

Anderson Luchese¹Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

Resumo

Este artigo objetivou identificar e analisar as abordagens teórico-metodológicas que predominaram na formação de docentes atuantes com estudantes surdos em um município de Santa Catarina e compreender como elas repercutem nas práticas pedagógicas. A coleta de materialidades empíricas aconteceu por meio das entrevistas narrativas com professoras que atuaram com estudantes surdos de 1980 a 2016, período que iniciou a educação especial para surdos no município investigado até o término da pesquisa apresentada. Participaram do estudo cinco professoras, definidas pelo critério de maior tempo na educação de surdos em cada década, sendo três ouvintes (representantes do período de 1980 a 2010) e duas surdas (que exerciam a docência a partir de 2010). O material coletado foi organizado em agrupamentos temáticos, levando em consideração a relevância e recorrência das narrativas, e foi examinado pela perspectiva da Análise do Discurso com base em referenciais foucaultianos. Concluímos que as diferentes verdades acerca da educação de estudantes surdos instituídas nos distintos contextos históricos e geográficos, se manifestam em diferentes abordagens teórico-metodológicas. Constatamos que os efeitos de poder e de verdade que subjetivam os profissionais em cada tempo, reverberam em políticas educacionais e práticas pedagógicas identificadas, também, no cenário da pesquisa aqui relatada.

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

Abstract

This article aimed to identify and analyze the prevailing theoretical and methodological approaches in the education of active teachers for deaf students, in a town of Santa Catarina, and understand how these approaches reverberate in pedagogical practices. The empirical materialities collection was done through narrative interviews with teachers who worked with deaf students from 1980 to 2016, a period that started special education for the deaf in the investigated municipality until the end of the presented research. The five participants of the research were defined by the longest time commitment in deaf teaching in each decade, being three of them hearing teachers (from 1980 to 2010) and two deaf ones (who have been teaching since 2010). The collected material was organized in thematic groupings,

¹ Graduado em Pedagogia, habilitação Educação Especial; Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Unochapecó. Professor efetivo na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). Integrante da Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó).

taking into account the narratives relevance and recurrence, and was examined from the perspective of foucaultian discourse analysis. We conclude that the different truths about deaf students education, established in different historical and geographical contexts, are manifested in different theoretical and methodological approaches. We found out that the power and truth effects, which subjectify professionals at every time, reverberate in educational policies and teaching practices also in the research scenario reported here.

Keywords: Teacher training. Deaf students education. Theoretical and methodological approaches. Pedagogical practices.

1 Introdução

Este texto, aborda a formação docente para atuar com estudantes surdos e como as abordagens teórico-metodológicas dos professores reverberam nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. O recorte temporal da pesquisa considera o período de 1980 a 2016, período em que o município de Chapecó, *locus* da pesquisa, localizado no oeste de Santa Catarina, iniciou a educação especial para surdos até a finalização do estudo.

Ao analisar a história da educação de surdos, constatamos que foram adotadas três tendências predominantes no Brasil: “[...] a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7). A abordagem *oralista*, proposta na qual os surdos deveriam oralizar, mostrou resultados pouco animadores do ponto de vista da escolarização. Posteriormente, surgiu a abordagem *comunicação total para educandos surdos*, que estimula a oralização e a sinalização concomitantemente, proposta denominada *bimodalismo*. Esta forma de comunicação também não apresentou o êxito esperado. “Os dois enfoques - oralista e comunicação total – deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7). A terceira abordagem, o *bilinguismo*, mostrou resultados positivos, proporcionou a comunicação em duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), possibilitando a formação de surdos bilíngues.

É essencial a compreensão de que as pessoas surdas não podem ser generalizadas, pois sua identidade é única: podem apresentar diferentes graus de surdez; ter acessado à língua de sinais em diferentes faixas etárias; não ter contato com a língua de sinais até a vida adulta, enfim, diferentes situações de desenvolvimento.

