos e a educação como solução para dirimir as desigualdades sociais. A escola passou então a ser o local onde seria traçado o perfil da sociedade que queríamos.

O modo como a escola acolhe o aluno, organiza suas regras, recebe e vê a comunidade que a cerca, trabalha os conteúdos disciplinares, como promove a

¹² “Doentinhos”, inaptos, incapazes. Adultos e crianças recebiam o mesmo tratamento; infantilizados, dependentes, improdutivos, limitados, passíveis apenas de cuidados, assistencialismo e não educação.

acessibilidade nos lugares mais íngrimes e nas populações mais desprovidas de recursos, ela define seu modelo educacional e sua visão de cidadania.

Um Plano decenal de educação passou a ser elaborado e as concepções de escola, currículo, conhecimento passaram a refletir o tipo de educação ofertada. O currículo, nessa perspectiva, começa a ser discutido e sofre muitas resistências por parte dos educadores que não o entendiam como linguagem. Nesse sentido recorro às palavras de Corazza:

Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes [...] um currículo como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito (CORAZZA,2001, p.9).

O currículo, entendido e trabalhado na perspectiva de listagem de conteúdos, as relações, os significados e todos os elementos citados por Corazza, não eram percebidos nem tampouco discutidos. O currículo era estanque, homogêneo, formal, objetivando uma formação linear, onde todos aprenderiam as mesmas coisas, do mesmo modo, sob o mesmo ponto de vista; aquele definido pelo sistema, onde as diferenças, sejam de cultura, identidade ou forma de aprender assim como as expectativas, necessidades e desejos das pessoas envolvidas, não tinham lugar.

Novos rumos são traçados, novas terminologias são discutidas, metodologias tidas como inovadoras implantadas e o polêmico currículo vem à tona como substitutivo dos conteúdos mínimos, teoricamente com a função de eixo norteador da escola; o grande responsável pela inclusão ou segregação, pela pura transmissão de conhecimentos ou pela aprendizagem significativa; pela formação de um sujeito social ou simplesmente ajustado socialmente; dotado de disciplinas significativas ou voltado para o disciplinamento do sujeito; criando dois grupos distintos: os que avançam dentro das normas socialmente aceitáveis e os desviantes, que aprendem de forma diferente, que pertencem a um outro universo cultural, que carregam um saber que lhes é próprio, mas não reconhecido. Enfim, continuando com a visão apresentada por Coraza, um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. Não podemos esquecer, no entanto, que esse “dizemos e fazemos”... “com ele, por ele, nele” é o entendimento de currículo numa corrente estruturalista e pós- estruturalista, teoricamente coerente e correta para alguns, mas dificilmente vista na prática, pois, embora as discussões ganhassem espaço na prática, o que se constata ainda hoje são ações diferenciadas isoladas.

Nesse quadro se encaixam os surdos. A desconsideração pela escola, do surdo como sujeito diferente, com traços culturais próprios, possuidor de identidades em transição, pode, nas palavras de Lopes (1998), ser um demonstrativo de que esta produz, organiza e determina as identidades e os modelos em seu interior, estabelecendo, dessa forma, padrões de normalidade e conseqüentemente de aceitabilidade. Segundo a autora, a própria escola de surdos não está “livre” dos discursos clínicos que diziam de uma surdez. Porém, com o fortalecimento do discurso cultural e lingüístico do surdo, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

Parafraseando Skliar e Lunardi (2000), a noção de poder é central na teorização crítica do currículo, e é o elo que nos permite relacionar tal teoria com os estudos surdos. O poder é muito claro na escola quando o professor é ouvinte e o aluno surdo, pois passa a acontecer uma relação de dependência de um sobre o outro. Lopes, (2004) caracteriza essa relação quando diz que “A pessoa ouvinte é um hóspede do corpo surdo que se movimenta sob orientação. Acolher um ouvinte passa a ser uma necessidade perversa, pois o surdo acolhe aquele de quem passa a ser refém por uma condição de incapacidade”.

