



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE CLEIDE BATISTA

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS SURDOS E OUVINTES: TENSÕES
MULTICULTURAIS**

**RIO DE JANEIRO/RJ
2014**

ALINE CLEIDE BATISTA

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS SURDOS E OUVINTES: TENSÕES
MULTICULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Aprovado(a) em _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Canen - Orientadora (UFRJ)

Helena Fontoura (UERJ)

Mary Rangel (UFF e UERJ)

Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Renato José de Oliveira (UFRJ)

*Dedicado aos meus filhos Igor Rasec e Isa Raquel,
que despertam em mim o desejo de ir além e de ser
um ser humano melhor!!! Vocês são perfeitos, não
tiraria nem acrescentaria nada, nessa criação
sublima que Deus me presenteou como filhos!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Criador, pelo dom da vida, essa possibilidade maravilhosa de todos os dias ressurgir uma nova esperança que indica, com o irradiar do dilúculo, que tem sempre um vir a ser, nos mobilizando a construir novos sonhos e alçar voos de riscos necessários para que se eternizem em maravilhosas memórias os momentos vividos.

À Professora Dra. Ana Canen, orientadora desta tese, pela confiança e acolhimento. Nunca esquecerei a sua atitude receptiva, livre de qualquer preconceito. Professora, as suas palavras, escritos e produções acadêmicas são vivenciadas na sua prática docente. Dentre todos os aprendizados, esse foi o mais significativo. Obrigada, pela forma como me encaminhou: com sabedoria e amizade, transitando entre a rigorosidade, amorosidade e simplicidade.

Aos professores Dra. Celeste Azulay Kelman e Dr. Renato José de Oliveira, pelas contribuições no exame especial de projeto e no exame de qualificação. Obrigada por me acompanharem desde o primeiro ano da pesquisa e, agora, aceitarem compor a banca de defesa de tese.

À professora Carmen Gabriel, que participou da banca de seleção de doutorado, pelo apoio enquanto foi coordenadora. Obrigada aos demais professores do Programa de Pós-Graduação, pelos momentos propícios à construção de conhecimentos, solidificando minha formação.

Aos amigos conquistados durante este período: colegas de curso, coordenação, administração e professores deste programa. Um agradecimento especial aos colegas do grupo de estudos do multiculturalismo.

Aos membros da secretaria do Programa de Pós-Graduação, Solange, Aline (Linha) Ricardo, uma equipe de muito profissionalismo e dedicação.

À Solange Rosa Araújo, não a secretária, mas a mulher que foi amiga, mãe, professora da vida. Sol, como sempre falei, você é um anjinho que Deus colocou em minha vida, que me acompanhou nessa cidade, onde eu me sentia tão deslocada. Com você retomei marcas da minha identidade de quem veio do interior do Nordeste, os cafés tomados na cozinha enquanto degustávamos o sabor de uma companhia amiga, jamais serão esquecidos. A escrita não dá conta do sentimento de gratidão que tenho por ti... Simplesmente obrigada!!!

Aos meus pais, irmãos e irmãs filhos, pelo carinho, amor, compreensão e, principalmente, pela força e confiança compartilhada: verdadeiro alicerce sob o qual tenho me construído enquanto sujeito/Aline Batista.

À minha mãe, Maria Edite Batista (em memória) o meu maior exemplo de professora. Onde você estiver, sei estás vibrando comigo. Obrigada por ter me conduzido ao caminho da docência, por me fazer acreditar em uma educação melhor. Acreditar que é possível ir além, mesmo quando todo o contexto local, econômico e social diz o contrário. Hoje digo: Eu sou um acidente social que tinha tudo para dar errado, mas deu certo! Você foi e sempre será o meu maior exemplo de superação.

À CAPES, pela bolsa de doutorado, que possibilitou condições materiais para fazer este curso.

À direção do Departamento de Ensino Superior do Curso Bilíngue de Pedagogia, aos colegas professores e, principalmente, aos profissionais intérpretes que se dispuseram a ajudar na realização desta pesquisa. Sem vocês eu não teria conseguido.

Aos alunos surdos e ouvintes deste curso, por darem vida à pesquisa. O que aprendi com vocês é imensurável. Esta tese é uma tentativa de síntese, daquilo que ainda dará muitos outros estudos.

Ao meu namorado Roberto, pelo carinho, apoio, compreensão, principalmente, nessa reta final.

A todos os meus amigos, principalmente, aqueles que fiz durante esta pesquisa aqui no Rio de Janeiro. De maneira carinhosa, agradeço a Paulo Melgaço, Aline Lima e minha querida Sol, verdadeiros anjos que me acompanharam nessa etapa.

Às vezes, falta ao surdo esse conhecimento de sua história... de entender primeiro a sua própria identidade e alguns ficam flutuando nas identidades, absorvendo aquilo que está em volta mas sem definir. Então, é uma questão política, histórica... é preciso ampliar se apropriar do que aconteceu conhecer história de surdos, até ele construir uma identidade. Têm esses conflitos, por exemplo: eu vejo as bocas mexendo aqui, é como eu vejo as bocas dos meus filhos também. Pra mim, isso é maravilhoso! No passado a gente já se acostumou a se comunicar assim. Não aceitava língua de sinais em casa. Era imposto o oralismo. Então com a família era uma coisa, o contato com o surdo era proibido, língua de sinais era proibida... Até que teve esse encontro com a língua de sinais. É como acontece com vocês ouvintes: é o processo! A identidade não está pronta! E cada um teve a sua história; tem a influência da cultura ouvinte, tem o convívio com o surdo e também acabamos aprendendo essas questões bilíngues... Mas eu entendo que é o lado multicultural!!!

(Aluna surda do Curso Bilíngue de Pedagogia)

BATISTA, Aline Cleide. **A Formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: Tensões Multiculturais**. 2014. ____f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos analisar perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no contexto do desenvolvimento do Curso Bilíngue de Pedagogia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Construimos nossa argumentação a partir do pensamento multicultural, defendido por teóricos como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), Hall (1997) e Skliar (2010), no sentido de valorizar a pluralidade e desafiar preconceitos com relação às diferenças identitárias. Metodologicamente, optamos por uma pesquisa qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, em que analisamos discursos sobre o curso no contexto do seu Projeto Político Pedagógico, bem como aqueles circulantes a partir das vozes dos alunos surdos, ouvintes e da gestão do referido curso. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou compreender como se configura a experiência do curso dentro de um universo específico – o do INES, levantando características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. Para tanto, as estratégias de coleta de dados se deram por meio de entrevistas, grupos focais, estudos de documentos e observação. Nos resultados, observamos que, dentre as tensões vivenciadas no interior do curso, destacam-se os esforços pela concretização de uma visão de bilinguismo, no contexto de possíveis relações de poder entre as línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa. O estudo também evidenciou, sobretudo, a complexidade de processos de construção e reconstrução identitária de alunos surdos, passando por mecanismos de compreensão da identidade surda, que vão desde perspectivas de supremacia à tendências de sua negação. O presente estudo identificou questões que remetem à diferença e ao hibridismo, procurando apontar possíveis caminhos para o aprimoramento constante das relações identitárias para perspectivas futuras de uma pedagogia que contemple a identidade surda e suas relações com as outras identidades culturais.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Identidade e Cultura Surda; Curso Bilíngue de Pedagogia.

BATISTA, Aline Cleide. **The Deaf and Hearing Pedagogu Training: Multicultural Tensions**. 2014. ____f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ABSTRACT

On the current research, we intend to analyse perspectives, potentials and multicultural tensions that take place in the context of the development of "Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES"'s Bilingual Pedagogy Course. Our argumentation stems from the multicultural line of thought, sustained by authors such as Canen (2002, 2007, 2008, 2009), Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), Hall (1997) and Skliar (2010), in the meaning of value the plurality and to challenge the prejudices related to identity differences. Methodologically, we opted for a qualitative research, becoming a case study, in which we analysed speeches on the course under its Pedagogical Political Project context , as well as those circulating from the deaf and hearing students voices and from the management of such course. In this perspective, the research tried to understand how the group's experience take place into a specific universe - the INES one, approaching characteristics, difficulties, conquests and challenges from the point of view of its different actors. To this end the data collecting strategies were implemented through interviews, focal groups, the study of documents as well as empirical observation. We perceived in the outcome of the work that among the tensions lived inside the course, one must outline the efforts for a bilingual vision construction, in the sense of possible relations among the languages - LIBRAS and the Portuguese. The study also underlined, above it all, the complexity of deaf students identity construction and reconstruction processes, going through mechanisms of the Deaf identity comprehension, which comprise since the perspectives of supremacy until the tendency towards denial. The current study identified issues that refer to difference and hybridism, searching to indicate possible paths towards the constant enrichment of the identity relations for the coming perspectives of a pedagogy that takes into account the Deaf identity and its relations with other cultural identities.

Key words: Multiculturalism, Identity and Deaf Culture; Pedagogy Bilingual Course

BATISTA, Aline Cleide. **La formation de Pédagogues Sourdes et Auditeurs: Tensions Multiculturelles**. 2014. ____f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Résumé

Dans le présent recherche, nous cherchons d'analyser perspectives, potentiels et tensions multiculturelles dans le contexte de développement du Course Bilingue de Pédagogie. Nous construisons notre argumentation à partir de la pensée multiculturelle, soutenue par théoriciens comme Canen (2002, 2007, 2008, 2009), Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), Hall (1997) et Skliar (2010), dans le sens d'évaluer la pluralité et défier préjugés en liaison avec les différences identitaires. Méthodologiquement nous avons opté pour une recherche qualitative, en se présentant comme une étude de cas, dans laquelle on analyse discours sur le course dans l'environnement du Projet Politique Pédagogique, ainsi que ceux circulants à partir des voix de les écoliers aussi sourds comme auditeurs et de la gestion de ce course. Dans cette perspective, la recherche à essayer en comprendre comment se configure l'expérience du course dans un'univers spécifique - le INES, en soulevant caractéristiques, difficultés, accomplissements et défis, à partir du point de vue de ses différents acteurs. Pour ce faire, les stratégies de collecte de données eurent lieu par entretiens, groupes de discussion, l'étude de documents et de l'observation. Sur la base des résultats, on a observé que parmi les tensions vécues dans le course, se démarquent les efforts pour la concretization d'une vision du bilinguisme, dans le contexte des possibles rapports de pouvoir parmi les langues - LIBRAS e la Langue Portugais. L'étude a aussi evidencié surtout la complexité de les processus de la construction et reconstruction identitaire des élèves sourds, en passant par mechanisms de compréhension de l'identité sourd allant des perspectives de suprématie a tendances de leur négation. La présent étude a identifié questions qui renvoient a la différence et aux hybridism, en essayent signaler possible chemins pour les constants améliorations de las relations identitaires pour perspectives futures d'une pédagogie qui comporte l'identité sourd et ses rapports avec l'autres identités culturelles.

Mots-clés: Multiculturalisme, Identité et Culture Sourde; Course Bilingue de Pedagogie

SUMÁRIO

1. CONVERSAS PRELIMONARES.....	12
1.1 Introdução e estrutura da tese.....	12
1.2 Problemas, questões e objetivos.....	14
1.3 Justificativa.....	16
1.4 Referencial teórico.....	20
1.5 Metodologia.....	22
2. PENSANDO O MULTICULTURALISMO E A SURDEZ: COMPREENSÕES TEÓRICAS, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS.....	40
2.1 Visão geral do multiculturalismo.....	40
2.2 Perseguindo o tema: diferentes perspectivas e terminologias.....	41
2.3 O multiculturalismo: implicações na educação.....	46
2.4 Principais enfoques do multiculturalismo na educação: desafios e possibilidades.....	51
2.5 Cultura, multiculturalismo e surdez.....	56
3. MAPEANDO AS PESQUISAS QUE CONTEMPLAM O MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS SURDOS E OUVINTES.....	67
3.1 Surdez e Educação de Surdos.....	68
3.2 Identidade, cultura surda e formação de professores.....	73
3.3 Identidade, cultura surda e multiculturalismo.....	77
4. CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENSÕES MULTICULTURAIS NOS DISCURSOS CIRCULANTES.....	82
4.1 Focalizando o curso de Pedagogia.....	82
4.2 Tensões multiculturais nos discursos dos atores escolares: língua conhecimento e identidade.....	93
4.3 Discursos e tensões multiculturais: conhecimento escolar e identida- de surda.....	100
4.4 Tensões no contexto da identidade institucional do INES: admissão, avaliação.....	109
4.5 Focalizando as tensões multiculturais nas relações entre surdos e ouvintes: relações de poder, preconceito e hibridização.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACADA..... Ambiente Computacional para Auxiliar na Aprendizagem do Surdo
 CAPESCoordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CAP.....Colégio de Aplicação
 CBEE.....Congresso Brasileiro de Educação Especial
 CONESCongresso Nacional de Educação de Surdos
 DA.....Deficiente Auditivo
 dB.....decibéis
 DCN.....Diretrizes Curriculares Nacionais
 DESU.....Departamento de Ensino Superior
 DIAU.....Divisão de Audiologia
 EJA.....Educação de Jovens e Adultos
 ENADE.....Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
 FENEIS.....Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
 GT.....Grupo de Trabalho
 IBGE.....Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 INES.....Instituto Nacional de Educação de Surdos
 ISBE.....Instituto Superior Bilingue de Educação
 LIBRAS.....Língua Brasileira de Sinais
 UEESPAC.....Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos
 UFRJ.....Universidade Federal do Rio de Janeiro
 UFRN.....Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 UFSCAR.....Universidade Federal de São Carlos
 UNIRIO.....Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 PPP.....Projeto Político Pedagógico
 MEC.....Ministério da Educação
 PUC/Rio.....Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
 UGR.....Universidade do Grande Rio
 UVA.....Universidade Veiga de Almeida
 UERJ.....Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 UNICAMP.....Universidade Estadual de Campinas
 NTIC"s - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos.

CAPÍTULO I

CONVERSAS PRELIMINARES: APRESENTANDO A PESQUISA

*Para os seres humanos, como seres da práxis,
transformar o mundo, processo em que se transformam
também, significa impregná-lo de sua presença criadora,
deixando nele as marcas de seu trabalho.*

Paulo Freire

1.1 Introdução e Estrutura da Tese

A presente pesquisa tem, como foco, analisar perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no contexto do desenvolvimento de um curso bilíngue de Pedagogia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Construimos nossa argumentação a partir do pensamento multicultural, defendido por teóricos tais como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), Hall (1997) e Skliar (2010), no sentido de valorizar a pluralidade e desafiar preconceitos com relação às diferenças identitárias. Metodologicamente, optamos por uma pesquisa qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, onde analisamos discursos sobre o curso no contexto do projeto político pedagógico do curso, bem como aqueles circulantes a partir das vozes dos alunos surdos, ouvintes e da gestão do referido curso.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou compreender como se configura a experiência daquele espaço formativo, levantando características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. Para tal, as estratégias de coleta de dados se deram por meio de entrevistas, grupos focais, estudos de documentos e observação. Nosso horizonte foi o de enfatizar a não essencialização das identidades e de caminhar no sentido de apontar potenciais e dificuldades no trabalho multicultural com a pluralidade identitária, tendo em vista o desafio a preconceitos no ambiente formador, tanto no que se refere às identidades surdas, quanto às identidades ouvintes. Assim, a proposta é romper com certas perspectivas diferencialistas que poderiam, direta ou indiretamente, favorecer o radicalismo na afirmação de identidades culturais específicas e perpetuar preconceitos com relação às outras identidades circulantes. Defendemos que as proposições

do multiculturalismo podem ajudar para a formação de professores mais sensíveis e atentos às diferenças, e no combate ao daltonismo cultural¹.

Na perspectiva de apresentarmos nossos argumentos e nossa pesquisa, organizamos a presente tese em cinco partes. Nesse **primeiro capítulo**, apresentamos a pesquisa, pontuando as questões norteadoras, os objetivos, a justificativa e a metodologia, situando nossas crenças epistemológicas e metodológicas. Também apresentamos, brevemente, um esboço, do nosso referencial teórico, situando os principais autores e conceitos, os quais serão aprofundados no segundo capítulo.

No **segundo capítulo** tratamos do conceito do multiculturalismo e suas várias perspectivas, principalmente a folclórica, a crítica e a pós-colonial, apontando as implicações para o currículo e para a formação de professores. Nesse sentido, consideramos que mais que incluir temas ‘multiculturais’, faz-se necessário uma mudança na postura dos professores, uma reflexão permanente sobre os significados das suas práticas pedagógicas. Aprofundando as questões teóricas da tese, partimos das reflexões acerca do conceito de cultura e identidade, para pensarmos acerca da Surdez enquanto diferença cultural e política voltada às identidades surdas. Assim, deslocamos o foco da deficiência para os conceitos de identidade e de diferença, defendendo a não essencialização de tais categorias.

Em seguida, no **quarto capítulo** mapeamos a produção do conhecimento: multiculturalismo, e identidade surda e formação de professores. Aqui apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada no site da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sobre os trabalhos de dissertação e teses que contemplam essa temática.