Algumas comunidades surdas defendem o contato da criança surda com outros surdos desde o início da vida, o que propicia a aquisição da língua de sinais, favorecendo o

desenvolvimento do pensamento. Porém, em cada tempo, algumas “verdades” acerca da educação de surdos predominou. Segundo Lopes,

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

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

Com base em Foucault e autores que nele se amparam, buscamos compreender os movimentos de formação dos docentes e os efeitos de verdade criados pelas concepções teóricas que direcionaram os educadores e as políticas educacionais no período pesquisado. Concordamos com Pieczkowi quando afirma que Foucault contribui para “[...] desnaturalizar o que está posto, o que pensamos e fazemos, e a criar novas alternativas para a ação. Assim, nos ajuda a compreender a complexidade do processo de inclusão e a tensionar a escola que classifica, normatiza e busca normalizar toda a diferença”. (2021, p. 8).

2 Percorso metodológico

Que abordagens teórico-metodológicas predominaram na formação de docentes que atuaram/atuam com estudantes surdos no município de Chapecó (SC) nas últimas quatro décadas e como elas repercutem nas práticas pedagógicas? Para responder à pergunta de estudo, a pesquisa, que resultou na dissertação de mestrado em educação, amparou-se em bases teóricas que subsidiam a compreensão da temática, além da construção de materialidades empíricas obtidas por meio de entrevistas narrativas. Foram entrevistadas

professoras que atuam ou atuaram com estudantes surdos no período de 1980 a 2016. As entrevistas foram conduzidas pelo primeiro autor deste artigo.

As aproximações aconteceram após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos e com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes do estudo. Foi entrevistada uma professora representante de cada década, exceto o período de 2010 a 2016, que foi contemplado por duas professoras de surdos entrevistadas, na época estudantes do curso de Letras – Libras na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), localizada no oeste de Santa Catarina. Assim, participaram do estudo cinco professoras: três professoras ouvintes atuantes no período de 1980 a 2010 e duas professoras surdas representantes do último período investigado, definidas pelo critério de maior tempo na educação de surdos em cada década. Foi adotado um roteiro para conduzir as entrevistas narrativas que gerou as materialidades empíricas que foram organizadas em agrupamentos temáticos, termo adotado por Andrade (2014, p. 178), considerando os aspectos mais relevantes e recorrentes presentes nos discursos. A entrevista narrativa, para Andrade (2014, p. 175), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma, ainda, que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2014, p. 181).

Cabe salientar que as narrativas “[...] são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais” (ANDRADE, 2014, p. 179).

As entrevistas narrativas com ouvintes foram mediadas por um intérprete, filmadas e, posteriormente registradas pelo primeiro autor deste texto, que é surdo, mantendo a estrutura da língua de sinais. As entrevistas com pessoas surdas foram filmadas e, posteriormente, também registradas pelo pesquisador. Nas duas situações, o texto escrito foi transcrito por intérprete. Os agrupamentos temáticos resultaram da recorrência e da relevância das narrativas. O material empírico gerado por meio das entrevistas narrativas foi analisado pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana.

Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

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

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos. (FISCHER, 2001, p. 198-199)

Dreyfus e Rabinow (2010, p. 20) afirmam que Foucault não procurava “*estruturas atemporais*, mas condições *históricas* de possibilidade”. Da mesma forma, procuramos compreender como os discursos da educação de surdos constroem verdades na relação professores e estudantes. Nessa perspectiva, a pesquisa proposta tem a pretensão de compreender o processo de profissionalização de docentes para estudantes surdos.

Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado. O discurso é apresentado como “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...]” (FOUCAULT, 1986, apud FISCHER, 2001, p. 5).

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

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

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

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

construídas pelas experiências visuais, enfim, pelas diferenças que caracterizam pessoas surdas. Na segunda metade do século XX o surdo passa a ser tratado como um sujeito que apresenta uma “diferença”, não mais relacionado a uma noção clínica de deficiência. Essa “diferença” ora é concebida como linguística e cultural, ora como identitária ou apenas como diferença surda. No dizer de Witchs, a constituição do sujeito surdo passa por dois domínios investigativos:

o primeiro compreende os estudos cujos esforços têm sido problematizar a constituição da surdez como uma anormalidade ao longo da história e contemporaneamente; o segundo abarca as investigações que analisam como a surdez tem se constituído, nas últimas décadas, como uma diferença. (WITCHS, 2016, p. 10).

Na contemporaneidade existe uma racionalidade que concebe a surdez como uma diferença relacionada a questões de uso da língua, esta considerada uma força ativa, “[...] um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais” (BURKE, 1995, p. 41).