Essa é uma idéia que remete novamente ao que se denomina assujeitamento, docilização do corpo, aprisionamento inevitável pela fragilidade que a diferença causa. Essa condição de deixar-se gerir pelo outro, por estar convencido de sua incapacidade, fez com que o surdo entendesse sua diferença como uma lacuna que o colocava numa situação de inferioridade diante daquela cultura que o capturava. Ocupando esse lugar, não dizia de suas vontades, suas necessidades, dos caminhos que queria que fossem desenhados pela escola na construção de seu projeto pedagógico que considerasse a surdez como elemento cultural, diferenciado e importante, tendo que ser pensada e contemplada de forma peculiar no currículo para dar conta da aprendizagem do surdo.

Infelizmente continua circulando em nossas escolas a idéia de currículo como organização de conteúdos, obedecendo a uma certa normatização dos conteúdos. Na verdade vejo isso como uma forma de homogeneização cultural, desconsiderando aquilo que Skliar e Lunardi descrevem como “fronteiras”, ou seja, o respeito às práticas e valores de outros grupos sociais.

As gavetas do conhecimento continuam a ser abertas e fechadas a cada vez que o sinal toca, não há sintonia, conexões entre as disciplinas, o que poderia conferir-lhes um sentido de complementaridade, continuidade, intersecção, significando o ato educativo realmente como processo, onde um elemento se interliga a outro e vão formando uma rede, uma teia discursiva que não se extingue com a famosa frase: “terminamos nosso conteúdo”; não existe um ponto de chegada, mas um ponto de partida que considera sempre aquilo que o antecedeu. São janelas do conhecimento que vão se abrindo, adicionando valores, culturas, formas de pensar, de ser, reagir, interagir, saindo dos livros didáticos e da listagem de conteúdos e olhando para o mundo, para o entorno social, para a realidade, enxergando além do que os olhos podem ver, ultrapassando o discurso da limitação apostando nas possibilidades, ouvindo as diferentes linguagens sejam elas auditivas ou visuais.

A ação dos pesquisadores do NUPPES nas escolas buscou essa direção; através dos discursos da comunidade surda, da identidade surda, da cultura surda, apontar novas verdades sobre a surdez e a educação de surdos, tendo como ponto de partida o currículo e sua reconstrução para que o fracasso, visto no sujeito e na sua diferença, pudesse ser deslocado para as questões institucionais, ou seja, reconhecido como um problema de ensino e não de aprendizagem.

Para que isso acontecesse era preciso sensibilizar, preparar os educadores e levá-los a reconhecer a surdez como traço cultural e a oralização como uma língua estranha ao surdo, impossibilitando seu acesso ao conhecimento. Era preciso ver a língua oral como uma língua estrangeira e a língua de sinais como primeira língua, configurando-se em traço cultural e identitário indispensável na sua educação.

Nos estudos realizados constatei que a língua de sinais foi a linha de frente em todo o trabalho dos pesquisadores pelo Estado do Rio Grande do Sul, organizando um movimento de extrema importância em Universidades, entidades parceiras, sistemas de ensino e educadores, oportunizando, no interior do estado, a apropriação da língua pelo próprio surdo, que não se reconhecia em meio aos ouvintes e ocupava o lugar de excluído e incapaz. Foi também por esse caminho que o conceito de comunidade passou a ter significado e a se constituir em prática, fazendo com que os surdos quisessem encontrar com seus pares e viver em comunidade, fosse na escola, nos passeios, nos acampamentos.

De certa forma, para os surdos do interior, que não possuíam nenhuma forma de organização, essa comunidade era provisória, mas foi uma forma permanente de inscrever-se num mundo que lhes parecia totalmente alheio, distante e sem sentido antes de os educadores serem desestabilizados por essas idéias.

Neste capítulo acredito ter possibilitado a identificação de importantes contribuições dos pesquisadores ao produzirem o movimento surdo, mas é importante ressaltar que todas as ações alcançaram um determinado número de grupos, não resultando, portanto, em um movimento universal e contínuo. Sei que não era esse o objetivo dos pesquisadores, mas não posso deixar de lamentar que a consciência cultural da surdez, despertada por essas pesquisas, não tivesse chegado a todos os lugares onde o surdo continua a amargar em sua solidão, delegado a concepção da surdez como deficiência, fora da escola e distante talvez, da única possibilidade de convivência com seu grupo cultural.