Ao analisarmos os dados construídos no desenvolver desta pesquisa, no **quinto capítulo** deste trabalho, apontamos para as propostas e políticas voltadas para a formação de professores, focalizando, particularmente, o pedagogo formado no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, observando indícios e possibilidades de uma educação multiculturalmente orientada. Abordamos, também, neste capítulo, os discursos circulantes a partir de atores envolvidos (estudantes surdos, ouvintes, e gestores), apontando tensões e

¹ Um professor ‘daltônico cultural’ é aquele não valoriza o arco-íris de culturas que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. Éaquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promover. Stoer e Cortezão, In: Moreira e Candau (p. 31, 2008).

possibilidades multiculturais, a partir da análise. É importante informar que usaremos nomes fictícios, na identificação desses atores. As **conclusões e recomendações** aparecem no sexto e último capítulo, indicando possibilidades, a partir do estudo, para se aprimorar a construção e reconstrução das identidades, no contexto das relações multiculturais em contextos formativos e educacionais.

1.2 Problema, questões e objetivos

Ao ingressar no doutorado em 2011.1, tínhamos a intenção de investigar acerca da formação de professores, na perspectiva do multiculturalismo, privilegiando questões como identidades, o desafio ao preconceito e à valorização da diferença, observando os desafios enfrentados por uma instituição que forma professores surdos e ouvintes. No que tange a essas questões, quais os enfrentamentos vivenciados pelos alunos e pela instituição nas relações interpessoais e no desenvolvimento das atividades acadêmicas?

Ademais, observar e problematizar as tensões que ocorrem dentro de uma instituição que tem por objetivo atender às demandas de um grupo de minoria. Nesse caso, a atenção se volta à formação de professores em um contexto bilíngue, pensando na formação de professores surdos e ouvintes. Nesse contexto, fazer uma relação deste curso com as discussões do multiculturalismo, observando em que medida sua organização se aproxima da proposição de uma prática de formação multiculturalmente orientada².

Nesse processo, de definição da questão de estudo, alguns pontos foram definidores, quais sejam: o fato de desenvolver a pesquisa no grupo de estudos do multiculturalismo e perceber naquele universo uma riqueza quanto às identidades culturais, e a própria natureza do Curso Bilíngue de Pedagogia, que vem responder à questão da diferença e da hibridização³, quando pensamos as identidades dos alunos surdos e ouvintes.

² Estamos compreendendo uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, como aquelas que mesmo quando os educadores não têm aprofundamentos nas categorias do multiculturalismo, existe uma sensibilidade com a questão da diferença, em que se pode perceber o enfrentamento à práticas de preconceito e da valorização da diferença.

³ A hibridização é, em linhas gerais, um processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas identidades, que são uma síntese das anteriores, estando essas culturas e essas identidades sempre em movimento, sempre em construção dinâmica, sempre construindo novas identidades (CANEN & SANTOS, 2009, p. 65 – 66).

Ao propormos discutir/problematizar sobre as tensões multiculturais no Curso Bilingue de Pedagogia, não temos a pretensão de fazer uma caracterização essencializada desse alunado, e sim refletir acerca das construções e desconstruções identitárias, vivenciadas ao longo dessa formação, uma vez que aquilo que denominamos por nossas identidades seria mais bem conceituado, de acordo com Hall (1997), como,

as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 8).

Assim, a pesquisa tem por objetivo geral investigar e refletir acerca da formação de pedagogos surdos e ouvintes no Curso Bilingue de Pedagogia do INES e as tensões entre os seus ‘marcadores culturais’⁴; refletindo acerca das identidades reveladas nos discursos circulantes e de como esse curso de pedagogia se delinea enquanto curso acadêmico atendendo às demandas da legislação vigente em nosso país. Nesse sentido, percebemos a identidade, não como essência, mas, “como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção [...] sempre provisória, contingente e inacabada” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61 – 62); outrossim, buscar compartilhar do processo de identificação e do que mobiliza/motiva a busca por esse curso em particular.

É importante considerar que algumas das inquietações e tensões, apresentadas anteriormente, foram mobilizadoras desta pesquisa, provocando o levantamento de algumas questões, quais sejam: Quem são os alunos que procuram o curso de Pedagogia do INES e o que mobiliza o interesse por esse curso? Em que medida a formação oferecida pelo curso corresponde às expectativas dos alunos? Como se dá a relação entre surdos e ouvintes no processo de formação? Quais as orientações político- pedagógicas para o funcionamento do curso? Em que medida os preconceitos/discriminações são sentidos? Como é tratada a questão do conhecimento? Como vem se dando o diálogo entre formação de professores, identidade surda e multiculturalismo nas pesquisas acadêmicas?

⁴ Ao falar de marcadores, estou concordando com Lopes e Veiga-Neto (2006) quando dizem que as marcas culturais não são somente traços materiais; marcas são também impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro.

Assim, apresentamos pontos cruciais que a pesquisa propõe discutir, organizando-os em objetivos específicos:

- Discutir a produção do conhecimento em multiculturalismo, identidade surda e formação de professores partindo dessas categorias;
- Debater acerca das singularidades do Curso Bilíngue de Pedagogia, analisando as tensões multiculturais a partir dos discursos das suas propostas e dos discursos circulantes de gestores e alunos surdos e ouvintes;
- Analisar e sugerir formas pelas quais este estudo possa contribuir para avançar na formação de pedagogos surdos e ouvintes em perspectivas desafiadoras de preconceitos e valorização das diferenças.

1.3 Justificativa

Para justificarmos o desenvolvimento da pesquisa, consideramos que dois pontos são cruciais: primeiro, as motivações pessoais, envolvendo crenças e anseios profissionais; segundo, a importância do estudo no sentido de sua relevância e das possíveis contribuições para a construção do conhecimento na área.

Inicialmente, falando das motivações pessoais, o fato de tratar-se de uma pesquisa qualitativa possibilita o trabalho com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não se reduzindo à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, são constituintes desse tipo de pesquisa as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a compreensão da realidade e, também, o potencial criativo do pesquisador.

Entendemos que esse potencial criativo envolve a maturidade intelectual, o rigor e a capacidade de produção científica, a capacidade lógica, crítica e o envolvimento efetivo/afetivo do pesquisador com o objeto e/ou sujeitos. Assim, podemos considerar que “se a teoria e as técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade e a experiência do pesquisador jogam também um papel importante” (MINAYO, 1999, p. 23).

Destacamos e justificamos o interesse pessoal e profissional pelo desenvolvimento da referida pesquisa, tendo em vista o fato de termos exercido a função de professora

substituta neste curso, que é o primeiro da América Latina, estar no grupo de estudos do multiculturalismo e por ter a trajetória de pesquisadora marcada pela discussão acerca da formação dos professores, e especificamente, a atuação do pedagogo.

Assim, reconhecemos a necessidade de imputarmos responsabilidade nesse processo, entendendo ser crucial a seguinte compreensão: que o “processo de produção do conhecimento é um processo de interferência do homem sobre o real e do real sobre o homem. Isto é, um processo de interação que envolve o sujeito e o mundo” (LEITE, 1994, p. 14).

É justamente por compreender a não neutralidade do pesquisador que defendo o argumento de que, embora seja necessário um exercício de afastamento epistemológico, de olharmos os dados buscando ser imparcial, pela própria lógica da escolha do objeto, do campo e da abordagem metodológica, já deixamos as nossas marcas. Dessa forma, compreendemos que nossas pesquisas refletem valores, posturas políticas e ideologias e que nossas visões não são universais. O nosso olhar, nunca é totalizante, mas sim efetiva e ideologicamente marcado⁵.

Dessa forma, esclarecemos que o desejo de trazer a pesquisa para o universo do Curso Bilíngue de Pedagogia ocorreu quando, em agosto de 2011, a pesquisadora⁶ passou a desenvolver a função de professora substituta neste curso. Até então, desconhecíamos este projeto de formação de pedagogos para atuarem em âmbito bilíngue.

Assim, consideramos pertinente situar brevemente a trajetória pessoal⁷ que mobiliza e conduz até a atual proposta de pesquisa, e da postura enquanto pesquisadora. Reconheço que, ao propor pesquisar, no doutorado, sobre os processos de identificação⁸ do pedagogo

⁵ Estamos nos referindo ao olhar do pesquisador, que traz em si as marcas de suas crenças e valores. Quando afirmamos que não teremos a totalidade é justamente por acreditar que esse “olhar marcado”, captará fragmentos a partir dos significados que podemos atribuir à “realidade”. É importante acrescentar que o rigor metodológico da pesquisa é que minimizará esta pessoalidade demasiada.

⁶ Referimo-nos a pesquisadora doutoranda, fazendo uso da terceira pessoa do singular, por tratar-se de uma narrativa de suas experiências pessoais.

⁷ Nesta parte do texto, usaremos a primeira pessoa do singular por tratar-se de um relato de experiência/história de vida.

⁸ O uso do termo ‘processos de identificação’ se refere a uma compreensão da identidade/identidades enquanto provisória e contingencial, compreendendo que, o que existe são processos de identificação e que cada identidade é o que é, somente por meio das diferenças em relação a todas as outras. Portanto, o conceito de identidade como uma construção histórica, múltipla e mutável (HALL 1997). Assim, usaremos a expressão processos de identificação com a compreensão de que as identidades estão em movimento/construção.

formado no Curso de Licenciatura Bilíngue de Pedagogia foi conduzida e estimulada pela experiência profissional no campo educacional, que teve início no ano de 1998.

Em 2000 passei no vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É nesse contexto que ingresso no mundo acadêmico. Assim, já professora por profissão, buscava, na formação em pedagogia, o respaldo para o meu fazer docente.

Na pesquisa de mestrado (Batista 2008), investiguei acerca do diálogo enquanto estratégia de trabalho na mediação da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos. Ao optar pelo diálogo, na proposição de David Bohm (2005) como estratégia de análise, o objetivo era que se pudesse compartilhar de diversos argumentos numa constante construção de sentidos. Apropriando-se da proposição do referido autor, Navarro (2005) afirma que nessa abordagem, “dialogar é compartilhar significados e não disputa de ‘verdades’” (NAVARRO, 2005, p. 49).

Nesse processo, ao longo desses quatorze anos, a profissão de professora foi conciliada com a vida de estudante e pesquisadora. No entanto, é importante salientar que durante toda a trajetória educacional, como aluna e professora, esta foi a primeira experiência, no contexto escolar, com pessoas surdas. Reconhecemos que essa experiência foi um dos maiores desafios da vida profissional, mas também um dos mais apaixonantes e potencializadores de aprendizagens. É nesse contexto, que nos foi apresentada a Pedagogia bilíngue, a Pedagogia visual, e a cultura Surda. Como professora, refletíamos acerca do quanto essa profissão nos reserva surpresas, do quanto precisamos aprender/estudar e de como os alunos, nesse processo dialógico, ensinam-nos a ser a professora que somos.

Hoje, como tutora a distância de um curso de especialização em Educação Especial na área da Surdez, promovido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, podemos dizer que, essa trajetória na educação, transitando por vários e diferentes espaços/tempos, só ratificam escolhas feitas. Pois, assim como Novóia (2003, p. 16), acreditamos que:

Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa, é muitas vezes, a “coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens (NOVÓIA 2003, p. 16).

Nesse sentido, as motivações pessoais se entrelaçam com a relevância da pesquisa, nos estudos sobre a educação dos surdos e tem sido cada vez mais destacada a importância da formação dos professores, numa perspectiva de valorização da diferença e do combate ao preconceito, ou seja, tirar o foco da deficiência e passar a olhar para o surdo como pessoa que se insere em grupo de minoria linguística.

Acerca dessa questão, Skliar (2011) aponta que o fracasso na educação dos surdos está relacionado à maneira como os ouvintes veem os surdos, ou seja, a preocupação do ouvinte é que os surdos “alcancem” a normalidade. Isto é, ao invés de primar e valorizar a diferença, acaba por negar as suas especificidades e transformá-lo em uma cópia de ouvinte fracassada e incompetente.

O fato de afirmar que as pessoas surdas fazem parte de um grupo de minoria e de diferença linguística, não significa dizer que temos poucos surdos no Brasil. O estudo realizado por Souza e Amorim (2013) revela que 1:1.000 nasce surda e 2:1000 se tornarão surdas durante a infância. A cada geração, cerca de 188,000 crianças nascem surdas e 376.170 ficarão surdas. Segundo o IBGE de 2000, há 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva (nomenclatura usada pelo IBGE). Portanto, estamos nos referindo a uma população de brasileiros de número bem significativo.

Ademais, de acordo com um levantamento que apresentaremos no terceiro capítulo, os estudos nessa área são bem recentes e, em sua maioria, estão concentrados na área da linguagem. No entanto, conforme os dados dessa pesquisa, há a revelação de que a problemática da formação dos surdos não restringe, embora seja muito importante, à questão da língua. Conhecer a Libras é apenas uma das muitas questões que atravessam essa discussão.

Outro ponto importante e relevante é que estamos falando de um curso de ensino superior que tem por foco a formação de professores/pedagogos para trabalhar no sentido de atender às demandas da educação dos surdos. Trata-se de um curso pioneiro, recente e que ainda não se tem pesquisa sobre ele. Daí, ratificamos a importância desta pesquisa, seja pela relevância do tema, seja pela ausência de estudos⁹.

⁹ No capítulo três, aprofundaremos esse argumento.

1.4 Referencial teórico

No processo de construção dessa tese, tivemos vários interlocutores com quais dialogávamos acerca das questões voltadas para o **multiculturalismo, identidade e cultura surda, currículo conhecimento e formação de professores**. Considero como interlocutores tanto o campo empírico - os sujeitos da pesquisa, como os autores que vêm aprofundando essas questões no campo teórico. Assim, nessa parte do trabalho apresentarei, de forma breve, os principais referenciais, bem como os principais eixos temáticos.

Nesse sentido, busco referência em estudiosos da área para uma ancoragem teórica e destaco alguns conceitos que perpassarão essa reflexão: **O multiculturalismo**, como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas (CANEN, 2002); a **Cultura** como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza (GEERTZ, 1998); **identidade**, enquanto provisória e contingencial, compreendendo que, o que existe são processos de identificação e que cada identidade é o que é somente por meio das diferenças em relação a todas as outras, portanto, o conceito de identidade como uma construção histórica, múltipla e mutável (HALL, 1997); da concepção de **surdez como** diferença política e cultural e dos **surdos** como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais - **perspectiva bilíngue-bicultural** (BEHARES, 1993; SKLIAR, 1998).

Ademais, teóricos como Canen (2007, 2008, 2009, 2010), Candau (2009, 2010, 2012) Moreira (2001, 2002) e McLaren (2000) entre outros, forneceram as bases para a discussão das diferentes abordagens do multiculturalismo e de sua adesão ao campo da educação e do currículo e da formação de professores. Dessa forma, destacamos o multiculturalismo compreendido como corpo teórico e campo político que se constitui em uma resposta à sociedade contemporânea, que é por excelência multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas. Discutimos sobre o multiculturalismo e identificamos que não há uma definição fechada dessa proposição. Assim, percebemos que não basta afirmar que um currículo é multicultural; é necessário que se questione do processo de significação dada a essa proposição.

Acerca da **formação de professores**, enfatizamos a importância da relação teoria-prática. Nesse sentido, além dos autores do campo do multiculturalismo, acima citados,

também consideramos pertinentes os trabalhos desenvolvidos por Novóia (1995; 2001; 2003) quando enfatiza a importância de se considerar a ação pedagógica como fonte de estudo para a construção de uma nova prática docente. Ademais, enfatizamos as ideias do educador Paulo Freire (1981, 1992, 1996, 2001) porque consideramos coerentes com a proposta de uma educação multiculturalmente orientada.

Arelada às discussões, do multiculturalismo, da formação dos professores e currículo, discutimos brevemente acerca do conhecimento escolar, situando na educação de surdos, ancoradas nas compreensões acerca do campo do currículo, dialogando com os autores que estão fazendo uma aposta teórica na relação entre conhecimento e currículo: Moreira e Candau (2008); Gabriel (2011); Moreira, (2007) e Young (2011).

Por fim, para discutir a questão da **surdez** em uma perspectiva de diferença cultural, observaremos as questões das identidades e culturas surdas, Perlin (2003) e do surdo enquanto pessoa de que se encontra politicamente situado em grupo de minoria linguística e da surdez que se constitui em “diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 2011, p. 11).

Compreendemos a surdez como uma diferença numa perspectiva de construção “histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 2011, p. 13).

Argumentamos que uma educação multicultural pode contribuir para a construção de uma educação que valorize e reconheça as múltiplas culturas presentes no cotidiano e, sobretudo, promovendo uma interrelação entre as diferentes identidades culturais, especificamente dos surdos e ouvintes. Com isso, entendemos o multiculturalismo como uma proposta que desafia congelamentos identitários e que busca responder às questões propostas pela diversidade cultural. Nesse contexto, destacamos a contribuição do hibridismo para pensarmos acerca da diferença dentro da diferença e das identidades, como múltiplas e plurais. Sujeitos, hibridizados em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos. Nesse sentido, hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza.