Outro fator que contribuiu para a compreensão da surdez como diferença está relacionado ao estatuto linguístico das línguas de sinais, pautados em estudos, a exemplo dos que Willian Stokoe e colaboradores, do Departamento de Linguística da Galaudet, universidade de surdos nos EUA, desenvolveram e publicaram na década de 1960, divulgando o reconhecimento linguístico das línguas de sinais. Esse estudo mostrou que a língua de sinais podem ser tanto orais-auditivas como gestuais-visuais, e não simples mímicas como alguns a concebiam. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2007) afirmam que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 30).

Uma das grandes lacunas na educação de surdos é a restrição à comunicação, pois o mundo é predominantemente ouvinte. Por mais que a legislação sinalize para os direitos de comunicação das pessoas surdas, assegurar esse direito, alterar culturas, não é uma tarefa simples. Assim, podemos compreender porque a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nem sempre teve o prestígio atual.

O reconhecimento da educação especial, incluindo a educação de surdos, encontra amparo em dispositivos legais que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência como uma política mundial e para que a língua de sinais conquistasse crescente espaço. Destacamos a Constituição Federal (1988); A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996); o Decreto n. 5.626 (2005) que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização; a Lei nº 10.436 (2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei nº 13.146 (2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); o Decreto nº 10.502 (2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, dentre outros.

Os censos educacionais brasileiros revelam o aumento de matrículas de estudantes com surdez ou outras deficiências em todos os níveis de ensino. O censo escolar de 2016 evidencia que “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%”. (BRASIL, INEP. 2017, p. 4). Aponta, também, que “79,2% dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades dos anos iniciais estão incluídos em classes comuns. [...] os alunos incluídos representam 2,4% da matrícula total da etapa; (BRASIL, INEP. 2017, p. 14). Contudo, salientamos que incluir é mais do que inserir, é uma ação multifacetada, o que requer tanto o comprometimento do estudante com deficiência como a garantia de recursos que promovam a acessibilidade, pressuposto para a aprendizagem.

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

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

A acessibilidade à comunicação é uma das grandes demandas das pessoas surdas. Os surdos são sujeitos sociais que produzem, reproduzem, modificam e vivem na cultura surda.

Segundo Strobel (2013, p. 37) afirmam que “[...] povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes”. O conceito de surdez engloba a compreensão da comunidade e cultura surda.

O Decreto n. 5.626/2005, no seu Art. 2º, define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”.

A vida em comunidade se constitui de uma prática social gerada pela necessidade de estar entre pares, contando também com o apoio de ouvintes simpatizantes da cultura surda. A convivência enriquecedora entre surdos e ouvintes é possível à medida que a diferença é reconhecida, abandonando-se estratégias para que a diferença seja anulada. Ser diferente também é um direito de todo ser humano. Nesse sentido, Strobel afirma que

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

No Brasil, depois de muitas lutas dos movimentos sociais surdos, foi aprovada a Lei 10.436/2002, conhecida como a lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais no Brasil. Esse foi um fator relevante para o desenvolvimento da criança surda a partir do seu mundo, da valorização da sua cultura no contexto de ensino-aprendizagem e dos movimentos pela inclusão.

A inclusão das pessoas com deficiência significa participação na vida social, econômica e política e não apenas presença, matrícula em escolas comuns. A inclusão acontece em diferentes esferas: nas escolas, nas famílias e na sociedade mais ampla. Entendemos que atualmente a inclusão está muito presente nas legislações, nos discursos da mídia e nas ações da população. Porém, a exclusão ainda se manifesta nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem.

Para mudar essa cultura, embora importante, não basta um conjunto de leis e normas. Sabemos que as mudanças culturais demoram para ser incorporadas, o que explica que marcas das sociedades que eliminavam, escondiam, concebiam os surdos como sujeitos merecedores de caridade ainda deixam suas ramificações. Trata-se de um processo complexo.

O poder da inclusão foi propagado pelas leis atuais, que preveem que as crianças, independente da deficiência apresentada, frequentem as escolas regulares. Contudo, Thoma

(2006) afirma que a inclusão escolar de estudantes surdos em salas de aula do ensino regular, não tem trazidos os resultados esperados. “Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos que constituem as propostas educacionais e que nos constituem na relação com os estranhos e anormais” (THOMA, 2006, p. 22).