4.2 CURRÍCULO X IDENTIDADE, CULTURA E COMUNIDADE

Não há como pensar um currículo sem considerar o caminho, o trajeto que deve percorrer para atender aqueles a quem ele se destina.

O conhecimento historicamente construído é direito de todos, assim como a construção de novos conhecimentos, mas para que esse “todos” de que falo seja atingido faz-se necessária uma análise criteriosa de condições, oportunidades, respeito às diferentes formas de processar o conhecimento e sua vinculação com as questões identitárias, culturais e comunitárias. Esse foi o grande salto qualitativo na educação dos surdos, pelo qual passei como educadora e que me fez desenvolver essa dissertação. Entender a existência de uma cultura surda, ou entender a surdez como cultura não foi fácil. Nas palavras de Skliar:

Para muitos resulta curiosa e, para outros, decididamente, incômoda a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos. Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas, mas quando se trata de refletir que nessa comunidade surgem- ou podem surgir- processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica (SKLIAR, 1998, p.28).

Na sociedade ouvinte, a concepção de cultura é pensada de uma forma muito superficial. De imediato define-se como conjunto de crenças, valores, hábitos,

costumes, cultivados historicamente pela humanidade. Como fala Skliar, uma visão universal; genérica e mesmo quando se fala em diferenças culturais, a palavra diferença não inclui minorias.

Outro fator a ser analisado é que a língua é vista como traço cultural de um povo, mas não de um grupo, principalmente se considerando tratar-se de uma língua gestual, como é o caso dos surdos. Somando-se a esses fatores está a vinculação da surdez como deficiência, o que realmente dificulta a concepção de uma cultura surda.

Não diferente é o que se entende por comunidade e conceber e falar de uma comunidade surda. Apesar de, atualmente, as escolas falarem das suas comunidades, reconhecendo-as num grupo menor, ou seja, composta por aqueles que estão vinculados e no entorno dela, o conceito generalizado de comunidade sempre esteve muito associado à idéia de cidade. Sabe-se, porém, que dentro de uma cidade existem várias comunidades com critérios de formação iguais aos da comunidade surda.

Quando se relaciona currículo com comunidade estamos unindo tanto os aspectos culturais quanto identitários, pois a comunidade, além de se constituir em um grupo de pertencimento, comunga de valores, modos de vida, características próprias daqueles que a compõem (religião, cor, ideais) e marcas grupais (a língua, por exemplo). Cada comunidade tem também anseios, necessidades, expectativas próprias. As formas de luta, de alcançar seus objetivos e reconhecimento são a união e a organização grupal. Portanto, para pensar na comunidade surda, recorro às palavras de Lopes:

A presença do grupo surdo é condição indispensável para que a língua de sinais apareça como uma construção e traço de identidade surda. Esse argumento, em épocas de fortes discursos includentes e de resistência surda à inclusão e à separação de seus pares, estrategicamente agrupados pela noção de comunidade, vem legitimando o espaço escolar para surdos com um lugar possível de se construir a cultura surda (LOPES, 2004, s.p.).

Nesse sentido, vinculando sempre a reflexão teórica à experiência que me levou para os caminhos da pesquisa, sem dúvida acredito que a escola própria para surdos constitui-se num espaço privilegiado de encontro, de trocas, de estabelecimento de vínculos, de parcerias, pois sendo o local de legitimação da língua de sinais é onde a cultura surda se fortalece, se complementa com as

diferentes experiências. Não se trata mais de um pequeno grupo de surdos, dominados por uma cultura ouvinte predominante, como acontece nas escolas que trabalham com inclusão. Trata-se de um lugar onde a língua de sinais, sendo traço comum, une os sujeitos, marca uma forma de comunicação peculiar que os caracteriza culturalmente, permitindo-lhes a troca de idéias, a discussão de suas necessidades e conseqüentemente a possibilidade de reivindicação de seus direitos, de poder opinar, participar na construção de um espaço escolar e de um currículo que os conecte com o mundo e a realidade de forma não-fragmentada.