No campo da educação de surdos, observamos a diferença dentro da diferença e identificamos o que Perlin (2003) denomina por “formas de ser e estar sendo surdo”. Nessa

perspectiva, uma questão central é a hibridização que, em linhas gerais, trata-se de um “processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas identidades, que são uma síntese das anteriores, estando essas culturas e essas identidades sempre em movimento, sempre em construção dinâmica, sempre construindo novas identidades” (CANEN & SANTOS, 2009, p. 65 – 66).

Por fim, seguimos Canen (2008) que define o multiculturalismo como corpo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Destacamos que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigaram as diferentes culturas viverem no mesmo espaço.

1.5 Metodologia

Nesta parte do trabalho, traremos inicialmente alguns referenciais teórico-metodológicos, no sentido de nos situarmos em que perspectiva de pesquisa vamos nos filiar. Em seguida, apresentaremos o nosso campo empírico e os sujeitos da pesquisa. Por fim, pontuaremos os instrumentos utilizados na construção dos dados.

Embora tenhamos perseguido o exercício de construir aproximações e definições sobre o paradigma no qual esta pesquisa se situa, percebemos que, em alguns aspectos, diferentes paradigmas a perpassam. Tal observação nos faz recorrer a Denzin e Lincoln (2006) quando ressaltam que esses paradigmas e perspectivas no campo da pesquisa não são fixos; portanto, são transitórios. Paradigma, entendido e explicitado, como um conjunto básico de crenças que orientam a ação. Exemplificando, buscamos apoio em teórico do campo do marxismo e da teoria crítica para falar de política de formação de professores e neste mesmo trabalho dialogamos com autores do campo dos estudos culturais, e pós-coloniais¹⁰.

Ao propor trabalhar com os discursos circulantes dos alunos surdos e ouvintes, buscando significá-los dentro da perspectiva dos estudos multiculturais, é perceptível que há relação com o que Denzin e Lincoln (2006) abordam acerca da pesquisa em **Estudos Culturais**, que é historicamente autorreflexiva, crítica, interdisciplinar e focada no local e global, considerando os discursos históricos, políticos, econômicos, culturais e do cotidiano. Portanto, tem por foco as questões que tratam da comunidade, identidade e mudanças. Assim,

¹⁰ Fazemos aqui o que CANEN denomina por acomodação de paradigmas.

de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 166) cultura é entendida como “um conjunto de práticas contestado, conflituoso, estreitamente ligado aos sentidos de identidade e de comunidade”.

Conforme já anunciamos, reconhecemos que o olhar do pesquisador nunca é imparcial, neutro, pois revela um modo de olhar as coisas sob um recorte, marcado pelas experiências de vida pessoal e interpessoal. Tudo aquilo que fazemos, pensamos, observamos e escrevemos estará sempre imbuído de singularidade, da pessoa do pesquisador, é idiossincrático. Embora o pesquisador tente se desvencilhar de suas marcas pessoais, quando se trata de pesquisa em ciências humanas, elas estarão sempre lá, deixando tatuado na produção do conhecimento aquilo que é próprio do humano. Isso porque, na perspectiva multicultural, a qual se filia esta pesquisa, “a narrativa é construída baseada no universo cultural e nas opções teóricas e filosóficas do pesquisador, em diálogo com os dados provenientes de sua imersão no campo empírico” (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 66).

O problema da pesquisa vai se construindo com o olhar do pesquisador, daquilo que ele busca compreender. É necessário que o pesquisador tome ciência dos elementos que são necessários a serem observados para que possa obter “esta” ou “outras” respostas. Nesse sentido, neste trabalho, sugerimos problematizar as tensões culturais no contexto do curso Bilingue de Pedagogia, discutindo acerca das identidades individuais, coletivas e institucionais presentes nesse universo. Para tanto, é necessário que as vozes dos sujeitos e suas híbridas¹¹ identidades possam aparecer, exigindo determinadas posturas/estratégias e, não outras; constituindo-se sempre em processo de escolhas e de significações. É importante, portanto, que nos questionemos em que medida os marcadores culturais, sociais e históricos estão informando o nosso olhar sobre essas questões,

sob pena de reduzirmos nossa pesquisa a uma visão objetivada, essencializada e única. A atividade discursiva do pesquisador estará necessariamente comprometida com sua identidade, que se constrói a partir destes determinantes. Os discursos assim produzidos são frutos da vontade de dizer, de entrar em diálogo com diferentes discursos e assim delimitar-se como locutor legítimo (CANEN & ANDRADE, 2005, p. 63).

¹¹ Sobre o uso desse termo me filio à perspectiva de Canclini quando diz que: “prefiro o termo hibridismo, porque abrange diversas mesclas interculturais – não apenas as radicais, às quais costuma limitar-se o termo mestiçagem – e porque permite incluir as formas modernas de hibridização melhor do que o sincretismo, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos tradicionais” (CANCLINI, 2011, p. 19).

Compreendemos que o processo de pesquisa é uma arena de tensões onde, continuamente estaremos efetivando escolhas, que serão hibridizadas nos diversos marcadores que nos constituem enquanto sujeitos multiculturais. É certo que, nessa trajetória, precisamos encontrar coerência entre aquilo que apresentamos como problema (As relações entre surdos e ouvintes e as tensões entre os seus marcadores culturais), com os objetivos do trabalho e sua relevância, tudo isso intimamente ligado a como e onde iremos buscar tais respostas. Nesse sentido, nos filiamos à proposição apresentada por Canen & Andrade (2005), quando enfatizam a importância de visualizar a pesquisa enquanto fruto de argumentação construída e dos paradigmas dos pesquisadores, admitindo-se possibilidades de ressignificação e hibridizações plurais. Ademais, fomenta o diálogo e valoriza os discursos e argumentos construídos - por sujeitos multiculturalmente situados - sem que se caia em um relativismo total. Onde características inerentes a qualquer processo de pesquisa estavam presentes e vinculadas à visão de mundo do pesquisador, que a recontextualiza e ressignifica.

Pontuadas essas reflexões, chegamos às nossas **opções metodológicas**, fazendo opção por uma abordagem qualitativa, cujos dados só fazem sentido através do detalhamento lógico desencadeado pelo pesquisador, colocando-o em contato direto com a situação investigada. Vale salientar que a pesquisa qualitativa é importante por compreender os fatos e valores sem separá-los. Essa abordagem, nas ciências sociais e humanas, trata a realidade como não quantificável, embora considere aspectos quantitativos como suporte para os dados qualitativos. Nesse sentido, Bogdan & Biklen (1994) ressaltam que:

(...) A investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 6).

A importância da pesquisa qualitativa se acentua por permitir trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não se reduzindo à operacionalização de variáveis.

No universo da **pesquisa qualitativa**, aparecem várias abordagens metodológicas que, segundo Yin (2010), ao apresentar o estudo de caso como método de pesquisa, em primeiro momento proporciona uma visão geral do tema, destacando que “cada método de pesquisa tem vantagens e desvantagens peculiares, dependendo de três condições: o tipo de questão da pesquisa, o controle que o investigador tem sobre os eventos comportamentais reais, e o enfoque sobre os fenômenos contemporâneos em oposição aos históricos” (p. 22). Em relação ao estudo de caso, destaca as ocasiões nas quais esse método de pesquisa é preferido: A) quando as questões “como” ou “porque” são propostas. B) O investigador tem pouco controle sobre os eventos. C) O enfoque está sobre o fenômeno contemporâneo no contexto da vida real.

Portanto, consideramos que a investigação acerca das relações entre surdos e ouvintes no curso Bílingue de Pedagogia se constitui em um Estudo de Caso, tendo em vista que estaremos abordando o objeto de estudo – O curso Bílingue de Pedagogia – em uma realidade particular da educação. Nesse sentido, consideramos que essas questões estão em consonância com o que Yin (2010, p. 24) aponta, ao enfatizar que “o estudo é usado em muitas situações para contribuir com o nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionais”. Isso porque, esse método permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, surgindo como desejo de entender fenômenos sociais complexos.

Considerando a temática, Estudo de Caso, enquanto metodologia de pesquisa, Yin (2010, p. 191 - 196) aponta cinco características para que o estudo de caso seja considerado exemplar: “ser significativo; ser completo; considerar perspectivas alternativas; apresentar evidências suficientes; ser elaborado de uma maneira atraente”. Observando o exposto pelo autor, consideramos que o estudo que empreendemos contempla essas características.

Para resumir, usamos as palavras de Yin (2010, p. 31), quando afirma que:

A primeira e mais importante condição para diferenciação entre vários métodos de pesquisa é classificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo feito, em geral, as questões “o que” pode ser tanto exploratórias (quando quaisquer dos métodos poderiam ser usados) ou sobre a prevalência (quando seriam favorecidos os levantamentos ou as análises de arquivos). As questões “como” e “por que” provavelmente favorecem o uso dos estudos de caso, os experimentos ou as pesquisas históricas.

Portanto, consideramos que a nossa questão de estudo é pertinente ao tipo de pesquisa de estudo de caso, uma vez que estaremos observando “como” se dá a relação entre surdos e ouvintes e as possíveis tensões entre suas diferenças identidades culturais.

Assim, passamos a situar e apresentar o **campo empírico da pesquisa**. Falar de educação de surdos no Brasil é também falar do Instituto Nacional de Surdos – INES¹². Essa Instituição centenária é o berço da educação de surdos no Brasil e teve sua fundação em janeiro de 1856.

É importante destacar que o INES, ao longo da sua história, passou por diferentes perspectivas político-pedagógicas¹³, sendo marcada principalmente pela imposição do método oralista. Nessa conjuntura, “destacam-se as perspectivas da **comunicação oral**, ou oralismo – que é uma abordagem que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral do país” (GOLDFELD, 1997); **comunicação total** - a comunicação total, como o próprio nome indica, não exclui técnicas e recursos para estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura e escrita. “pelo contrário, prega uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitam o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilologia, ou seja, pela combinação desses modos”(CICCONE, 1990); envolvendo: Gestos: espontâneos, naturais; Mímica: imitação; Pantomima: representação teatral; **Bilinguismo** – 1ª Língua -Materna/natural para o surdo - Língua Brasileira de Sinais (Língua visual espacial) 2ª Língua - Língua Portuguesa. Filosofia do bilinguismo: As línguas, falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária a escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente no idioma do país (CAPOVILLA, 2000).

¹² Durante a sua trajetória, o então INES, teve sete denominação diferentes:

1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos

1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos

1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos

1865/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

1874/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos

1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos Mudos

1957/atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte: http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078

A esse respeito, torna-se pertinente destacar aqui o que preconizam pesquisadores em Quadros (1997), a saber:

Basicamente a proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos (QUADROS, 1987, p. 22). O oralismo é considerado pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos)... o bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (DUFFY, 1987; FERREIRA BRITO, 1999) tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. (...) O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 26 - 27).

O fato é que a educação dos surdos foi marcada, ao longo da história, por dois projetos de ensino para escolarização de surdos, que disputavam por sua hegemonia no contexto educacional. Tratam-se dos métodos que marcaram e marcam toda a trajetória da educação de surdos: o oralismo e gestualismo.

(...) os primeiros (os adeptos do oralismo) exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos (...) impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestinas. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. (LACERDA, 1998, p. 69).

O INES é um órgão do Ministério da Educação – MEC, situado a Rua das Laranjeiras, 332, na cidade do Rio de Janeiro. Essa instituição tem como missão a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Ocupando lugar de destaque na educação de

surdos, essa instituição desenvolve estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão, assessorias, em todo o Brasil.

Além de ser um centro de referência na produção de conhecimentos na área da surdez, o INES funciona como instituição de Ensino regular, atendendo desde a Educação Básica – Colégio de Aplicação, CAp/INES¹⁴ - até o Ensino Superior – Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Também oferece o Curso¹⁵ de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – para familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de recursos humanos de empresas públicas e privadas e/ou público em geral.

Além disso, o INES dispõe de atendimento ao público em geral para atendimento de audiologia¹⁶ – Divisão de Audiologia – em que alguns profissionais atuam na detecção precoce da surdez, com cerca de mil procedimentos mensais.

No que diz respeito ao trabalho com o Ensino Superior no interior do INES, essa perspectiva começou a surgir em 2003. Nesse sentido, apresentou ao Ministério da Educação a solicitação para um Curso Superior Bilíngue de Pedagogia, na modalidade de Licenciatura, por meio do processo 200410004112. A perspectiva de ampliar o atendimento da instituição para o nível Superior fazia parte do seu Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2004 a 2008.

Acerca da estrutura/organização inicial do curso, quando criado em 2006, é necessário dizer que todos os professores eram contratados. Somente em 2007 é que teve o primeiro concurso para professores desse departamento, na ocasião, foram aprovados sete professores para atuarem como professores efetivos. Em 2006, o curso tinha um total de

¹⁴ O Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação – CAp/INES, contempla a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio atendendo aproximadamente 500 (quinhentos) alunos. Os professores que atuam na Educação Básica dedicam-se também, à realização de estudos e pesquisas sobre sua prática, à elaboração de materiais de apoio à educação de surdos e na capacitação de recursos humanos, deslocando-se pelo país e até para o exterior para prestar assessoria técnica aos sistemas de ensino, disseminando conhecimentos e práticas na área da surdez. Para maiores informações, consultar o site do INES: <http://portallines.ines.gov.br/>

¹⁵ O Curso de LIBRAS é gratuito e é composto por cinco níveis: I, II, III, IV, V; cada nível tem a carga horária de 50 horas de aula e as turmas têm aula 2 vezes por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos, cada aula.

¹⁶ A divisão de Audiologia – DIAU- tem a atribuição de avaliar a audição dos indivíduos, fornecendo subsídios técnico-científicos relativos à prevenção e ao diagnóstico precoce da surdez. Para maiores informações, consultar o site: www.ines.gov.br.

sessenta alunos, sendo quarenta e três ouvintes e dezessete surdos, distribuídos em duas turmas, seis professores (ainda contratados), três intérpretes. O Curso funcionava em uma única sala do prédio principal do INES, sendo que uma turma funcionava no turno da tarde e a outra no turno da noite.

Em 2011, período que iniciamos a pesquisa, o curso tinha duzentos e quinze alunos, sendo cento e sessenta e um ouvintes e apenas cinquenta e quatro surdos, distribuídos em oito turmas, dezenove professores (sendo sete efetivos, servidores federais concursados e doze contratados como temporários ou substitutos) e 14 intérpretes. “Nós ainda estamos lutando com o ministério da educação para fazer concurso público, para que todos os professores sejam efetivos” (DIRETORA DO DESU)¹⁷.

No início de 2013, pela primeira vez, ao longo desses mais de cento cinquenta anos, o INES realizou um concurso público de provas e títulos para o cargo Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Assim, 23 profissionais foram contratados, agora como profissionais de carreira federal, constituindo o quadro efetivo dos funcionários do INES.

No término da pesquisa, em junho de 2013, o curso estava funcionando com quatro turmas no matutino e quatro no noturno. São turmas de 1º, 3º, 5º e 6º períodos. Nessas turmas, somando manhã e noite, temos respectivamente: 56 (18 surdos, 38 ouvintes), 46 (23 surdos, 23 ouvintes), 42 (9 surdos, 33 ouvintes), 34 (6 surdos, 28 ouvintes). Temos, assim, um total de 178 alunos, sendo 56 surdos e 122 ouvintes¹⁸.

Quanto a sua localização geográfica, o DESU¹⁹- Departamento de Ensino Superior -, funciona em um prédio anexo ao principal do INES, que se situa à Rua das Laranjeiras, 232, no Bairro das Laranjeiras.

¹⁷ Agora, em abril de 2014, está sendo realizado um concurso com 40 vagas para professores que atuarão no DESU. Já foram realizadas todas as etapas do concurso, faltando apenas o resultado final.

¹⁸ Outro dado que nos impressionou diz respeito ao número de alunos cursando somente dependência: 68. Consideramos um número alto, uma vez que estamos falando de uma universidade de pequeno porte. A explicação que nos deram é que os alunos concluem o curso, mas não conseguem defender a monografia. Portanto, desses alunos, quase todos – 61- estão matriculados somente na disciplina de monografia. Observamos também que o número de matrículas trancadas é significativamente alto: 20 alunos surdos e 32 alunos ouvintes estão com suas matrículas trancadas.

¹⁹ Inicialmente, o Departamento foi nomeado como Instituto Superior Bilíngue de Educação, o que provocou alguns conflitos, pois se tratava de um Instituto dentro de um Instituto. Assim, em 2011 optou-se em transformar em um departamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O prédio foi inaugurado em 15 de agosto de 2005 e dispõe de seis salas de aula. Todas as salas dispõem de uma TV (LCD) 42 polegadas ligada a computadores com internet, que também estão ligados a aparelhos de data show. Em todas as salas também constam um quadro branco e uma tela de projeção.

O prédio é composto por dois andares, mais a parte do térreo. No segundo andar, ficam localizados 03 banheiros, um laboratório de informática que dispõe de 20 computadores, 01 auditório com capacidade para 100 pessoas, 01 sala para professores e intérpretes, 01 do Diretório Acadêmico, 01 sala de Pesquisa, 01 sala de gabinete do professor. No primeiro andar, ficam 05 salas de aula e 03 banheiros. No térreo fica a recepção/entrada, 01 sala da secretaria, 01 sala de aula, 01 sala para atividades diversificadas (ou sala de artes), 01 sala de estudos (com 10 computadores e três mesas de estudo), 01 sala da coordenação, 01 sala da Direção, 01 sala para almoxarifado e 03 banheiros.