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

Os autores prosseguem afirmando que,

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

Tensionar a inclusão não significa defender a volta ao passado quando a segregação era naturalizada, mas evidenciar a complexidade do processo. Quando falamos em estudantes surdos, que representação de surdez possuímos? A que surdo nos referimos? Quando a sociedade insere os surdos em uma mesma “categoria” poderá estar fazendo referência a um público muito distinto. Salientamos o cuidado necessário para que os surdos possam ter seus posicionamentos reconhecidos e suas trajetórias não sejam definidas pelas culturas ouvintes, como se fez ao longo da história, quando os ouvintes ditavam o que era bom para os surdos. De acordo com Pieczkowski, “As decisões acerca da educação de surdos precisam considerar as manifestações desses sujeitos, o direito de se autorrepresentarem, para que eles não sejam subordinados novamente ao ouvintismo. A educação de surdos é também uma questão política, e não apenas metodológica (2018, p. 63).

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

Se atualmente podemos entrevistar professores surdos é porque o olhar acerca desses sujeitos mudou nos últimos anos. Podemos dizer que o saber construído pelos surdos desde que passaram a frequentar escolas, universidades e cursos de Pós-graduação *lato* ou *stricto*

sensu representou o poder de falar por si, de evidenciar capacidades, de influenciar outros surdos, de consolidar-se profissionalmente em condições igualitárias com os ouvintes.

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

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

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

Nas entrevistas narrativas identificamos distintas concepções teóricas, decorrentes da formação dos docentes em cada tempo. Na primeira década investigada a predominância da concepção oralista ficou explícita, manifestando uma tendência oficial do período. A professora relata que sua formação profissional aconteceu no Rio de Janeiro, no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, cuja primeira denominação foi *Instituto Nacional para Surdos-Mudos*. Relata, também, formação recebida na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em São José, Santa Catarina. Destacamos, a seguir, algumas narrativas da Docente 1, atuante na década de 1980 a 1990, relativa às práticas pedagógicas.

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

[...]

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

[...]

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

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

O Oralismo ganhou relevância por volta do século XVIII, a partir das resoluções do Congresso Internacional de Educadores Surdos, que ocorreu em 1880 em Milão, na Itália, e perdurando até a década de 1970. Segundo Sacks, no referido congresso “[...] no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi oficialmente abolido” (SACKS, 2010, p. 35).

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

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

[...]

[...] eu lembro que ensinava mais as palavras e fui trocando a maneira de ensinar. Fui aprender mais a língua de sinais. Um dia, eu fui ensinar eles a fazer um bolo, ensinar uma receita, foi muito bom essa experiência prática, ensinando eles, né, fazendo o bolo, preparando. Eu lembro que teve um que falou, um que era um pouco maior, um menino: *eu não quero fazer um bolo*. Eu falei para ele, é bom, sim, é bom, vamos aprender, escrever a receita, vamos treinar [...]. Aí colocaram o avental e aprenderam a fazer. Nossa, foi uma experiência muito boa, eles adoraram fazer, eles fizeram, aprenderam, entenderam, eles fizeram a receita, eles escreveram tudo, farinha, ovos... Aprendemos, então, a questão do português. Fomos aprendendo cada vez mais a prática, treinando, fazendo tudo na prática. Foi muito bom para eles entenderem a importância do português, como eles têm que gostar, eles têm que aprender a ler. [...] depois, quando fui trabalhar na Escola São Cristóvão, cada vez mais, eu também ensinava geografia, as disciplinas, matemática, [...]. O surdo precisa aprender a ler e escrever, é importante, isso é indispensável para o surdo. Se ele consegue ler e escrever, então ele consegue estabelecer uma comunicação, por exemplo, se ele não consegue falar com uma pessoa, ele consegue escrever e se comunicar.

Goldfeld afirma que a filosofia da comunicação total se preocupa com os processos comunicativos entre surdos e destes com ouvintes e defende a utilização de recursos espaço-

viso-manuais para facilitar a comunicação. “Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (GOLDFELD, 2001, p. 38).