Diante de toda a experiência que eu vivi, das leituras que fiz, do trabalho com os surdos e a inserção no movimento, acredito realmente que a diferença surda alcança o reconhecimento através da organização social, ou seja, a partir da comunidade e concordo com a autora quando diz que a escola é o lugar mais propício para a construção da coletividade surda, pois é o maior e mais efetivo lugar de encontro. Em um artigo posterior, Lopes reafirma seu pensamento, dizendo:

Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias; por exemplo, afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço onde os encontros do grupo possam acontecer. Nessa linha, pensar sobre a constituição e os marcadores surdos que ajudam a definir o que reconhecemos por grupo e comunidade surda é pensar qual espaço tem servido de território para que a comunidade surda se constitua e se mantenha como tal (LOPES, 2006, p.1).

Volto a reiterar a idéia anterior em relação ao espaço escolar como espaço rico para a constituição da comunidade. Não que seja o único, pois existem espaços de lazer, esporte, mas em se tratando de um lugar efetivo de encontro, de circulação dos sujeitos, onde é possível conviver não só com a surdez como marca grupal, mas identificar a diferença surda, os modos de ser e pensar que interagem se completam e, ao mesmo tempo em que une, distingue o sujeito em sua subjetividade, parece-me que a escola é o território mais forte; porém faz-se necessário um certo cuidado para que a Instituição em sua filosofia não descaracterize o sentido e objetivos desta comunidade. Lopes alerta para esse fato, dizendo:

Quando a escola define como será a comunidade, essa passa a ser alvo de outras questões políticas educacionais. Perde-se parte do interesse surdo em fortalecer suas lutas e suas reivindicações atribuí-se à escola o trabalho de manutenção de um espaço de construção e articulação surdo (LOPES, 2006, p.12).

Entendo que a autora refere-se que, na escola, sendo território de encontro surdo, esse sujeito pode vir a acomodar-se, deixando que a instituição trace e assumam as metas que deveriam ser construídas e administradas por ele mesmo e pelo seu grupo. Muitas vezes torna-se cômodo deixar que alguém pense e decida por nós; exige menos esforço. O fato é que, mesmo que a escola seja específica para surdos, não significa que esteja isenta de políticas educacionais que eu não chamaria de dominantes, mas de dominadoras, ou seja, perpassadas pelo olhar daqueles que a dirigem, que normalmente são ouvintes que militam na causa surda.

Semelhanças e diferenças circulam dentro da Instituição chamada escola, que tem sob sua responsabilidade dar conta de uma educação de qualidade que considere e atenda as peculiaridades de seus alunos. Tarefa difícil para uma sociedade articulada dentro de uma linearidade, aonde os diferentes vão ficando pelo caminho, mas não impossível quando há vontade, comprometimento e um olhar isentos de preconceitos.

Os estudos surdos, dentro de seus objetivos, além de disseminar os discursos da comunidade, cultura e identidade, procuram também trazer para a discussão as relações de poder presentes na educação de surdos. Lulkin se refere a isso, dizendo:

Os estudos surdos em Educação delineiam, entre outras intenções, aquela de desmascarar as relações de poder existentes na educação dos surdos [...]. O “ouvintismo”, entre outros mecanismos, traduz uma pedagogia delimitada, em meio a outros fatores, pela onipresença da língua oficial, pela regulamentação e buroc4(çi-1.s1r19(angua ofi1issememeo]51 meo

entre o ato de ensinar e o aprender. Independente da cultura, cada sujeito é diferente do outro e possui estratégias próprias de decodificar os signos da leitura, da escrita, das operações matemáticas, enfim, cada sujeito tem uma forma de aprender que não está explícita no currículo, mas que deveria ser contemplada por esse, tratando o conhecimento como direito universal independente do tipo de comunicação que o sujeito use para aprender. Na educação de surdos, levá-los a interagir com o conhecimento, processar as informações não é tarefa fácil porque exige do professor uma visão multicultural que tem que ser aprendida, acreditada, praticada e aperfeiçoada dentro da comunidade surda para que seja dotada de sentido. Trata-se de pôr em prática o velho chavão “entender como o sujeito aprende” para então trabalhar com um currículo que produza aprendizagem e não treinamento para um exército de analfabetos funcionais que irão compor o grupo dos inadaptados.