Tendo apresentado o nosso campo empírico da pesquisa, passamos agora a descrever as estratégias usadas na construção dos dados. Na busca de atendermos ao nosso objetivo, que é refletir acerca das possíveis tensões entre os marcadores de identidades culturais dos alunos surdos e ouvintes do curso Bilíngue de Pedagogia do INES, utilizamos **vários instrumentos** para a construção do *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, fizemos uso de: observação com registros em caderno de campo e com gravação em áudio, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e documentos.

Sabemos que as escolhas desses instrumentos nos colocam riscos, mas consideramos que estes, através do percurso traçado poderiam construir um lastro de material que viesse nos possibilitar a olhar para a questão a que nos propomos investigar.

Antes de passar a descrever o passo a passo da construção dessa pesquisa é interessante destacar que o fato dela acontecer em um espaço bilíngue, todos os relatos, os depoimentos, até mesmo as impressões advindas da imersão do campo sempre vai estar envolvido uma terceira pessoa. Ou seja, embora, neste trabalho, não tenhamos por foco discutir acerca do papel do profissional tradutor intérprete de língua de sinais²⁰, não há como

²⁰ Qual o papel do intérprete?

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);

negar as marcas da sua presença neste trabalho. Uma vez que, em todos os momentos ele estará presente, mediando os diálogos, os discursos circulantes, que neste trabalho serão analisados. Seja com as observações, nos momentos de aulas, nos encontros de reunião de alunos, apresentações e exposições em mesas; seja nas entrevistas e nos grupos focais, este profissional participou ativamente de todo o processo. Embora tenhamos nós, conhecimentos em LIBRAS (não tendo total proficiência), a sua participação foi indispensável!

Acerca da Língua de Brasileira de Sinais, devemos lembrar que se trata de uma língua com especificidades em sua estrutura gramatical e também regras próprias. Não é sendo, portanto, uma imitação da Língua Portuguesa, tratando de uma simples substituição da palavra pelo sinal – isso seria um português sinalizado. Nesse sentido, respaldamo-nos em Rocha (2008) para refletirmos acerca dessa língua, tão importante no contexto da educação de surdos.

A língua de sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Seus usuários são surdos e ouvintes que frequentam as diversas modalidades de comunidades surdas tais como: igrejas, escolas, clubes, associações e outras. A Língua de Sinais é uma construção histórica das comunidades de surdos, não sendo um sistema linguístico universal. Cada país tem a sua própria língua que vem a se constituir em específicas condições sociais, políticas e culturais. No percurso de sua história teve várias denominações: mímica, linguagem dos surdos-mudos, linguagem sinalizada, gestos, entre outras. É a partir de pesquisas realizadas na área da linguística nos anos 60 do século XX, que passa a ser reconhecida como língua em vários países. Esse reconhecimento vai proporcionar uma mudança de paradigma nas propostas de escolarização envolvendo sujeitos surdos. No Brasil, foi reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. O movimento de legalização foi liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (www.feneis.org.br) e, também, por algumas lideranças surdas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (ROCHA, 2008, p. 41).

Quanto aos instrumentos de construção dos dados, trabalhamos com: entrevistas para uma melhor compreensão acerca dos alunos que fazem esse curso; a observação, que foi importante para analisar as relações entre surdos e ouvintes – uma das problemáticas apontadas pelos gestores; grupos focais para discutir sobre os desafios e tensões presentes

d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);

e) fidelidade - a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito - (BRASILIA, 2004, p. 28).

neste contexto formativo; e a pesquisa documental – principalmente com a proposta curricular do curso e do Projeto Político Pedagógico do Instituto Nacional de Surdos.

O primeiro fator que destaco na **observação participante** é que, o fato de estar imersa no campo, como professora do curso do curso Bilíngue de Pedagogia, trouxe significativas contribuições: favoreceu a permanência por longo período de observação, o que ia possibilitando ressignificar algumas impressões iniciais, o acesso a outros espaços que não se restringiam à sala de aula, a conquista dos sujeitos no sentido de ganhar a confiança para eles se sentissem mais a vontade. No entanto, essa imersão também apresenta desafios, principalmente no sentido de exercitar o tempo todo o meu lugar de professora e o de pesquisadora. Da mesma forma que conquistei a amizade e adesão dos alunos, também tive dificuldade no sentido de que quando eles iam falar dos professores, eu estava incluída nesse grupo, e sentia que eles ficavam um pouco receosos quando o assunto era sobre o papel dos professores, das lacunas na formação desse profissional. Podemos dizer que esse período foi de constantes negociações, conquistas e desafios.

Logo, percebemos que deveríamos estar atentos a todos os momentos daquele cotidiano, pois assim como alerta Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “nada é trivial, [...] tudo tem um potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”.

Nesse sentido, a observação participante viabilizou a relação direta com o lócus da pesquisa. Essa imersão no campo favorece que busquemos entrar em sintonia com os fluxos de significados ali construídos. Assim, torna-se pertinente ressaltar aqui o que Caetano (1997, p. 313) comenta:

Parto do pressuposto de que a compreensão de uma dada realidade é favorecida quando nos inserimos nesta, quando lhe percebemos os fluxos, quando procuramos que as nossas perspectivas entrem em diálogo com as perspectivas dos intervenientes e quando o nosso quadro de referencia inclui, o mais possível, elementos do quadro de referencia dos contextos em estudo.

Dessa forma, destacamos a importância desse contato pessoal estreito entre pesquisador e fenômeno pesquisado. Quanto às observações desenvolvidas pelo pesquisador no campo empírico da pesquisa, usaremos a observação semiestruturada, não procurando um

comportamento específico, registrando os diferentes acontecimentos, sem uma busca quantificável. Vianna (2003, p. 21) esclarece:

Aceito pelo grupo, o observador passa a registrar suas observações, que devem se revestir de elementos característicos a serem combinados em um diário de campo: i) o que é importante para os observados ii) o que parece importante para o próprio observador. Essas observações devem assim refletir os elementos observados e aquilo que o observador compreende dos eventos estudados.

A observação participante possibilitou adentrar no cotidiano do curso Bilingue de Pedagogia do INES. Tal fato proporcionou que pudéssemos explorar situações dificilmente apreendidas pelos demais instrumentos, como por exemplo: momentos de diálogos em aula, de reuniões e mesmo de exposições de trabalhos que versavam diretamente sobre o curso. Ademais, as percepções advindas da observação favorecem a melhor percepção de alguns elementos que aparecem nos discursos presentes tanto nos documentos, quando nas falas dos alunos nos momentos de entrevista. Daí que Yin (2010, p. 121) argumenta que “a observação participante fornece certas oportunidades incomuns para coleta de dados em um estudo de caso”.

A observação no cotidiano do curso aconteceu durante quase dois anos²¹. Por ser professora da Instituição pesquisada, muitas oportunidades se apresentaram às minhas observações. As situações cotidianas e espontâneas como aula, intervalos, reuniões, encontros, festas, entre outras, configuraram-se como valiosas fontes de pesquisa, uma vez que não sendo programadas, tenderam a revelar a realidade de maneira autêntica e verdadeira. Fizemos uso de um caderno de campo no qual foram anotadas situações cotidianas, gravações de aulas, de reuniões, de apresentações de trabalhos em congressos, de apresentações da coordenação sobre o curso etc., que poderiam contribuir com o nosso estudo. Também utilizamos como dados, as conversas realizadas com colegas professores no cotidiano do trabalho.

²¹ Atuei como professora substituta, nesta instituição, durante o período de agosto de 2011 a julho de 2013. Nos primeiros meses de imersão no campo, foi de exploração da realidade e onde decidi trazer, tomar aquele “universo” como foco de estudo. Já em setembro de 2011, comecei perceber aquele contexto com o olhar de pesquisadora e aí já iniciei a coleta de dados... Uma das primeiras notas tomadas foi durante o X Congresso Internacional e XVI Seminário Nacional do INES – A Educação de Surdos: a conquista de novos territórios – ocorrido no período de 14 a 16 de setembro. Como parte da programação do evento, a equipe do DESU apresentou um Painel Nacional com o tema: O Ensino Superior no Instituto Nacional de Educação de Surdos. As palestrantes foram a diretora do DESU, uma aluna ouvinte e uma aluna surda. Na oportunidade, gravei a apresentação e, em seguida, fiz a transcrição para a análise.

Dessa forma, enfatizamos que as relações em um processo de reflexão são importantes porque o homem é um ser de relações. Freire (1979) afirma que a reflexão sobre as relações que o homem estabelece com o mundo, é o que caracteriza essas relações. É por sua capacidade de sair do seu contexto, de se distanciar para com ele ficar, buscando transformá-lo ao mesmo tempo em que é transformado, que o homem é um ser de práxis²², a qual está associada a sua capacidade de refletir. “Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. (...) É, portanto, através de sua experiência nessas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p.17-18).

Esse processo de imersão no campo e de observação foi de fundamental importância para que pudéssemos construir o nosso roteiro de entrevista, assunto que exploraremos no tópico que se segue.

As entrevistas como instrumentos de pesquisa qualitativa constituem um recurso que possui um grande potencial na investigação em educação. Considerando o objeto de pesquisa, e o seu objetivo de trabalho, compreendemos que as entrevistas proporcionaram a coleta de informações - orais e espaço visuais traduzidas para a oralidade através do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – sobre suas experiências, de como se sentem na relação entre surdos e ouvintes no curso de Bilíngue de Pedagogia. Ressaltamos que, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Inicialmente, desenvolvemos entrevistas com os alunos surdos e ouvintes, as quais se constituem em uma tentativa de diálogo no qual a abertura ao novo está sempre presente. No entanto, sabemos que esse momento não deve acontecer no vazio, simples improvisado, visto que, temos uma questão que nos acompanha desde o surgimento deste objeto de pesquisa: como tem sido a relação entre os surdos e ouvintes no processo de formação do curso de Pedagogia, quando pensamos em grupos marcados por processos identitários culturais singulares?

²² Freire (1979, p. 21) denomina a práxis como sendo a ação e a reflexão sobre a realidade.

No que se refere às entrevistas, Ludke e André (1986, p. 34) chamam a atenção para o fato das entrevistas se destacarem sobre outras técnicas de coletas de dados. Nas palavras das autoras:

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

As entrevistas são importantes porque através delas, os sujeitos entrevistados externam os seus afetos, experiências, vivências, redações, emoções, crenças, frustrações e construções pessoais. Há um outro aspecto relevante na entrevista que não pode ser esquecido pelo pesquisador. Os estudos de Ludke e André (1986, p. 36) ressaltam que,

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

Para realizá-las, usamos entrevistas semiestruturadas, que se constituem em uma série de perguntas, proferidas em ordem previstas, possibilitando ao entrevistador alterar essa ordem, conforme a necessidade de melhor esclarecimento das respostas dos entrevistados²³. A sua flexibilidade possibilita “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças, de seus valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Entrevistamos um total de 20 alunos; sendo 10 surdos e 10 ouvintes. As entrevistas ocorreram entre o período de novembro de 2012 a junho de 2013. Todas foram concedidas no próprio espaço do DESU – geralmente em uma sala que estivesse sem aula. Quanto à escolha dos participantes, foram alunos do 3º, 5º, 6º e 8º período, dos dois turnos. Não colocamos como critérios a questão de sexo, ou idade, ou mesmo turno/turma. O nosso principal objetivo era privilegiar o máximo de pessoas “diferentes” nesse grupo: dos alunos ouvintes que: são também intérpretes, são mães de surdos, nunca tiveram contato com surdo antes de entrarem

²³ Conforme Roteiro em anexo (anexo X).

no curso, trabalham com surdos em Igrejas, não sabem LIBRAS; dos alunos Surdos que: nasceram ouvintes e somente após a aquisição da Língua Portuguesa se tornaram surdos, não sabem LIBRAS, fazem parte do movimento Surdo, tiveram toda a sua escolarização no INES, tiveram que vir morar no Rio de Janeiro para fazer esse curso, passaram por uma escolarização no contexto de inclusão com intérprete, escolarização com inclusão no contexto sem intérprete. Isso para pensar, como se dão as relações interpessoais durante esse processo de formação, reconhecendo a diferença dentro da diferença. Quando colocamos que estamos observando a relação entre surdos e ouvintes, enquanto identidades coletivas, não estamos pensando que esses grupos/identidades são homogêneos. Nesse sentido, Skliar (2011, p14) nos ajuda a pensar:

Às vezes, ao falar dos “surdos” podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens brancos, de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania, etc. Por isso, a totalidade não é positiva nem negativa. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos” os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdas, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos meninos de rua, entre outros e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc.

Essa fala nos fez lembrar quando a intérprete, após terminar uma das entrevistas comentou: “o bom, Aline, é que você tá pegando mesmo a elite do movimento Surdo!” A percepção da intérprete desestabilizou todas as certezas que tínhamos até aquele momento e nos fez repensar algumas das estratégias. Até que ponto, por conhecer os sujeitos e querendo obter o ‘maior e melhor’ número de informações, não estávamos agindo com preconceito na seleção dos sujeitos/atores da pesquisa? Foi a partir daí que busquei por sujeitos, os mais diferentes possíveis, e não mais aqueles que são envolvidos com o movimento Surdo.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos e, também, como já falamos aqui da disponibilidade do Profissional Tradutor Intérprete. Acerca desse profissional, conforme já relatamos, a sua presença foi de fundamental importância para que a pesquisa pudesse ser realizada. Para a realização das entrevistas com os alunos surdos, conversamos previamente com o entrevistado/a para definirmos quem seria o intérprete. Percebíamos que isso era muito importante, pois essa confiabilidade entre aquele que

sinalizava e o que fazia a versão era necessária para que o diálogo fluísse. As entrevistas com os ouvintes foram gravadas com gravador, já com os surdos fiz uso do aparelho de câmera filmadora, pois em alguns casos, além da voz do intérprete, foi preciso retomar a imagem sinalizada ou oralizada (no caso do surdo oralizado) para compreender a mensagem. Todos eles autorizaram e assinaram uma ficha autorizando a entrevista.

Após concluirmos as entrevistas e, embora já com um grande leque de informações acerca das relações entre surdos e ouvintes no contexto de formação do curso Bilíngue de Pedagogia, resolvemos fazer alguns **grupos focais**. A escolha por essa técnica se deu porque queríamos perceber como os depoimentos acerca dessas relações se dariam quando dentro de um grupo. Outra questão também importante para essa escolha é que acreditávamos que nessa situação a própria relação dentro do grupo poderia nos ajudar a pensar como as identidades coletivas e individuais estão se posicionando frente a questões de demarcação de fronteiras. Pois a “pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2012, p. 11).

Acreditávamos também que essa técnica poderia nos oferecer informações que os outros instrumentos não nos deram, principalmente no que diz respeito à captação de significados. A nossa intenção era que emergisse pela troca no grupo, “uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2012, p. 9).

Portanto, consideramos que essa técnica muito tem a contribuir com o nosso trabalho, tendo em vista o nosso objetivo. Gatti (2012, 14) afirma que:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções os porquês de determinados posicionamentos. O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polemicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia e medo de retaliações [...].

Quanto à organização dos grupos, resolvemos optar inicialmente por 2 grupos de 12 componentes cada: um grupo somente de ouvintes e outro grupo somente formado por surdo. Essa opção foi por acreditar que eles ficariam muito mais a vontade para falar dos desafios nessas relações. Uma segunda justificativa dessa escolha foi seguindo a orientação da Gatti (2012) quando afirma que os grupos nem devem ser totalmente homogêneos e nem muito diferentes. Ao colocar grupos de interesses e visões distintas nessa situação de pesquisa, pode atrapalhar o resultado que seria a interação, podendo gerar inibição. “também conflitos podem se instalar, anulando mesmo a possibilidade de troca” (GATTI, 2012, p. 20).

No entanto, para concluir toda a pesquisa, resolvemos fazer uma sessão de grupo focal com surdos e ouvintes juntos, mas para isso aplicamos a técnica em uma sala de aula do 5º período. Essa turma tem uma relação mais tranquila, sem grandes conflitos (conseguem dialogar melhor as suas diferenças). É uma turma razoavelmente pequena e tem apenas 4 surdos. No dia que aplicamos a técnica, todos os surdos estavam presentes. Nesse grupo, tivemos a participação de seis ouvintes e quatro surdos.

Para o desenvolvimento dos grupos focais que tiveram a presença de alunos surdos, tivemos a participação do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS e fizemos uso de câmera filmadora para registrar os depoimentos dos sujeitos. No dia em que tínhamos somente ouvintes, não foi necessário a presença do intérprete e a gravação foi realizada em gravador de voz.

No desenvolvimento do grupo seguimos a orientação de Gatti (2012) que propõe iniciar com um aquecimento, em que cada um dos participantes faz um comentário sobre o assunto e, a partir daí, segue a troca entre os membros do grupo. Outra sugestão que adotamos foi aplicar ao final do trabalho, um pequeno questionário para identificarmos outras características dos participantes.