A Docente 3, representando neste estudo a década de 2000 a 2010, viveu a transição entre a Comunicação total para a Educação bilíngue, pois atuou com surdos desde 1997. Manifesta suas dificuldades em se apropriar da língua de sinais: “Foi um grande desafio, exigiu estudo, trabalho, dedicação, vontade e compromisso. Me sentia enfraquecida, não conhecia a Libras. Não conseguia me comunicar com o educando surdo, e não entendia o que os surdos diziam”. Com relação à sua formação profissional e práticas pedagógicas predominantes a Docente 3 relata:

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

Era comunicação total no começo, utilizava-se a fala e a língua de sinais. Utilizava-se muitos materiais visuais, diferentes estratégias mostrando os sinais e a escrita em português, cartazes e xerox com os sinais classificando por categorias (animais, cores, vestuários...). Trabalhava língua portuguesa como segunda língua por meio dos textos. Realizando leitura, interpretação e produção escrita. Utilizava textos informativos, científicos, letras de músicas, propaganda, poesias....

Fazíamos rotinas: data, tempo, aniversários e outros. Trabalhávamos em língua de sinais primeiro e depois fazíamos os registros em português.

O próximo bloco de narrativas destacado provém de duas professoras surdas. As Docentes 4 e 5 no período da entrevista, estavam concluindo o Curso de Licenciatura em Letras Libras, com proposta de educação bilíngue, tendência teórico-metodológica predominante na educação de surdos atualmente. A Docente 5 já possui graduação em Pedagogia.

Movimentos pela abordagem bilíngue iniciaram no Brasil na década de 1980 e amparam-se no ideário de que surdos devem adquirir a Língua de Sinais (L1) como primeira língua, pois é considerada a sua língua natural. Nesse contexto, a língua portuguesa é considerada a segunda língua (L2) para pessoas surdas.

A Docente 4 atua no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SADESE/DA) em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, com um grupo de estudantes surdos em um dos períodos e, no contraturno, atua como professora de Libras em

turmas constituídas de surdos e ouvintes, na mesma escola. A entrevistada narra que nas aulas,

Todos os surdos tem intérprete na sala.

[...]

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

[...]

Professores surdos ensinam a Libras, acontecem poucos encontros, ouvintes demoram para dominar. Eu prefiro escola de surdos, mas ouvintes podem ingressar na escola, tem que saber a Libras. [...] . Eu sei que os surdos falam, eu não quero inclusão, queremos escola de surdos. Muitos ouvintes falam que nós somos preconceituosos. Eu percebo que eles não entendem o que é ser surdo, ser surdo é mundo visual. Eu concordo falar inclusão dos surdos, tem muito movimento em relação a isso. Inclusão mostra na TV, rádio entre outros. Na realidade é diferente. (Docente 4).

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

Fomos dar um passeio, conhecer muitas árvores. Voltando na sala de aula, a aluna surda começou a desenhar uma árvore. Fizemos um livro de história criado pela aluna. [...] Uso também jogos, brincadeiras, atividades diversas.

[...]

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

Como já salientamos neste texto e em consonância com a perspectiva pós-estruturalista de pesquisa, nosso intuito não é tecer juízos de valor, comparar a atuação docente e dizer o que é certo ou errado. Desejamos evidenciar uma narrativa histórica que nos permite compreender que algumas “verdades” em relação à educação de surdos mudaram no decorrer dos tempos. Foucault afirma que “O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa” (FOUCAULT, 2011, p. 180). O autor contribui para a reflexão das mudanças históricas na forma de conceber a surdez. Para Foucault,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz

funcionar como verdadeiros; [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 12)

Ao analisar a educação de surdos ao longo da história, observamos que ela foi pensada predominantemente por educadores ouvintes, embora em alguns tempos e espaços os surdos tenham se expressado com veemência, questionando a submissão e práticas de normalização. A surdez vem sendo narrada, nos últimos anos, no campo dos Estudos Surdos, que evidencia a história dos surdos contada na perspectiva dos próprios surdos, “[...] uma história que se constitui de forma tensionada e entrelaçada a determinadas épocas e contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. e que está fortemente marcada por movimentos de resistência surda” (LOPES, 2011, p. 10).