Surge mais uma vez a importância da cultura na construção do currículo para que a escola seja um lugar com acesso e de referência para seus alunos, considerando sua subjetividade. A visão da escola sobre a surdez como traço cultural é dita por Lopes (2004), quando cita que “A Invenção cultural da surdez surge na escola como um outro movimento que está enredado em discursos que dizem de um surdo que possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência”.

Entendo a “invenção cultural da surdez” como parte desse movimento dos pesquisadores, pelo histórico do surdo visto na sua falta de língua oral pela escola. Oralidade majoritariamente utilizada e aceita que foi imposta ao surdo durante um longo espaço de tempo, anulando suas possibilidades como detentor de uma língua gestual própria, que o identifica e, portanto, o insere num grupo culturalmente distinto.

É difícil falar da surdez como cultura, já que há bem pouco tempo não era assumida nem por aqueles a qual pertencia, os surdos, tamanha foi a anulação que sofreram dentro da classe maior a que pertencem, a humanidade¹³.

Há uma caminhada incessante para o surdo na sua inscrição cultural. Ele não pode descansar em sua diferença, mesmo reconhecendo-se, pois o mundo não

¹³ A palavra humana é plural. Nunca há uma só palavra humana, mas palavras, todo um conjunto de formas expressivas, distintas, diversas. O ser humano é o ser que fala, porém que fala de diferentes maneiras. E o ser humano é o ser que também é capaz de expressar-se silenciosamente (JOAN - CARLES apud LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 21).

pára; na vida, o campo de lutas sociais é permanente, nos construímos e reconstruímos a cada dia, a cada acontecimento e nesse movimento vamos descobrindo nossas diferenças também entre aqueles que temos como iguais. Essa diferença é pouco falada pelos pesquisadores. Há uma exaltação da comunidade, mas não aprofundam o fato de que em todo o grupo constituído as diferenças individuais continuam a existir e não podem ser negadas, pois negá-las seria anular a subjetividade do sujeito.

reforçam as diferenças de forma depreciativa, criando diferentes currículos que moldam as pessoas dentro daquele mínimo que é esperado delas através de um julgamento excludente que não considera as possibilidades dos sujeitos. Essa idéia pode ser compreendida nos estudos de Perlin:

O currículo, nas escolas de surdos também é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça; assim no marco do último século foram estabelecendo-se, para deficientes mecanismos e “textos” de colonização curricular: o currículo para deficientes mentais, para deficientes mentais, para deficientes da linguagem, para ouvintes com a multiplicação das séries curriculares, para aprender somente técnicas e ofícios saturados pelo desemprego, para aprender a falar, etc. constituem apenas alguns exemplos dessa “ouvintização” curricular (PERLIN, 2000, p.23).

Ainda usando as palavras de Perlin (2000), se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais. A autora ainda acrescenta que entrar na discussão de currículo e identidade no campo da educação dos surdos significa aprender uma identidade de resistência que exclui uma máscara social de incapacidade para a aquisição subjetiva do conhecimento.

4.3 O CURRÍCULO E OS OUTROS OLHARES

Segundo Costa (2004), a década de 90 está marcada por um discurso cultural surdo que, sem dúvida, trouxe mudanças visíveis nas pedagogias e nas formas que temos de representar os surdos. Embora ainda não haja uma harmonia nos discursos e práticas pedagógicas marcadas no currículo escolar, parece-me que o movimento desencadeado a partir das pesquisas sobre estudos surdos foi a alavanca propulsora das rupturas de todo um imaginário de incapacidade e deficiência em relação à pessoa surda, criando novos olhares, outros focos, outras narrativas e outros parâmetros para se refletir a escola e a educação de surdos. Um movimento estruturado junto à comunidade surda, escutando, através da linguagem gesto-visual, os desejos, anseios, forma de pensar e ver sua diferença, levando-os a reconhecerem-na como traço cultural e não marca de uma anomalia.

A surdez foi tratada durante muito tempo como defectologia¹⁴; por esse motivo, em muitos lugares, os surdos anularam-se como pessoas capazes,

vir sem o olhar castrador e paralisante de um outro que não nos vê, mas nos domina.