No que se refere aos **documentos**, consideramos que representam uma rica fonte de informações para a pesquisa qualitativa em educação, em especial, quando vamos realizar pesquisa em instituições de ensino que dispõem de registros escritos que falem de suas intencionalidades, dos discursos circulantes institucionalizados. A análise documental é muito interessante quando aliada a observação participante e aos discursos dos sujeitos (entrevistas e grupo focal) para que possamos triangular os dados e também contrapor o proposto nos

documentos com a prática. Yin (2010) destaca que os documentos, para o estudo de caso, são de fundamental relevância.

Ao se referir à pesquisa documental, podemos citar diferentes fontes que podem ser consideradas documentos. Entre as fontes impressas Laville & Dione (1999, p. 166) diz que:

[...] distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondências e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesmas.

Por ser professora da Instituição, tínhamos acesso a vários documentos que circulavam na página virtual da Instituição. Entre os documentos, disponibilizados todos pareciam interessantes, desde os que trazem os pareceres legais do processo de reconhecimento do curso, da história do curso desde a sua criação como Curso Normal Superior. Acabamos por optar em analisar o projeto curricular do curso, pois nesse documento consta um pouco de sua história, da proposta pedagógica, das metas, do perfil de egresso que desejam formar e a matriz das disciplinas do curso da criação como Normal Superior à transformação em Curso Bilingue de Pedagogia. Outro documento importante que nos ajuda nas análises é o relatório da Comissão Permanente de Avaliação²⁴ – CPA.

²⁴ O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) durante o mandato 2011-2012. O principal foco da CPA é cuidar da Avaliação Interna (ou autoavaliação), que compreende um dos itens obrigatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

CAPÍTULO II

PENSANDO O MULTICULTURALISMO E A SURDEZ: COMPREENSÕES TEÓRICAS, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS

Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura Souza Santos

2.1 Visão geral do multiculturalismo

Cientes de que o multiculturalismo é um termo polissêmico e que tem entrado na área da educação com diferentes compreensões e proposições, tratamos nesse capítulo sobre conceito do multiculturalismo e suas várias perspectivas, principalmente a folclórica, a crítica e a pós-colonial, apontando as implicações para o currículo e para formação de professores. Nesse sentido, consideramos que, mais que incluir temas ‘multiculturais’, faz-se necessário uma mudança na postura dos professores, bem como uma reflexão permanente sobre os significados das suas práticas pedagógicas.

O multiculturalismo é compreendido como corpo teórico e campo político e se constitui em uma resposta à sociedade contemporânea que é, por excelência, multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas. Assim, representa uma ruptura epistemológica com o projeto de sociedade monocultural e homogeneizada, valorizando e dando respostas à diversidade cultural. No contexto da educação, duas compreensões acerca do tema cultura têm influenciado os principais debates acerca das proposições do multiculturalismo.

O multiculturalismo, na perspectiva crítica, tem por foco as questões das lutas políticas envolvidas nas relações das classes dominantes sobre os dominados, contrapondo-se ao processo de exploração e opressão de grupos favorecidos economicamente sobre as classes menos favorecida, buscando assim a transformação da realidade. Portanto, para os teóricos da teoria crítica, a cultura é entendida como um espaço de luta pela superação ou preservação de desigualdades sociais.

No pós-modernismo²⁵, a cultura torna-se central e são os discursos que constroem os sujeitos. É nesse sentido que a virada cultural amplia essa compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Dentro desse paradigma não há uma realidade (de fato) fora do discurso.

“Tempos pós”. Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram até época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo” (GABRIEL, 2011, p. 213).

A realidade não existe *a priori*, ela é sempre concebida pela linguagem. Portanto, trata-se de buscar compreender como os sujeitos estão significando as práticas, bem como os significados atribuídos aos discursos presentes nestes espaços de significações. Isso porque, o “significado surge, não das coisas em si - ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que consideramos fatos naturais são portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p. 10).

2.2 Perseguindo o tema: diferentes perspectivas e terminologias

Acerca das terminologias e significados, observamos que o termo multiculturalismo vem sendo usado e entendido a partir de diferentes significados. Daí que, nessa parte do trabalho, faremos um mapeamento de algumas dessas terminologias e suas compreensões e implicações.

Em reação ao que se denomina por **multiculturalismo benigno** (Moreira, 2002) diz que o multiculturalismo crítico é um esforço por examinar e questionar a possibilidade de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. Isso porque, o **multiculturalismo benigno** se restringe a identificar as diferenças, a tolerância e a convivência entre elas, sem questioná-las. Dando a entender que essa convivência se dá de forma harmoniosa e tranquila e sem questionar as lutas políticas e relações de poder nelas

²⁵ Quando falamos de pós-modernidade sabemos que se trata de um termo/conceito não polêmico e não consensual. Daí, trazemos a compreensão de pós-modernidade, apresentada por Lyotard (2009, p. 15), quando designa a pós-modernidade, como sendo “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século”.

envolvidas. De outro modo, será justamente esse questionamento que o multiculturalismo crítico terá como central, com propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas quando coexistem diferenças culturais. Ou seja, questionará acerca das diferenças e das relações de poder que as produzem.

Já o multiculturalismo **humanista liberal** argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas, independentemente de sua raça. Estes, por sua vez, diferentemente dos conservadores, acreditam que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa.

No **multiculturalismo liberal de esquerda** é sugerido que o foco saia da igualdade das raças para que sejam enfatizadas as diferenças culturais que podem ser responsáveis por práticas sociais diferenciadas. Nessa perspectiva, acusa as outras tendências de esconderem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. Observamos, portanto, uma tendência a essencializar as diferenças culturais, deslocando-as das questões históricas, culturais e de poder. O aspecto político, por vezes, é reduzido apenas ao pessoal, dispensando a teoria em favor da identidade pessoal e cultural individual do sujeito.

No **multiculturalismo crítico**, são evidenciadas questões como a da luta política, e do engajamento dos sujeitos em defesa da causa; reivindica e questiona a superação do poder exercido pela classe dominante sobre a classe dominada, o opressor e o oprimido. A questão da diferença é vista no sentido de dar voz aos silenciados, as classes desfavorecidas e oprimidas por questões racistas, classistas, sexistas, homófobas etc.

Nesse sentido, McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo crítico avança e se diferencia do multiculturalismo conservador/empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Isso porque, os multiculturalistas conservadores trabalham com a negação da igualdade cognitiva de todas as raças, identificando as minorias mal sucedidas como portadoras de bagagens culturais inferiores e carência de fortes valores de orientação familiar. Dessa forma, justificam que o fato de serem mal sucedidos é culpa deles mesmos, justamente por essa carência “natural” de aparatos mais elaborados, condenando-os a essa inferioridade permanente.

Outro aspecto, ofensivo do multiculturalismo conservador é o projeto de construir uma cultura comum através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e religiosos.

Considerando tais perspectivas multiculturais, McLaren (2000) vai sugerir e defender a perspectiva do multiculturalismo crítico, por acreditar que essa compreensão dá um passo à frente, das outras perspectivas, ao assumir que todas as representações são o resultado de lutas sociais sobre significantes e significados.

Dessa forma, multiculturalismo crítico se destaca das demais perspectivas por apresentar uma agenda política de transformação da sociedade. Caso contrário, a ideia de multiculturalismo pode representar apenas mais uma forma disfarçar ou acomodar-se a uma ordem social maior. O projeto multicultural inserido em uma visão pós-moderna de sociedade apresenta como categorias centrais a diversidade, a descontinuidade e a diferença. Nesse sentido, percebe a identidade, não como essência, mas, “como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção (...) sempre provisórias, contingente e inacabada” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61-62).

Pensar em multiculturalismo crítico implica pensar a diversidade e pluralidade das identidades que constituem as sociedades. Não se trata de pensarmos a pluralidade das identidades de forma congelada e fixada, categorizando-as como se fossem definidas e uniformes em algumas categorias, tais como: o negro, a mulher, trabalhador e etc. A identidade, nessa perspectiva, é compreendida como construção que se dá na relação dos diversos espaços discursivos, nos quais os sujeitos vão significando e ressignificando as representações que, nesses espaços, são apresentadas. Neste sentido, “identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e relações de poder” (MOREIRA, 2002 p. 24). Assim, a identidade e a diferença precisam ser tratadas como questões políticas. É necessário pensarmos em possibilidades que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos vários e amplos espaços sociais e organizacionais.

A ideia de multiculturalismo crítico é desenvolvida por McLaren (2000), a partir de uma abordagem pós-estruturalista de resistência, na qual é enfatizado o papel desempenhado pela língua e a representação na construção de significado e identidade. Signos e significações são compreendidos como sendo instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de suas articulações dentro de lutas discursivas e históricas particulares.

Sob essa abordagem, o resultado das lutas sociais mais amplas sobre signos e significações é o que vai dar representação às categorias de raça, classe e gênero. Assim, “a

posição central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais, lembrando que as diferenças são construções históricas raciais” (McLaren, 2000, p.131). Portanto, o multiculturalismo crítico tem a perspectiva de identificar e superar os mecanismos históricos, políticos e sociais nos quais os discursos que reforçam o silêncio de identidades e marginalização de grupos são construídos.

Assim, o multiculturalismo crítico vai ter por principal tarefa a busca pela transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são concebidos. Lembrando que os signos são parte de uma luta ideológica que cria uma especificidade de representação que vai legitimar certa realidade cultural.

Logo, a cultura é vista como processo em contínua construção e mudança, no qual é marcado pela existência de conflitos em um campo de negociações de sentidos, em busca de hegemonia. Neste espaço, há a busca e valorização da democracia, porém consciente de que esta acontece em espaço de tensão.

Em estudo realizado por Moreira (2002), é discutida a compreensão do multiculturalismo por pesquisadores que tratam de questões como currículo, diferença e diálogo. Surge uma discussão interessante a respeito do termo multiculturalismo que, para alguns pesquisadores seria mais apropriado o uso do termo intercultural. A partir da fala de um dos entrevistados, o multiculturalismo, na perspectiva da educação, é entendido como sendo um reconhecimento da diversidade, constituindo-se em esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo possam explicitar os seus modos de compreender a realidade e os seus padrões culturais, que possam se fazer percebidas em suas diferenças e assim reconhecidas por outros grupos. Esse reconhecimento já seria, de fato, um grande avanço. Porém, não suficiente. Daí propõe-se uma compreensão e ação intercultural, pois não basta reconhecer a diferença. É preciso que essas diferenças possam estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes.

É nesse sentido que alguns teóricos preferem o termo intercultural por acreditarem que, sob essa perspectiva, essas relações/diálogos/encontros entre as culturas podem justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que implique um desafio à reelaboração de cada um. De outro modo, na relação entre as culturas, “uma dada cultura pode-se desestabilizar, ser relativizada ou contestada em seus princípios básicos, expondo-se à

crítica, o que favorece a eliminação dos seus elementos negativos” (MOREIRA, 2001, p. 74). Dessa forma, reconhecer as diferenças não é suficiente. É preciso estabelecer relações entre as culturas, particularmente, entre pessoas. Trata-se, portanto, de reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como matéria a ser ensinada.

No entanto, Canen (2012) alerta que a forma como a discussão acerca dos termos interculturalismo e multiculturalismo tem sido incorporada equivocadamente, pois ao justificarem que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, enquanto que multiculturalismo estaria/ significaria apenas fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, estão se referindo a um sentido de multiculturalismo – o folclórico – que não é o único. Nessa perspectiva, a referida autora argumenta que:

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. [...] isso significa que, para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna, do multiculturalismo busca descolonizar os discursos curriculares, identificando expressões preconceituosas... marcas e expressões da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca masculina etc. (CANEN, 2012, p. 237 - 238).

Assim, ao optarmos/tratarmos por esses termos, temos por base alguns significados, tais como: cultura, diálogo, diferença etc., os quais embasam nossas escolhas. Dessa forma, ao invés de tentar definir qual o termo seria mais apropriado, faço a opção pelo questionamento levantado por Moreira (2002, p. 74): “não será, na verdade a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo?”

Nesse contexto, Moreira (2002) identifica duas perspectivas teóricas entre os pesquisadores críticos e pós-críticos das questões que abordam o multiculturalismo. Uma associada aos pressupostos da teoria crítica e outra mais reveladora da teoria cultural contemporânea, sugerindo a interlocução entre os pesquisadores das duas linhas de abordagem. Acredita que as aproximações e atritos advindos desse diálogo só trarão lucros, principalmente aos estudos pós-coloniais, pós-modernos e pós-estruturalistas. Dessa forma, defende como principal argumento que as reflexões multiculturais “podem enriquecer-se e aprofundar-se pelas aproximações e tensões entre os ‘insights’ da teoria curricular crítica e as

contribuições da teorização social e cultural contemporânea que discute diferença e diálogo” (MOREIRA, 2002, p. 20).

2.3 O multiculturalismo: implicações na educação

O multiculturalismo, na área da educação, pode ser considerado como campo teórico e político de conhecimentos que tem, por foco, o olhar sobre o múltiplo, o plural e todos os grupos, inclusive os que são “marginalizados” pelas relações de poder envolvidas nos contextos sociais em que interagem diferentes identidades. Assim, a educação multicultural teria como fio condutor de suas ações e proposições, a busca por respostas e alternativas para a incorporação desses grupos, no cotidiano escolar. A postura multicultural na educação é caracterizada por assumir o desafio de buscar entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados. Ancorado nessa concepção, o multiculturalismo parte para o enfrentamento do fracasso escolar que, no contexto da educação brasileira, tem insistido em atingir as parcelas da população mais “necessitada”. Dessa forma, o foco central do multiculturalismo é o de:

entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais, (...) buscando caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos” (CANEN, 2008, p. 60).

Assim entendido, o multiculturalismo, no contexto educacional, mais que trabalhar a questão da diversidade cultural, enquanto culturas a serem caracterizadas e estudadas como conteúdos escolares, enfatiza o questionamento acerca dos contextos histórico-sociais em que essas significações foram construídas. Questiona, pois, a própria construção da diferença e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles tidos como diferentes, no contexto de sociedades que são, por excelência, desiguais e excludentes. Optar pela perspectiva do multiculturalismo crítico significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções discursivas.

Nesse contexto, torna-se relevante enfatizarmos aqui o pensamento de Skliar (2011), ao afirmar que:

a “diversidade” cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendendo “diferença”, conforme McLaren (1995), não como espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos (SKLIAR, 2011, p. 13).

Nesse sentido, Moreira (2001), apresenta possibilidades e proposições para o desenvolvimento da educação multicultural que, pode ser promovida para propiciar sensibilidade para a pluralidade de valores culturais, favorecida pelo intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Para resgatar valores culturais ameaçados como o objetivo de garantir a pluralidade cultural. Pode ser usada também, na perspectiva de reduzir os preconceitos e as discriminações. Ou ainda, com o auxílio da educação multicultural, pode-se destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto. Por fim, com o apoio da educação multicultural pode-se, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das igualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, são passíveis a resistências.

A educação multicultural abre várias possibilidades para o trabalho com a diferença, a cultura, as identidades, dentre outras questões. Contudo, é destacada uma dupla dimensão ao observar:

Por um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro lado, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 63).

A valorização das várias culturas no contexto educacional pode possibilitar uma melhor localização de todos os alunos por favorecer o reconhecimento enquanto pertencentes daquele universo. É importante acrescentar que, o objetivo não é igualá-los, uniformizá-los, adequá-los em um modelo de cultura que seria formulado pelos fragmentos de cada um em sua particularidade. Compreendo que, as aspas usadas na citação anterior é para enfatizar o

uso da palavra diferente nesse discurso, o diferente aí seria referente a aqueles sujeitos pertencentes a determinados grupos que são estereotipados como fora do “padrão”.

Cabe lembrar que todos são diferentes em suas particularidades, uma vez que as diferenças são sempre diferenças em relação, e mesmo dentro de um grupo que seria considerado de “cultura comum”, essas diferenças vão aparecer, pois as pessoas podem estar situadas diferentemente dentro da mesma estrutura “totalizante”. Aqui enfatizamos a questão da diferença dentro da diferença, questão que identificaremos de forma evidente, quando falamos da formação de surdos e ouvintes. Ou seja, embora os surdo, em suas identidades coletivas, tenham identificações comuns, não significa dizer que (e veremos que é exatamente o contrário), teremos um padrão, único jeito de ser e vivenciar a surdez.

A esse respeito, Macedo (2004) faz um importante alerta para o fato de a diferença vir sendo, ao longo do tempo, tratada como problema a ser superado, ao mesmo tempo em que enfatiza que ela não pode deixar de existir, pois temos que lidar com a diferença, buscando negociá-la. Como também, busca-se um lugar em que as culturas coexistam em uma região que se negocie o inegociável, pois é nela que reside a nossa esperança de construção de uma política da diferença.

A sensibilidade do **professor** é muito importante na percepção e tratamento da heterogeneidade das culturas que circulam o universo escolar. Lembrando que além das diferenças de subjetividades os estudantes, mesmo que no mesmo nível escolar, são portadores de saberes e necessidades particulares e diversas, o que solicita um diferenciar no currículo e na relação pedagógica que se estabelece em sala de aula.