5 Considerações finais

O estudo nos permitiu compreender que até hoje são discutidas distintas concepções pedagógicas destinadas à educação/escolarização de estudantes surdos. Isso porque a concepção de sujeito surdo e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento passa pelo crivo da cultura e dos diferentes olhares que definem o campo da educação especial. As diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas adotadas em contextos históricos e geográficos mais amplos são identificadas ao longo dos anos também na região pesquisada, acompanhadas das dificuldades em aderir e influenciar novas culturas na educação de surdos. Embora sejam percebidas as mudanças, não significa que houve rupturas bruscas entre determinada concepção e outra. Algumas práticas coexistiram nos mesmos períodos.

A investigação evidencia inquietações docentes para atuar com surdos, especialmente na década de 1990 a 2000. Nesse período, ao mesmo tempo em que os discursos da educação bilíngue, e suas vantagens, ganhavam destaque no mundo, gerava nos professores de Chapecó certa insegurança, por estes entenderem que as perspectivas anteriores adotadas (oralismo e comunicação total) apresentavam fragilidades mas, ao mesmo tempo, eles não possuíam segurança para aderir ao bilinguismo.

A pesquisa revelou algumas práticas pedagógicas predominantes decorrentes de cada abordagem teórico-metodológica e as suas implicações no processo de escolarização dos estudantes surdos na perspectiva dos professores. Constatamos que a educação especial de estudantes surdos, quando o enfoque foi para a oralização, priorizava o uso de pistas cenestésicas, explorando a fonética e atividades diante do espelho, com o intuito do

“treinamento” da fala. Exercícios fono-articulatórios também eram exigidos/solicitados aos surdos, a exemplo de sopro, de sucção de canudinho, da retirada de alimentos aderentes ao palato com a ponta da língua (retalhos de hóstia, leite em pó), etc. Acontecia também o movimento de alfabetização dos surdos, que aprendiam a oralização de vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases e sua respectiva escrita.

Posteriormente, além dos recursos para ensinar os surdos a falar, sob a influência da comunicação total, a prioridade era para a escrita da palavra, a sua pronúncia, imagens e os sinais das palavras, gestos e mímicas. Mais recentemente, e de forma mais intensa na contemporaneidade, a perspectiva bilíngue é assumida, enfatizando o ensino da Libras como Língua 1 (L1) e o ensino do Português como Língua 2 (L2), na modalidade escrita.

As discussões acerca do melhor lugar para a escolarização de surdos ainda permanecem: em escolas/classes especiais ou incluídos em turmas regulares? Alguns autores, a exemplo de Thoma (2006, p. 22) sinalizam para experiências de inclusão de estudantes surdos em classes regulares, de maioria ouvinte, não exitosas, “[...] associadas a um amplo leque de questões que não foram devidamente previstas e planejadas pelas escolas, pelos docentes e pela gestão”.

O estudo não se encerra aqui, pois nos instiga a investigar como os surdos escolarizados de 1980 a 2016, período que iniciou a educação especial para surdos no município investigado, até o término da pesquisa apresentada, narram suas vivências, como foram conduzidos ou conduziram, como influenciaram a história da educação desse público na região. Esperamos que a pesquisa contribua para a compreensão da educação de surdos no seu *locus* de investigação, mas também em contextos históricos e geográficos ampliados.

Nota:

¹ Este texto, originalmente, foi publicado nos anais de um evento científico. Para esta versão o texto passou por significativas alterações.

Referências

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

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Inep. **Censo Escolar 2016**. Brasil, Inep, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 146, seção 1, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BURKE, P. **A arte da conversação**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

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

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

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

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

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

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS): quinze anos da lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista Trama** | Volume 14 | Número 32 | Ano 2018 | p. 53 – 65 | e-ISSN 1981-4674 Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18555> Acesso em: 29 jan. 2022.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Um relato da educação de estudantes surdos no município de Chapecó (SC). **Psicologia Escolar e Educacional**. 2021, v. 25. p. 1-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/P9PxSmZR3bybHcdRRR36zxbk/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2022.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

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

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. New York: Buffalo University, 1960.

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

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

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

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

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

WITCHS, P. H. Problematizações acerca da surdez como diferença e da língua como condição para a diferença surda. In: XI Reunião Regional da ANPEd. Reunião Científica regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_PEDRO-HENRIQUE-WITCHS.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.