Nessa mesma reflexão me deparo com a idéia inicial que eu tinha de currículo, a maneira como eu entendia e a forma como eu tentava ensinar os alunos surdos. Na verdade, minha concepção de currículo estava impregnada por uma visão conteudista, em que a maior preocupação estava em ensinar a ler e escrever o português. Pensava que se descobrisse essa fórmula mágica, o problema do fracasso escolar dos surdos estaria resolvido.

Após toda a virada conceitual pela qual fui atravessada ao manter uma interlocução com o mundo surdo, tendo como ponto de partida uma busca teórica que me levou a encontrar os pesquisadores do NUPPES, percebi que pensar numa perspectiva educacional para os surdos e a partir dos próprios surdos implicaria analisar o currículo escolar para além de uma listagem de conteúdos. Foi necessário pensar o que compõe um currículo, de que forma é estruturado, por quem, com que objetivos, dentro de quais concepções, que lugar ele dá à cultura, à diversidade, a serviço de que ou de quem é construído. Lunardi nos diz que:

A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos precisa ser construída a partir da idéia da diferença [...]. O que se está discutindo é a idéia de um currículo que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde se instauram relações de poder e ideologia (LUNARDI, 1998, p.166).

Construir um currículo sem traços ideológicos e, conseqüentemente, distante das relações de poder, deixando de responder às demandas de uma sociedade branca, homogênea, linear, usuária de uma língua oral, tendo como princípio a igualdade de oportunidades e uma educação para todos, continua sendo discurso, pois a escola, seus educadores e a forma como se organiza continuam sendo extremamente excludentes. No que se refere à comunidade surda, Thoma nos diz:

Hoje, a partir de um novo paradigma, denominado ciência pós-moderna, sabemos que não há mais como negar a existência das várias faces que constituem os sujeitos. Mesmo que a surdez apareça como uma das faces mais significativas do sujeito surdo, a sua educação deve também levar em conta as questões de gênero, raça e etnia. E, ainda quando a questão principal a ser discutida for surdez, esta não pode mais ser vista sob a condição deficitária, biológica, e sim como uma condição cultural e social, da qual participam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída (THOMA, 1998, p.136).

Penso que, nas duas últimas décadas avançamos significativamente nesse sentido. Os discursos e as recorrências que atravessaram meu olhar de educadora, assim como tantos outros colegas, não ficaram no esquecimento após o término das pesquisas dos NUPPESianos, ao contrário, propagaram-se a partir daqueles que se envolveram, foram balizadores de mudanças conceituais e práticas e fizeram com que os estudos continuassem, embora não alcançando as estatísticas desejadas ou necessárias. Testemunhei que os olhares dos pesquisadores não foram direcionados apenas para os surdos colocados em escolas especiais, escolas regulares ou mesmo para aqueles que estavam fora da escola, mas atingiram instituições próprias para surdos, universidades, órgãos governamentais, os familiares e, o mais importante, a comunidade surda, que passou a ver-se como grupo cultural, com potencial, com direitos, com possibilidades de organização e, conseqüentemente, potencializando seu poder de luta e conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quanta coisa eu preciso aprender
para me tornar caminho e caminhada.
Que é preciso bem mais gente do que eu,
Que há mais terra que estrada.
Que o caminho não nasce sem ser feito.
Caminho não há se não se andar...
Caminho não há se não se andar”.*

Sérgio Sá

Considerando todos as análises feitas, as contribuições do NUPPES no campo dos estudos surdos, tendo em vista as mudanças de paradigmas comprovadamente instaladas em muitas escolas e na prática pedagógica de diversos educadores em relação à educação da pessoa surda, é fácil perceber que todo o movimento criado no Rio Grande do Sul a partir da década de 90 significou um grande avanço para esta comunidade até então tida e tratada como desviante, portadora de uma anomalia e, portanto, incapaz para a vida produtiva e social.

O NUPPES se desfez; a não ser as produções e as pesquisas, não se encontram outros registros mais sistematizados sobre a atuação do grupo e o movimento que alavancaram. Lamento que esta falta de registros possa impedir que educadores atuais conheçam esse capítulo da história da surdez que deixou marcadores tão fortes e importantes em nosso estado, em relação à surdez e aos estudos surdos.