Da mesma forma, é necessário que os educadores exerçam certo policiamento sobre aquilo que propõem aos seus alunos para que, não sejam eles próprios os opressores e ditadores de crenças. Isso porque, o professor tem uma história de vida que o faz ser portador de uma/algumas identidade(s) e cultura(s), sendo um sujeito multicultural é influenciado por essa história de vida, por seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas com o próprio campo educacional. Tudo isso faz com que privilegie alguns aspectos e negligencie outros; perceba objetos e não enxergue outros; ouça algumas vozes e silencie outras.

Nesse sentido, McLaren faz um apelo aos educadores que se propõem ao multiculturalismo:

Como educadoras multiculturais precisamos ajudar ativamente aos estudantes a desafiar cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados. Que não manipulemos nossos alunos e alunas a aceitarem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de ao mesmo tempo, falar por eles (MCLAREN, 2000, p. 155).

Para os multiculturalistas, **o professor** deve ser encarado como um verdadeiro pesquisador em ação, questionador e desafiador de modelos hegemônicos da cultura, em favor de uma educação que esteja preocupada em desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade cultural, criticar as desigualdades sociais e culturais e reconhecer as diversas identidades presentes no cotidiano escolar.

Para potencializar esse tipo de trabalho a instituição precisa se configurar em organização multicultural, refletindo a valorização da pluralidade de vozes e identidades, buscando no confronto de ideias e orquestração das diferenças, a seiva do trabalho acadêmico e da pesquisa na formação de professores.

A escola (sentido *lato sensu*), no estudo do multiculturalismo na educação é compreendida como organização multicultural por excelência, pois em seu cotidiano lida com a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de histórias de vida, de crenças e linguagens múltiplas. Isso, tanto por parte do grupo dos profissionais que trabalham na instituição como no grupo dos alunos e seus familiares e de todos os outros atores que nela atuam. Nesse sentido, em uma visão multicultural, o Projeto Político Pedagógico é construído na tensão entre a diversidade cultural dos atores da comunidade escolar com suas visões de mundo, raça e na necessidade de construção da identidade escolar, a ser refletida nesse projeto.

Para tanto, **a educação multicultural** irá focalizar, além da diversidade cultural e identitária, os processos discursivos nos quais as identidades e culturas são formadas. Portanto, a visão multicultural,

não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Dessa maneira, a própria identidade é objeto de análise do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem

híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais (CANEN, 2007, p. 95).

Conforme falamos anteriormente, a discussão acerca das questões identitárias perpassa o discurso daqueles que se propõem organizar um estudo multicultural, constituindo-se como uma categoria de análise. Pensar em multiculturalismo é, antes de tudo, pensar nas identidades plurais que perfazem as sociedades, lembrando que essas identidades são sempre múltiplas, provisórias e contingentes. Tais identidades são construídas por sedimentações das diferentes identificações que vivenciamos ao longo do tempo e acabamos por concebê-las “como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p. 8).

Ao tratar da questão da **identidade**, Canen & Canen (2005) argumentam que o multiculturalismo aborda uma pluralidade de identidade que podem ser individuais, coletivas e institucionais e que cada uma é construída dentro de contextos específicos, segundo as experiências vividas e os significados que são dados a essas experiências. Compreendendo que essas identidades estão sempre em movimento e em construção, é necessário que sejam valorizadas e reconhecidas como provisórias. Assim, entende-se a identidade individual como aquela que é constituída na pluralidade dos marcadores - de gênero, raça e classe social - que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos. A identidade coletiva refere-se a algum marco que, em algum momento, foi central na construção de sua história de vida. Já a identidade institucional se refere ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, em um universo em que coabitam e se embatem as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição a ser construído.

2.4 Principais enfoques do multiculturalismo na educação: desafios e possibilidades

Enfatizamos que a educação em uma abordagem multicultural, como campo de encontros de pluralidade de culturas, de identidades e propulsora de relações de sociais nas

quais significantes são negociados na construção/desconstrução de significados. Compreendendo que o multiculturalismo pode colaborar para uma educação mais valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, favorecendo a superação de posturas dogmáticas, que tendem a congelar/fixar as identidades e negarem as diferenças dentro das próprias diferenças; lembrando que o multiculturalismo tem como característica primeira o questionamento sobre verdades que são consideradas únicas e absolutas, viabilizando uma educação que compreenda a cultura como construção dada em negociações de sentidos historicamente e socialmente construída nas relações sociais e nas lutas de poder, de forma a questionar todo e qualquer modelo que seja apresentado como único/padrão/fixo, típico dos currículos monoculturais.

Nessa perspectiva, ao contrário de currículos monoculturais, a proposta é que as escolas pensem os seus currículos de forma multicultural com espaços de questionamentos acerca dos conhecimentos histórico e socialmente construído e sem tomar por base as dicotomias do branco/negro, masculino/feminino, surdo/ouvinte etc. Acerca dessa abordagem, o currículo é compreendido, não simplesmente como um documento burocratizador de práticas instituídas, mas sim como:

todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos (MOREIRA, 2001, p. 68).

Conforme já mencionado, podemos encontrar diferentes terminologias/tipos de multiculturalismo. Também são múltiplos os significados dados a essas nomenclaturas. No campo da educação e, mais especificamente, no currículo, podemos perceber a existência de três enfoques principais: o multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial.

No **multiculturalismo folclórico**, identificamos, no currículo escolar, as festas, os ritos, as datas comemorativas, as formas de pensar e sentir de diversos povos, etnias, raças, classes sociais e religiões, sempre trabalhadas em seus aspectos exóticos. No multiculturalismo crítico, identifica-se em que medida o currículo tem promovido o questionamento das relações de poder entre as culturas, interrogando a própria história na qual algumas culturas se hegemonizaram em detrimento de outras, de maneira a desafiar

estereótipos e propor práticas pedagógicas que deem voz aos silenciados. Para tanto, busca-se perceber e desafiar as raízes históricas de preconceitos e discriminações dentro das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras. Já no multiculturalismo pós-colonial, há a necessidade de se reconhecer que as identidades não são puras, mas híbridas, ou seja, diferentes identidades se relacionam formando novas identidades e culturas, que também se modificam e, assim, permanecem em constante transformação. O foco está em se compreender as diferenças dentro das diferenças, de modo a não congelar ou essencializar as identidades coletivas. Essa perspectiva focaliza, também, o papel da “língua, dos discursos na construção e na reconstrução dessas identidades, entendendo-se o currículo como artefato cultural constituído de discursos que formam realidades que podem reproduzir discriminações ou, ao contrário, valorizar a diversidade” (CANEN, 2009, p. 82).

É importante, que estejamos alerta quanto aos perigos no tratamento das culturas abordadas no multiculturalismo folclórico, ao tratar as culturas e identidades de forma essencializada, sem questionar a construção histórica dessas diferenças. Um currículo que seja abordado sob essa concepção, embora reconheça a diversidade cultural, trata, de forma parcial, as questões referentes à diferença, identidade e cultura. Esse currículo, ao essencializar as identidades culturais, pouco contribui para a discussão da hegemonia exercida por alguns grupos dentro das relações de poder e dos processos de construção de significação que ocorrem nas relações sociais e culturais. Assim, não provocando qualquer desafio que leve ao questionamento dos preconceitos e estereótipos, limita-se à valorização da diversidade cultural entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é apenas uma “extensão” ao currículo, impregnando-o com noções da cultura e dos seus ritos, tais como a comemoração de datas especiais, como “dia da consciência negra”, “dia do índio”, “semana do folclore”, dentre outros.

Tal perspectiva deixa de fora aquilo que seria fundamental na construção de um currículo crítico multiculturalmente orientado, pois o mais importante seria o desafio e questionamento para que se possa compreender em que conjunturas foram criadas situações de vantagem de um grupo enquanto outro foi subalternado/oprimido. Assim, é negligenciado o fato de que essas situações são constituídas em contextos que são histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, portanto, passíveis de serem questionadas e transformadas, permitindo, nesse sentido, que os critérios usados para justificar a superioridade de indivíduos e grupos em relação a outros sejam naturalizados.

Sobre essa questão, McLaren (2000) provoca e propõe um desafio aos que estão tratando do campo do currículo, enfatizando que é necessário ultrapassar o debate em torno do politicamente correto e tornar o assunto da diferença seriamente discutido, de forma a desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. Dessa forma, alerta que, ao focalizarmos meramente a diversidade, estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupam os contextos dos privilégios sociais. Reformas curriculares exigem que se interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com respeito à normalidade, raça, classe, gênero e orientação sexual; que se reconheça que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental. Significa, também, afirmar as vozes das pessoas oprimidas e dar, aos marginalizados e aos sem poder, uma opção preferencial. Finalmente, “precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos” (MCLAREN, 2000, p. 146).

Um currículo **multiculturalista crítico** pode ajudar aos educadores a questionarem as situações nas quais seus alunos são colocados em posições diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas. Assim, mais que identificar tipos de culturas presentes no contexto das salas de aulas, trata-se de trabalhar essas diferenças enquanto possibilidade de compreensão das influências que as produziram, exercidas pelas forças econômicas e pelas relações de poder na produção das identidades culturais.

Não se trata de identificar e essencializar identidades e culturas, mas de compreendê-las como diferentes na relação entre elas. Nesse sentido, favorece-se a construção de uma política de consolidação de alianças, permitindo que se sonhem juntos, incentivando a solidariedade que se desenvolve com liberdade e democracia, que vai além da postura alienante de situações meramente pontuais na celebração da diversidade. Sonhar junto não significa dizer que todos estão igualmente situados pelos mesmos marcadores, ou que tenham se unificado e que a superação das diferenças se totalizou. Significa que, em alguns aspectos da vida, existem objetivos comuns.

Embora seja reconhecida a importância significativa dos estudos do multiculturalismo crítico no campo do currículo, algumas críticas já são levantadas. Posturas pós-coloniais afirmam que é necessário ir além do desafio aos preconceitos, enfatizando que é

necessário buscar perceber, através da linguagem e dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Deve o multiculturalismo, sob essa abordagem, buscar desessencializar os discursos, procurando identificar expressões de significados preconceituosos e marcas da linguagem que estejam imbuídas de significações essencializadas no modelo ocidental, masculino, branco, falante e heterossexual.

Canen (2007) denomina essa última perspectiva como a do multiculturalismo crítico em uma versão pós-colonial, propondo que seu significado é o de desafio à naturalidade com que normas e diferenças se colocam na sociedade. É justamente a desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, que ratificam a importância de ir além da denúncia. Nesse sentido, “visa a desconstruir as propostas curriculares, analisando-as como ‘discursos’ construídos a partir de determinadas visões de mundo (...) trata-se de compreender que as identidades não são puras e que existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças” (CANEN & SANTOS, 2009, p.64 - 65).

Embora algumas limitações sejam reconhecidas e pontuadas em determinadas perspectivas multiculturais, Canen & Santos (2009) argumentam que a escola deve passar pelos três enfoques multiculturais – o folclórico, o crítico e o pós-colonial – mesmo que conflitantes entre si, objetivando promover a formação de sujeitos valorizadores da diversidade cultural e dispostos à inserção em um mundo plural em constante transformação. Nesse aspecto, torna-se primordial que, no mundo contemporâneo, saibamos lidar com as diferenças existentes nos múltiplos contextos, que por sua vez são, também, diferentes.

Para os que pensam o multiculturalismo na perspectiva crítica e pós-colonial, o professor deve ser encarado como um verdadeiro pesquisador em ação, questionador e desafiador de modelos hegemônicos da cultura, em favor de uma educação que esteja preocupada em desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade cultural, criticar as desigualdades sociais e culturais e reconhecer as diversas identidades presentes no cotidiano escolar.

É importante destacar que, diante das várias perspectivas do multiculturalismo, no contexto educacional, quais sejam: **a folclórica** – em que o currículo valoriza a pluralidade cultural, porém reduz a estratégias de trabalhos a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais -; **a crítica** – em que o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do currículo; e a **pós-colonial** – que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a

preconceitos e buscar na própria linguagem e na construção dos discursos curriculares, as formas pelas quais as diferenças são construídas. O impacto que o multiculturalismo vai causar, na instituição escolar, também varia conforme qual perspectiva será adotada.

Por fim, consideramos que cabe refletirmos acerca do multiculturalismo crítico e o pós-colonial, enquanto campos passíveis de negociações/aproximações, pois acreditamos que, o que se destaca é que no primeiro, por vezes, a ênfase está na luta política e na defesa da causa dos oprimidos, enquanto que no segundo destacam-se a busca pela significação dos discursos e o reconhecimento da hibridização cultural aparecem mais fortemente. No entanto, com base nos autores aqui estudados, acreditamos que as aproximações são mais fortes que os distanciamentos.

Argumentamos que, os professores que se propõem a uma perspectiva multicultural devem incluir o multiculturalismo em temas convencionais presentes no currículo da escola como, por exemplo, a avaliação, o Projeto Político Pedagógico, a inclusão e as tecnologias educacionais. O multiculturalismo não deve ser encarado como tema transversal da maneira que normalmente acontece em algumas diretrizes e parâmetros, mas sim incorporado no currículo da escola de forma dinâmica e desafiadora através, da sua tematização nos conteúdos de todos os componentes curriculares.

Para tanto, enfatizamos a necessidade de ser favorecido, no contexto educacional, um espaço/tempo propulsor de formação continuada para os educadores e que esses profissionais tragam essas questões para constantes diálogos, possibilitando que seja dada significação aos discursos sobre currículo, diferença, identidade e cultura. Concordo com Canen (2010), quando defende que a **formação continuada** é um espaço fértil de resistência à homogeneização cultural, apresentando desafios e possibilidades de luta contra o fracasso escolar rumo à transformação social. A formação continuada deve ser vista como espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural.

2.5 Cultura, multiculturalismo e surdez

Nas seções anteriores, observamos que o multiculturalismo é um termo polissêmico e que tem tido diferentes entradas no campo da educação. Nessa perspectiva,

observamos que para a discussão sobre a educação de surdos numa perspectiva multicultural, outras compreensões precisam ser pensadas. Assim, nessa parte do trabalho, inicialmente, trazemos alguns conceitos-chave e que também são passíveis de diferentes interpretações. Por isso, inicialmente, anunciamos a nossa compreensão sobre cultura, identidade e diferença. Nesse sentido, partimos das reflexões acerca do conceito de cultura e identidade para pensarmos acerca da surdez enquanto diferença cultural e política e das possíveis identidades surdas. Assim, deslocamos o foco da deficiência e focalizamos na diferença. Também, chamamos a atenção para questão da diferença dentro da diferença e denunciemos qualquer tentativa de essencialização.

A discussão acerca do conceito de cultura tem, cada vez mais, conquistado espaços nas questões das ciências sociais e, em particular, na educação. Ultrapassando a compreensão de cultura como mero reflexo da estrutura econômica, ou ainda, como conhecimento sócio e historicamente construído e repassado entre gerações, a cultura passa a representar uma condição constitutiva da vida social, assumindo maior relevância na organização da vida em sociedade e na constituição dos seus atores. “Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade” (CANDAUI, 2012, p. 21).

Essa valorização da cultura acontece pela “mudança” de significados que são atribuídos ao termo, passando a ser concebida como um conjunto de representações dadas pelo ser humano. Dessa forma, os seres humanos como seres interpretativos e instituidores de sentido, são seres de ação social e de cultura. O significado da ação social, tanto para os que a praticam como para os que a absorvem se dá através dos muitos e variados sistemas que são utilizados na definição dos significados que são atribuídos às coisas e para regular e codificar a conduta de uns para com os outros.

Esses sistemas e códigos são carregados de sentidos que orientam nossas ações e nos permitem interpretar significativamente ações alheias. Hall (1997) diz que são esses sistemas e códigos tomados em seu conjunto que constituem nossas culturas. Dessa forma, contribuindo para assegurar que toda ação social é cultural e que todas as práticas sociais, por serem imbuídas de significados, são práticas de significação. Assim entendida, a “cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10).

Esse momento no qual a cultura ganha um significado mais expressivo e se destaca como necessária na análise e compreensão das organizações sociais é, também, conhecido pela expressão “centralidade da cultura”. Hall (1997), ao refletir sobre a forma como a cultura está presente no nosso cotidiano, anuncia que a referida expressão é usada para indicar “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente em vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina” (HALL, 1997, p. 5).

Essa valorização da cultura acontece pela “mudança” de significados que são atribuídos ao termo, passando a ser concebida como um conjunto de representações dadas pelo ser humano. Dessa forma, os seres humanos, como seres interpretativos e instituidores de sentido, são seres de ação social e de cultura. O significado da ação social, tanto para os que a praticam, como para os que a absorvem, se dá através dos muitos e variados sistemas que são utilizados na definição dos significados atribuídos às coisas, assim como para regular e codificar a conduta de uns para com os outros. A cultura é, portanto, pública, ou seja, “embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta” (GEERTZ 1998, p. 20).

Nesses cenários, as discussões acerca do multiculturalismo que vem ganhando cada vez mais abrangência e visibilidade tanto em âmbito internacional, continental quanto local. Assim, reconhecemos tratar-se de termo polissêmico, sendo um tema complexo, às vezes, contraditório e atravessado por questões, concepções e tensões.

No Brasil, em particular:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2012, p. 21 – 22).

Situamos a discussão sobre surdez, no estrado de grupos de minoria (mais especificamente, de minoria linguística), histórica e politicamente situado, conforme

apresentamos na primeira parte desse trabalho. Lembrando que durante muitos anos²⁶ os surdos foram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. No Brasil, nos anos noventa, a discussão da surdez situada no campo dos estudos culturais, é que vai desconstruindo essa percepção, principalmente com reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, ratificada pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, é que esse cenário começa a mudar.

Uma história marcada pela tentativa de correção, normalização, regulação; na negação da língua de sinais e das experiências visuais, da comunidade surda, e de outras singularidades, que definem o conjunto de diferenças dos surdos em relação a outros grupos de sujeitos. Assim, a surdez é constituída como diferença histórica e cultural, a ser politicamente reconhecida, visto que, “a língua de sinais, o olhar surdo, a luta e a necessidade de comunidade são marcas surdas que enunciam uma diferença que precisa de movimento e de espaço para acontecer” (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 96).

Nesse contexto, pensando a surdez como diferença cultural, outros conceitos são importantes que sejam pontuados, além do conceito de identidade e cultura, Strobel (2008) diz que essa discussão passa pelo processo de significação e pertencimento de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições. Assim, é importante destacar importância da comunidade surda como espaço de construção do ser surdo, visto que uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas que vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. Nesse sentido, a comunidade surda “não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2009, p. 33).

Ao falar sobre acerca da importância da comunidade, na construção de identidades surdas, Skliar, em entrevista concedida a Freitas (2012), faz uma análise sobre o período em que esses conceitos de cultura e identidade surdas começavam a surgir no cenário brasileiro:

A cultura não é uma questão natural, não é dada porque eles são surdos, você precisa de uma comunidade, você precisa de uma história pedagógica, você precisa de associações, precisa de muitas coisas para chamar isso de cultura e é verdade que muitas regiões não tem nem comunidade então não tem como falar de cultura surda... Eu tentei explicar isso também, que a cultura

²⁶ Sabemos que não se trata de questões superadas. Essas percepções e tratamento do surdo como deficiente e incapaz, ainda é muito comum nos dias atuais.

não é uma fato natural, a cultura dos surdos depende da história da comunidade num lugar específico (SKLIAR, apud FREITAS, 2012, p. 133).

Assumimos a perspectiva de trabalhar com o conceito da surdez enquanto diferença cultural e política, concordando com Skliar (2011, p. 6) quando reconhece que “a diferença como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências assimétricas de poder e saber”.

Ao falarmos de diferença, não colocamos como contrário de igualdade. Outrossim, reconhecemos que a relação igualdade e diferença é uma das tensões do multiculturalismo. No entanto, concordamos com Candau (2012) quando problematiza essas tensões, buscando um diálogo entre esses pontos, evitando a polarização; ou seja, não se trata de negar um polo em detrimento do outro, mas de buscar um diálogo – uma interrelação. Nesse sentido, ao discutir igualdade e diferença diz que:

O problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética entre igualdade e diferença... não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade, e diferença não e opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’ a ‘mesmice’ (CANDAUI, 2012, p. 26 – 27).

Mirando na problematização do tema, a autora traz sua abordagem para a questão da alteridade, argumentando que esta perpassa todas as outras tensões colocadas ao multiculturalismo. Assim, Candau (2012, p. 29) busca um diálogo, em tempo que pretende desconstruir algumas compreensões acerca do ‘nós’ e os ‘outros’. Na categoria **nós**, colocamos todas as pessoas e grupos sociais “que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e nos reforçam”. Por outro lado, os **outros**, “são aqueles que se confrontam com essas maneiras de nos situarmos no mundo”. Essa perspectiva de separação ‘nós’ e ‘outro’ assume uma visão binária, em que de um lado temos o bem – nós, e do outro temos o mal – o outro. Dessa forma, “se nos situamos no primeiro, o que temos que fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’” (CANDAUI, 2012, p. 30).

No cenário da Educação de Surdos, essa discussão acerca do ‘nós’ e os ‘outros’, é muito pertinente. É importante problematizarmos e interrogarmos acerca de quem é o Surdo,

que a comunidade surda está definindo como aquele portador de uma identidade e cultura surda. Tanto na literatura, quanto nos discursos da comunidade, a categoria a “militância” e o uso da Libras são marcas definidores desse Surdo. Vale salientar que o uso do Surdo, com S em maiúscula, não é por acaso, essa é a forma que o grupo vem descrevendo quem entra na categoria Nós – ou seja, o surdo puro! Acredito que esta questão precisa ser problematizada não só na literatura, mas principalmente dentro da comunidade surda. Assim, pensando nos significados que perpassam a discursividade quando se propõe discutir identidade e diferença estar marcado pela relação de poder.

Não se trata apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença se constitua em objeto de disputa entre grupos sociais situados de assimetricamente em relação ao jogo do poder.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes (SILVA, 2011, p. 81).

Para Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 91), não é possível traduzir o “ser surdo”, pois não há uma essência surda, existem invenções e organizações surdas.

Lutar pelo reconhecimento da diferença é lutar contra a noção de essência, pois na essência esconde-se aquilo que não podemos manipular, modificar e construir. Acreditar e lutar por uma essência estar estão na contramão de lutar pela diferença cultural [...]. Portanto, alguns dos marcadores culturais - tais como luta, vida em comunidade, língua de sinais – são invenções surdas pela manutenção de sua própria existência[...]. Enfim, *ser surdo*, pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si – um ser que não remete a uma essência, mas à subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro surdo (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 91).

Reafirmamos que estaremos discutindo sobre as identidades das pessoas surdas em contexto de formação bilíngue, em que transitam surdos e ouvintes, buscando identificar os diálogos, os desafios e as possibilidades/potencialidades da relação com/na diferença. Assim, ao trazer o foco para a questão da diferença das pessoas surdas, podemos nos referir a essas identidades como as de sujeitos que se relacionam ‘com’ e ‘no’ mundo, que participam das

culturas ouvintes e que também possuem outras identificações, dentro do hibridismo que os caracteriza como pessoas, ao mesmo tempo, portadoras de marcos identitários de gênero, de classe social, de raça/etnia, de orientação sexual, dentre outros, e que, como identidade coletiva, caracterizam-se na sua construção de significados a partir do universo do visual e do próprio uso do corpo como forma de ser e conviver com o mundo e com o outro. Tomando a compreensão de estudiosos como, Hall (1997, 2011) e Silva (2011), a identidade, é por nós entendida, não como essência, visto que, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação.

Assim, conforme vem sendo discutido ao longo deste trabalho, a compreensão acerca da identidade e da surdez acontece em espaços de fronteiras, de deslizamentos de significados e de ocupação de lugares, ou seja, em lugares móveis e em contínuo processo de construção e desconstrução. Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre diferentes representações atribuídas à surdez, a partir da perspectiva multicultural anteriormente discutida, focalizamos as abordagens da surdez que a tratam ora como *diferença*, ora como *deficiência*. Isso porque consideramos que a forma como nomeamos as coisas e os modos de designarmos terminologias estão carregados de significados.

Tais concepções estão atreladas a diferentes formas de olhar, vivências, conhecimentos diversos da sociedade e ao próprio imaginário social, daí ser importante refletir com/sobre essas diferentes formas de percepções. Portanto, focalizaremos o olhar para uma diversidade de conceitos e termos, que se localizam epistemologicamente em duas abordagens de análise, a saber: na patologia clínica – o termo **deficiente auditivo** – e, no campo da antropologia, com uma concepção sociocultural do fenômeno, representada pelo termo surdo, ou pessoa surda.

Nos estudos sobre a surdez, pautados no campo clínico e patológico, essa questão é estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico. Sob essa abordagem, o termo mais utilizado é o da deficiência, numa perspectiva da anormalidade, daquilo que está fora da regra, do padrão do que seria a normalidade biológica congênita. Assim, Behares apud Dorziat (2011) alerta para o sentido pejorativo que o termo deficiente auditivo carrega, refletindo uma visão médico-organicista. Nessa perspectiva, o surdo é visto

como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada e superada.

Para ilustrar essa perspectiva dos estudos da surdez no campo da deficiência, Dorziat (2011) apresenta quatro formas de classificação de deficientes auditivos (DA), e suas características. Resumidamente, destacamos: **DA Leve** (com perda de 20 a 40 dB): são pessoas consideradas desatentas e distraídas e que costumam pedir para repetir as informações. Essas pessoas conseguem adquirir linguagem naturalmente e, em geral, chegam à escola, podendo concluir seus estudos sem demonstrarem sua deficiência; **DA Média ou Moderada** (com perda de 40 a 70 dB): para essas pessoas compreenderem a fala, é necessária uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. Geralmente precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem; **DA Severa** (com perda de 70 a 90 dB): as pessoas só percebem voz muito forte e alguns ruídos do ambiente familiar, sendo que a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. **DA Profunda** (perda auditiva superior a 90 dB): o fato de não possuírem informações auditivas impede essas pessoas de identificarem a voz humana. Não adquirem fala para se comunicarem, devido à ausência de modelo. Nessa perspectiva de categorização de grau de deficiência, a pessoa é esquecida em suas possibilidades e só são levados em conta os padrões classificatórios que, nessa perspectiva, são considerados os mais importantes indicadores para a previsão do desenvolvimento da criança surda. Tais ideias apresentam-se em clara dissonância com a perspectiva do multiculturalismo, anteriormente discutida, uma vez que não levam em conta as identidades culturais das pessoas surdas e, ainda, acabam por reforçar a essencialização das diferenças.

Encontramos em Pedreira (2006) uma interessante discussão a respeito das significações conferidas às pessoas surdas. A referida autora identifica quatro formas de representação de alteridades deficientes, categoria na qual os surdos estão inseridos, que são representadas socialmente como: anormalidades, diversidade, diferença ou normalidade. Interessa-nos aqui pensar na perspectiva da anormalidade e da diferença. Nesse sentido, discute-se o conceito de norma e normalidade, sendo a anormalidade o desvio do padrão, daquilo que seria a norma e, assim, deveria ser corrigido e eliminado. Tal concepção está incorporada ao discurso da deficiência. Já a representação da alteridade, na perspectiva da diferença, aproxima-se mais do campo discursivo da negociação de sentidos do que nos atributos materiais. Assim, propõe romper com o modelo clínico terapêutico, em que a surdez

é definida como uma deficiência, um desvio da normalidade, e considerá-la como uma diferença política e cultural.

Behares (1993) chama a atenção para a necessidade de observarmos a surdez e a pessoa surda para além das questões orgânicas e físicas, propondo que essa questão seja abordada sob uma perspectiva sociocultural. Ele relata como as investigações atuais têm chamado a atenção para a multideterminação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é essa expressão utilizada pelo indivíduo surdo para se referir a si mesmo e aos seus iguais. Assim, a pessoa surda é definida como “aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir sua identidade em termos dessa diferença para inserir-se na sociedade e na cultura em que nasceu” (BEHARES, 1993, p. 40).

Nesse sentido, os estudos de Skliar (1998) vão apresentar diferentes potencialidades das pessoas surdas. Dentre elas, o autor destaca a potencialidade de desenvolvimento de outras estruturas, formas e funções cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações. Nesse sentido, a modalidade visual-gestual (podemos situar nessa modalidade a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS)²⁷, não só pertence à potencialidade linguística dos surdos, como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos.

Nessa perspectiva, é muito importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. Dessa forma, a surdez é vista como diferença e não como deficiência, da mesma forma em que o surdo é visto como pessoa, que se difere do ouvinte, não simplesmente porque não ouve, mas porque tem suas especificidades nos processos de aprendizagem, com potencialidades psicossociais. No entanto, não podemos negar que a limitação auditiva é um dos fatores para a identificação das diferenças individuais da pessoa surda. “É igualmente

²⁷ **Com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente enquanto língua.**

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

inegável que a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual visual) acarreta consequências de ordem social, emocional e psicológicas, que vão além da perda auditiva” (DORZIAT, 2011, p. 3).

Nesse sentido, compartilhamos com Pedreira (2006) quando problematiza o conceito de diferença, afirmando que não se trata de um sinônimo da palavra diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana.

Ao contrário, as diferenças são aqui compreendidas como construções históricas e culturais produzidas “através de uma política de significação, isto é, por práticas de significação que são reflexivas e constitutivas das relações políticas e econômicas prevalentes” existentes (EBERT, apud MCLAREN, 1997, p. 78). Assim sendo, ser negro/a, branco/a, surdo/a, ouvinte, homo ou heterossexual não são construções naturais ou essencializadas, mas construções históricas produzidas em meio às relações de poder (PEDREIRA, 2006, p. 69).

Assim, é importante que desconstruamos o discurso ideológico dominante construído nos moldes patológicos, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”. Ao optarmos pelo termo ‘Pessoa Surda’, estamos deslocando o discurso sobre a surdez ancorada na visão do déficit, na falta da audição para o discurso pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural, em consonância com os princípios do multiculturalismo que abraçamos, discutidos anteriormente, buscando romper com o discurso da deficiência e operar com o discurso político da surdez como diferença, uma vez que

as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; existem independentemente da autorização, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (SKLIAR, 1999 a, p. 22).

Para tanto, tomemos por reflexão as palavras de Skliar que, ao prefaciá-lo Botelho (1998, p. 10), também aponta para outros elementos presentes na discussão da surdez como diferença:

Reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe, no mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência (SKLIAR, 1998, p. 10).

Concordamos com Skliar quando enfatiza a necessidade de nos deslocarmos das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos e, também, nos afastarmos das nomeações relativas a deficiente auditivo (e todos os seus sinônimos) para o uso do substantivo: Surdo. Nesse sentido, a mudança no discurso, nas representações que atribuímos aos termos ‘Surdos’ e ‘Surdez’, poderá possibilitar uma melhor visibilidade dos múltiplos e diversos processos de identificação das pessoas surdas e, quiçá contribuir para que, com o discurso sobre a surdez rompedor da ideia de deficiência, a identidade surda possa ser compreendida e vivenciada como diferença política e cultural. Afinal, como argumenta Skliar (1997, 33), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”.

Conforme o que foi anteriormente discutido, a identidade não é algo fixo ou essencializado, tampouco se trata de uma questão *sui generis*. De outro modo, a identidade cultural surda é aqui pensada como um marcador cultural que constitui as identidades coletivas das pessoas surdas. Nesse sentido, os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstroem suas identidades a partir do conceito de surdez como diferença cultural e política.

Assim, a compreensão da (s) cultura (s) surda (s) é balizada pelo referencial do multiculturalismo crítico, “isto é, a partir de uma compreensão de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade. Por isso, a Cultura Surda não é uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu contrário. Não é uma cultura patológica” (PERLIN, 1998, p. 51). Assim, reconhece-se que as formas de ver, perceber, estabelecer relações e valores se dão pela experiência visual, em meio às relações sociais de poder existentes.

Para Perlin (1998, p. 52), que é pesquisadora surda e está sintonizada com os estudos surdos na educação, “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. Nessa perspectiva, argumenta que poderíamos identificar as pessoas

surdas pelas diferenças que possuem, pois elas são de fácil observação. A partir da perspectiva multicultural da identidade e da diferença, a referida autora vai distinguir algumas categorias para as diferentes identidades surdas e pontua sete tipos de identificações culturais surdas: 1) Identidades Surdas Políticas – são identidades fortemente marcadas pela política surda, constituídas pelos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita de forma variada, criam um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso e assumem uma posição de resistência; 2) Identidades Surdas Híbridas – são os surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos; 3) Identidades Surdas Flutuantes – são os surdos que não possuem contato com a comunidade surda e vivem sob e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes; 4) Identidades Surdas Embaçadas – são os surdos que se encontram na representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural, não conseguem compreender a fala e nem têm condições de usar a língua de sinais porque não tiveram contato com a mesma, sendo vistos como pessoas incapacitadas; 5) Identidade Surda de transição – são os surdos que viveram sob a hegemonia da experiência ouvinte e tiveram contato tardio com a comunidade surda e com a experiência visual da Língua de Sinais; 6) Identidades Surdas de Diáspora – Estão presentes entre os surdos que passam de um país para outro, de um Estado para outro, ou mesmo de um grupo surdo a outro; 7) identidades intermediárias – o que determina a identidade surda é a experiência visual, no entanto, essas pessoas apresentam outro tipo de identidade pois sua captação de mensagem não se dá totalmente na experiência visual, ou seja, tratam-se de pessoas que, mesmo sendo surdas, levam vida de ouvinte e possuem dificuldades em encontrar suas identidades, pois não são nem surdos nem ouvintes (PERLIN, 2011).

Embora concordemos com as diferentes identidades surdas e reconheçamos que não exista um jeito de ser surdo *a priori*, consideramos que essas definições em tanto fechadas podem estar fixando, padronizando formas de ser surdo.

Observamos que, essas questões precisam ser situadas histórica e socialmente e principalmente lembrarmos que a hibridização não estará presente em apenas um tipo de identidade surda, do contrário ela é resultado dessas relações com culturas, identidades, comunidades, em movimento constante. Dessa forma, “longe de defender uma essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (LOPES & VEIGA NETO, 2006, p. 82).