Como pesquisadora e tendo sido envolvida e transformada pelos enunciados que me levaram a mudar a vida de mais de uma dezena de sujeitos, devolvendo-lhes, de certa forma, os direitos que lhes foram negados desde o nascimento;

acompanhando ainda hoje a trajetória que estão percorrendo, autônomos, seguros, conscientes da sua surdez como diferença e não doença ou dependência, fico pensando no sentido da pesquisa e no lugar ocupado pelo pesquisador.

Os NUPPEsianos para mim foram produtores de sonhos; sonhos que se materializaram, transformando realidades e resgatando vidas, apagadas, sufocadas pela cegueira de uma sociedade excludente que coloca a diferença em estado de coma social.

Não me refiro à construção de verdades absolutas, até porque no próprio texto questiono algumas idéias que deixaram uma certa incompletude na forma como foram abordadas, como a singularidade do sujeito dentro da comunidade, ou a comunidade como o único local possível de inscrição da cultura surda, mas certamente as produções dos pesquisadores do NUPPES, as tramas teóricas que embasaram suas pesquisas, tendo como centralidade à cultura surda; a identidade surda e a comunidade surda foram cruciais para um novo pensamento pedagógico a respeito da surdez, mobilizando profissionais, educadores assim como eu, que repensaram suas ações e buscaram novos caminhos ressignificando o lugar do surdo na escola e na sociedade. Cabe salientar, porém, que as recorrências que norteiam a produção teórica do grupo, embora tentando passar uma idéia de não anunciar “receitas”, acabam prescrevendo verdades que apontam um direcionamento para a educação de surdos, ou seja, um modelo a ser seguido. Essa não é uma característica exclusiva do NUPPES, mas de muitos pesquisadores ao longo da história, que também deixaram suas contribuições em vários campos do conhecimento.

Fica claro pra mim que quando descobrimos uma teoria que nos abre caminhos epistemológicos ainda não pensados, devemos aproveitar esse movimento não só para romper com práticas e idéias estanques, mas, acima de tudo, perceber que a própria palavra movimento (refiro-me aqui ao movimento surdo) pressupõe continuidade, avanço, outras possibilidades. Esse desassossego aconteceu com o próprio NUPPES, e os deslocamentos ficam explícitos na forma como vão elaborando suas produções ao longo do tempo; o que foi escrito em 1998 já não tem a mesma conotação nas produções de 2004. Um exemplo claro está na linha teórica que nas produções iniciais, mencionavam o sócio-interacionismo e seus pressupostos, sendo que, mais tarde, enveredam para os estudos culturais.

Cabe salientar também que na busca de respostas, no intuito de trabalhar com a proposta, outras fendas vão surgindo, delineando-se em lacunas que, automaticamente produzem outras questões, e eu encerro essa dissertação deixando alguns questionamentos que fui construindo no caminho, cujo objetivo não é dar-lhes respostas, mas mostrar o movimento pelo qual passa o pesquisador, salientando ainda o que foi colocado anteriormente. Não há verdades absolutas; nos deparamos com teorias e acontecimentos que produzem fortes marcadores de rupturas e, ao mesmo tempo, produzem outras inquietações. Nesse sentido, a interlocução com o NUPPES não só me desacomodou no sentido das suas contribuições para com uma educadora de surdos que buscava descobrir os entraves que impediam a escolarização desses sujeitos, mas instigou meu espírito de pesquisadora, inquieta, curiosa, que procura por incompletudes, me fazendo elaborar outros questionamentos que podem vir a dar sentido a essa busca incessante de construir novos conhecimentos. Não posso encerrar essa dissertação sem deixar aqui algumas interrogações que fui produzindo ao longo do trabalho.

O que caracteriza um currículo surdo além da comunidade surda, suas práticas (cultura, língua, identidade), para que o surdo não sinta na escola pela qual lutou e na qual se organiza falta de conhecimentos que lhe permitam mover-se no mundo ouvinte em igualdade de condições ?

Se o surdo lutou para sustentar suas diferenças e para tê-las reconhecidas como traços culturais e identitários, por que ele próprio não diz o perfil de escola que deseja e se mobiliza na construção de um currículo e uma pedagogia que considerem essas diferenças e ao mesmo tempo atendam suas necessidades?

Nas produções, o surdo, em um determinado momento, foi citado como hóspede do ouvinte pela sua condição de dependência. Pergunto: Hoje o surdo deixou de ser hóspede do ouvinte? Será que mesmo aqueles que militaram na causa surda, que exigiram espaços para deixar falar suas mãos, não continuam a aceitar o mínimo e submeter-se ao julgamento e às decisões de uma cultura oral?

Com o reconhecimento da língua de sinais, da cultura surda, da identidade surda, da comunidade surda, os problemas da educação de surdos foram resolvidos? Quais são os focos das lutas surdas hoje? Qual a continuidade do movimento surdo desencadeado na década de 90?

O que a comunidade de luta tem feito para disseminar suas conquistas e

buscar seus pares para o centro das discussões sem a presença dos pesquisadores?

Como diz o poeta, temos muito que andar, muito que aprender; com certeza há mais terra que estrada e muito trabalho a ser desenvolvido no campo dos estudos surdos. O caminho não nasce sem ser feito, portanto não há a possibilidade de descanso no campo de batalhas onde se encontram as culturas não percebidas.

Fica também pra mim a concepção de que o papel ou o lugar do pesquisador não é muito diferente daquele citado ao longo desse texto como sendo das minorias,

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Comunidade, a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERGAMASCHI, Rosi Isabel; MARTINS, Ricardo Vianna (org.). **Discursos Atuais sobre a surdez**. II Encontro a propósito do Fazer, do Saber e do ser na Infância. Canoas: La Salle, 1999.

BUJES, Maria Isabel. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda da pesquisa. In COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel. **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CICCONI, Marta. Educação de Surdos: Uma visão crítica das alternativas atuais In: BERGAMASCHI, Rosi Isabel e MARTINS, Ricardo Vianna (org.). **Discursos Atuais sobre a surdez**. II Encontro a propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância. Sociedade civil Instituto Pestalozzi. Canoas: La Salle, 1999.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANESI, Marlene Canarin (org.). **O admirável Mundo dos Surdos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Os direitos das pessoas surdas In: BERGAMASCHI, Rosi Isabel e MARTINS, Ricardo Vianna (org.). **Discursos Atuais sobre a surdez**. II Encontro a propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância. Sociedade civil Instituto Pestalozzi. Canoas: LA SALLE, 1999.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: **Uma trajetória Filosófica para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade 2. o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org) **Habitantes de Babel, Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Maura Corcini. Relação de poderes no espaço multicultural da escola para surdos In: SKLIAR, Carlos (org.). **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Foto & Grafias. Possibilidades de Leitura dos Surdos e da Surdez na Escola de Surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

_____. A medição material e sígnica no processo de integração de crianças surdas In: SKLIAR (org.). **Educação e Exclusão, abordagem sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (org). **A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Texto apresentado a Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação/ ANPED, 2006.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada In: SKLIAR (org.). **Educação e Exclusão, abordagem sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando os Estudos Surdos: Currículo e relações de poder. In SKLIAR, Carlos (org.). **Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Márcia Lise. Educação Especial: Institucionalização de uma racionalidade científica. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (org). **A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

HALL, Stuart. **Cultural identity and diáspora**. In Woodward, Katherin. **Identity and difference**. London: Sage/Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUPPES. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nuppes>> Acesso em 20 mar. 2005.

PERLIN, Gládis Terezinha. Identidade surda e educação In: BERGAMASCHI, Rosi Isabel e MARTINS, Ricardo Vianna (org.). **Discursos Atuais sobre a surdez. II Encontro a propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância.** Sociedade civil Instituto Pestalozzi. Canoas: La Salle, 1999.

_____. Identidade Surda In: SKLIAR, Carlos (org.). **Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade Surda e Currículo in: LACERDA, Cristina broglia Feitosa, GÓES, Maria Cecília. **Surdez processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

_____. O lugar da cultura surda. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (org). **A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

RUSCHEL, Maria Andréa de Moura. Situando as filosofias educacionais para

propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância. Sociedade civil Instituto Pestalozzi. Canoas: La Salle, 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço – temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo in: COSTA, Marisa (org). **Escola básica na virada do século: Cultura, Política Currículo.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)