CAPÍTULO III

MAPEANDO AS PESQUISAS QUE CONTEMPLAM O MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS SURDOS E OUVINTES

Neste capítulo, trouxemos o resultado de uma pesquisa sobre as produções em nível de mestrado e doutorado, realizadas desde 1987²⁸. Assim, a nossa intenção neste capítulo é apresentar um mapeamento da produção do conhecimento: multiculturalismo, identidade e cultura surda e formação de professores. Antes de iniciar o mapeamento das dissertações e teses, apontamos brevemente, alguns outros espaços de diálogo e divulgação dos estudos realizados nesse campo.

A discussão acerca da educação de surdos²⁹ no Brasil não é uma discussão nova. Temos vários trabalhos de pesquisas (em nível de mestrado e doutorado) no campo da surdez. Encontramos também revistas e periódicos que focalizam essa temática e servem como veículos para a publicação dos estudos produzidos nessa área. Nesse sentido, podemos citar, a título de ilustração³⁰, as produções periódicas do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos - (Revista Espaço, Arqueiro, Fórum)³¹ e a Revista da FENEIS³² – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Congressos e Encontros de Pesquisadores também se constituem como espaços de fomento, discussão e divulgação de pesquisas na área da surdez. Na maioria dos congressos na área da educação existe um GT específico para esses trabalhos. Ao observarmos os últimos cinco anos, destacamos seis congressos que tratam dessa questão de forma mais aprofundada. Desses seis, três, são mais gerais e não focam especificamente na surdez, mas na educação especial e, ou inclusiva: V CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial (realizado na

²⁸ Os trabalhos registrados no banco de teses e dissertações ocorrem a partir desse ano.

²⁹ De acordo com o Decreto n. 5.626, a pessoa surda é 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. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

³⁰ Ao mencionar que se trata de ilustração, queremos dizer que existem outras publicações na área, mas não é foco deste trabalho fazer esse levantamento.

³¹ Sucessivamente, a REVISTA ESPAÇO teve início em 1990 como um informativo técnico científico do INES. Ao longo dos anos, consolidou-se como uma referência nacional. A Revista tem publicação semestral e está no seu 38º número. A REVISTA ARQUEIRO tem publicação semestral e tem como missão a divulgação de práticas relacionadas à educação de Surdos e à educação especial. FORUM é uma revista, também semestral, que publica as palestras que são proferidas mensalmente no auditório do INES. Trata-se do Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez. Para maiores informações, acessar o site: <http://www.ines.gov.br>

³² A REVISTA DA FENEIS tem publicação trimestral e tem alguns de seus números disponíveis no site: <http://www.feneismg.org.br/revistas.htm>

UFSCAR, 2012) - Embora esse congresso seja mais geral, tem um Grupo de Trabalho - GT voltado especificamente para a Surdez – deficiência auditiva; Já o Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação (realizado na UFRJ, 2013), trata da questão de forma diluída dentro dos GTs que são mais gerais. Da mesma forma, também com GTs mais gerais, o VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (realizado na Universidade Estadual de Londrina, 2013) é um importante evento para os pesquisadores da área da surdez. Os outros três congressos são específicos para a discussão sobre surdez: II Congresso Internacional Bilinguismo e Educação para Surdos (Realizado na Escola para Surdos Rio Branco, na cidade de São Paulo, em 2011); XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES (realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, na cidade do Rio de Janeiro, em 2013); por fim o I CONES – Congresso Nacional de Educação de Surdos: conquistas e desafios (terá sua primeira edição em junho de 2014, na UNICENTRO, Paraná).

Nesse panorama, ao reconhecermos a amplitude dos estudos acerca da surdez no Brasil, optamos por fazer um levantamento das teses e dissertações que contemplam este tema. Para tanto, realizamos uma busca no Banco de Teses da Capes – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, a partir do endereço eletrônico³³ que disponibiliza os resumos desses trabalhos. Nesse site, encontramos disponíveis para procura os descritores “autor”, “assunto”, “instituição”, “nível” e “ano”. Para a nossa busca, passamos a lançar algumas palavras no campo “assunto”, sem nos preocuparmos com os demais descritores, pois desejávamos englobar todos os demais. Nesse sentido, não delimitamos o período/ano dos trabalhos, ou seja, pegamos o período das teses e dissertações defendidas desde 1987, quando a CAPES, passou a dispor desse banco de dados.

3.1 Surdez e Educação de Surdos

Ao lançar a palavra “**surdez**” no banco de teses e dissertações da Capes, aparece como resultado o número de seiscentos e sessenta e quatro trabalhos³⁴. Já, quando lançamos a expressão “**Educação de Surdos**” o resultado cai para quinhentos e vinte e oito trabalhos. Daí, optamos inicialmente em observar os trabalhos que se remetessem ao “**INES**” e o

³³ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

³⁴ Levantamento realizado no dia 16/04/2013.

resultado foi de trinta trabalhos³⁵. Ao lançarmos os termos “Educação de Surdos” e “INES”, o número cai para vinte e cinco trabalhos.

Após a leitura dos resumos dos vinte e cinco trabalhos³⁶, observamos que cinco deles foram desenvolvidos na área de Letras, sendo dois em nível de doutorado e três em nível de mestrado. O foco de quatro desses trabalhos está voltado para as questões da linguagem, principalmente no que tange para as questões de leitura e escrita. Dos cinco, apenas um segue outro foco, que é descrever os resultados sobre a contribuição da artista plástica Lygia Clark, na década de 1960, para a educação de crianças surdas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tabela 1.1 Número de trabalhos sobre Educação de Surdos e INES por campo de concentração de Estudo

Educação de Surdos/INES	Letras	Design	Fonoaudiologia	Química biológica	Ensino de Ciências	Avaliação	Educação Especial	Educação
Quantidade	5	3	2	1	1	1	1	11
Percentual	20 %	12 %	8 %	4 %	4 %	4 %	4 %	44 %

Fonte: autoria própria (2013)

Outras três pesquisas foram desenvolvidas no âmbito do programa de Design da PUC/RJ, sendo uma em nível de doutorado e duas em nível de mestrado. O foco desses estudos está voltado para as técnicas design em situações de ensino e aprendizagem de pessoas surdas – todos os três trabalhos avaliam o uso de jogos desenvolvidos sob tais técnicas e sua eficácia no ensino dos alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

³⁵ A opção em observar os trabalhos que tratam da educação de surdos no INES, se justifica por ser esta instituição, o órgão do MEC, “que tem como missão, a produção, o desenvolvimento e a divulgação dos conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito as suas diferenças” (INES, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2001) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/doc/spo/relatgestao/INES1520052000.pdf>

³⁶ Ver tabela em anexo I.

Outras duas pesquisas foram realizadas na área da fonoaudiologia – mestrado profissionalizante – sendo que, um aborda as questões relativas às causas e prevenção da surdez, e dos efeitos das campanhas; e o outro analisa as escritas de alunos surdos na segunda etapa do ensino fundamental.

O décimo primeiro trabalho analisado foi desenvolvido na área de química biológica, com o objetivo de observar como os alunos surdos têm acesso ao processo de divulgação científica. O décimo segundo trabalho foi realizado no mestrado profissionalizante de ensino de ciências e se propôs a criar e compilar sinais, em sessões de estudos com um grupo de trabalho formado por alunos egressos do INES, para expressões utilizadas em Química que não constam em dicionários de LIBRAS, impressos e/ou virtuais, e posterior organização de um glossário. O décimo terceiro trabalho de pesquisa, em nível de mestrado profissionalizante de avaliação, foi desenvolvido por um aluno surdo, que se propôs a avaliar até que ponto a LIBRAS é o instrumento mediador da abordagem bilíngue, proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue para estudantes ouvintes e surdos³⁷. O décimo quinto trabalho, desenvolvido em nível de doutorado, no programa de Educação Especial e tinha por foco analisar, a partir de uma perspectiva histórica, as representações sociais das práticas pedagógicas em duas escolas de alunos surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/Rio de Janeiro-RJ) e a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC/Belém-PA), observando como é desenvolvido o trabalho nessas duas instituições.

Os demais trabalhos, encontrados nesta busca, foram todos realizados em programas de pós-graduação em Educação – onze no total – sendo oito deles realizados em nível de mestrado e três em nível de doutorado. É interessante observar que, esses três trabalhos, em nível de doutorado, apresentam uma característica comum quanto ao objeto de estudo - O INES, enquanto espaço de referência para contar a história da educação de surdos no Brasil – sendo também comum e a perspectiva metodológica – perspectiva histórica - para a realização da pesquisa.

Das oito pesquisas, realizadas em nível de mestrado, três delas trabalham com a perspectiva das representações sociais e de suas percepções pessoais – uma voltada para a representação do ser surdo, outra sobre a representação de universitários surdos acerca da sua

³⁷ Este é o único trabalho de pesquisa, até então realizado no contexto do curso bilíngue de pedagogia do INES, local onde a minha pesquisa está sendo desenvolvida. Voltarei a falar desse trabalho logo em seguida.

inserção profissional e uma terceira que investiga a percepção dos surdos acerca da sua integração social. Outros dois trabalhos estão voltados para a discussão da formação dos professores para o trabalho com os surdos, sendo que um deles focaliza e problematiza a questão da atuação pedagógica com aluno surdo e cego. Dois trabalhos estão voltados para a discussão da linguagem – um foca no aprendizado da língua portuguesa por crianças surdas e o outro analisa a competência linguística do aluno surdo e ouvinte em uma mesma faixa etária. O vigésimo quarto trabalho investiga o processo de escolarização oferecido pelo INES na década de 1940 e sua influência sobre a atual qualidade de vida dos ex-alunos.

Observamos que, a maioria dessas pesquisas está preocupada com as estratégias de ensino utilizadas no ensino de pessoas surdas, focalizando principalmente nas questões da linguagem. Outra questão forte que se destaca é a forma como os pesquisadores tomam/olham à instituição em uma perspectiva histórica. Nessa perspectiva, ratifica a ideia de que a história da educação dos surdos no Brasil se narra pela história do INES. Essas narrativas históricas se entrelaçam e se confundem.

Também tivemos o cuidado de observar onde as pesquisas sobre esse tema estão sendo realizadas e percebemos que a grande maioria, 44%, se desenvolveram nos programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que 100% em universidades da Região Sudeste, e grande maioria, vinte e três, nos programas de Pós-Graduação no estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1.2 Número total de trabalhos sobre Educação de Surdos e INES por Região

Educação de Surdos/INES	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-Oeste	Região Sul	Região Sudeste
Quantidade	–	–	–	–	25
Percentual	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: autoria própria (2013)

Tabela 1.3 Instituições onde as pesquisas sobre Educação de Surdos e INES foram realizadas

Educação de Surdos /INES	PUC/Rio	UFRJ	UGR	UVA/Rio	Cesgranrio	Estácio de Sá - Rio	UERJ	UNI CAMP	UFS CAR
Quantidade	7	4	3	2	1	3	3	1	1
Percentual	28%	16%	12%	8%	4%	12%	12%	4%	4%

Fonte: autoria própria (2013)

Outro aspecto que nos chamou atenção foi quanto ao crescimento no número de pesquisa acerca dessa temática. Nos últimos quatro anos, podemos perceber que cresceu significativamente o interesse por esse tema. Certamente esse resultado, reflete a mudança de perspectiva do olhar sobre a surdez, que desde os anos noventa, busca superar o discurso da deficiência e do surdo como incapaz. Outra questão que vem repercutindo nesse campo é o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial para no Brasil em 2002. O fato de não constar nenhum trabalho no ano de 2012, é que provavelmente os trabalhos defendidos/apresentados neste ano não haviam sido ainda catalogados no banco de teses e dissertações da Capes, uma vez que o levantamento foi feito no início de 2013.

Tabela 1.4 Número Total de trabalhos sobre Educação de Surdos e INES por ordem cronológica

Educação de Surdos/INES	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Quantidade	3	-	1	1	1	1	1	1	1	5	3	7	-
Percentual	12 %	0%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	20%	12 %	28 %	0%

Fonte: autoria própria (2013)

Dada essa primeira exploração no campo da pesquisa sobre a surdez, passamos refinar a nossa pesquisa, buscando nos aproximar ainda mais do nosso foco. Começamos a utilizar de palavras-chave do nosso trabalho e outros resultados foram surgindo. Continuamos a nossa busca, no site da Capes, utilizando apenas o campo assunto, sem refinar o levantamento por período em que a pesquisa foi realizada.

Assim, iniciamos uma nova busca, dessa vez utilizando a expressão “**formação de professores**”. Logo, observamos que esse é um tema muito vasto e que são muitos os trabalhos de pesquisa nessa área, somando um total de dezesseis mil cento e vinte e seis trabalhos de pesquisas. Ainda refinando a nossa busca, passamos a utilizar somente a palavra “**multiculturalismo**” e encontramos o resultado de seiscentos e quarenta e um trabalhos. Repetindo o mesmo procedimento, ao lançar a expressão “**identidade e cultura surda**” o resultado é de oitenta e um trabalhos.

Porém, ao fazermos uma busca por trabalhos que contemplem as três temáticas, nenhum trabalho foi encontrado. O que comprova a ausência de pesquisas com a perspectiva de diálogo entre esses campos do saber, justificando assim, a importância desta pesquisa, que busca refletir acerca as tensões sobre a educação, o multiculturalismo e as tensões culturais, no processo de formação de professores surdos e ouvintes.

3.2 Identidade, cultura surda e formação de professores

Dada a inexistência de trabalhos que contemplassem as nossas principais palavras-chave, nos restringimos a uma busca com as palavras “**identidade e cultura surda**” e “**formação de professores**” e encontramos dezessete trabalhos³⁸. Ao passar para a etapa de leitura dos resumos, consideramos que quatro desses trabalhos, embora apresentados na busca do site da capes como se tratando da educação de surdos, em princípio, não traziam a questão da formação dos professores.

Dada essa primeira impressão, buscamos o trabalho na íntegra para melhor refinar o olhar. Assim, observamos que, um trabalho tratava da inclusão de um aluno em um curso técnico de informática, buscando observar as representações que os seus colegas apresentavam no início do curso até a conclusão. Um segundo trabalho que, embora buscasse compreender o processo de formação da identidade do surdo, mostrando os diferentes caminhos percorridos ao longo da história, tinha como foco era a história de vida de uma adolescente surda e a construção de sua identidade surda, dentro de uma família de ouvintes. Já, o terceiro trabalho discute a importância do contato de crianças surdas com obras de artes. O quarto, destes trabalhos desconsiderados, trata das representações sociais que os alunos de um curso de graduação apresentam sobre meio ambiente e surdez. Inicialmente, pensamos que este trabalho não tratava de formação de professores, mas com a leitura do trabalho percebemos que o autor busca fazer um diálogo da representação sobre ambiente e a exclusão dos surdos, considerando essa exclusão como um problema ambiental. Para tanto, observa estas questões junto a uma turma de um curso de especialização em educação especial, ou seja, pessoas em processo de formação de professores.

Um quinto trabalho, apontado como contemplando, os temas “formação de professores” e “identidade e cultura surda” pode ser desconsiderado. Na verdade, o trabalho analisa as potencialidades e os limites das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

³⁸ Ver tabela em anexo II.

(NTIC's) no processo de inclusão do surdo e o desenvolvimento do ACADA (Ambiente Computacional para Auxiliar na Aprendizagem do Surdo) na Internet, a fim de auxiliar o professor na utilização e criação de Objetos de Aprendizagem e WebQuest, permitindo que professores e alunos utilizem o ambiente computacional como recurso aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o foco é aprendizagem dos alunos surdos através de um programa computacional, focalizando a importância da formação dos professores para este trabalho.

Portanto, entre os dezessete trabalhos apontados pelo site, consideramos que somente doze deles³⁹, de fato, contemplam e focalizam a “formação de professores” e a “identidade e cultura surda. Assim, observamos que entre os trabalhos que evidenciam os temas “**formação de professores**” e “**identidade e cultura surda**”, três deles tratam de análises sobre propostas curriculares voltadas à educação de surdos. Desses três trabalhos inicialmente analisados, percebemos que um analisa o projeto de educação bilíngue/bicultural para alunos surdos em uma escola inclusiva em Niterói/RJ; um segundo analisa os saberes/conhecimentos sobre os surdos que circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 1984 a 2004; e um terceiro, que analisa o currículo da disciplina de Língua de Sinais nos anos iniciais da educação escolar, em escolas que atendem surdos, observando as representações apresentadas pelos professores surdos que trabalham com essa disciplina acerca desses currículos, englobando suas dificuldades, suas expectativas, a relação que estabelecem com a identidade surda e a cultura surda.

Um quarto trabalho analisa os discursos circulantes nas produções de um grupo de pesquisa sobre educação de surdos, responsável pelas orientações para a formação no estado do Rio Grande do Sul, observando as recorrências enunciativas produzidas nos textos escritos pelos pesquisadores do NUPPES⁴⁰ sobre os surdos, a educação de surdos e a surdez.

Ainda entre os doze trabalhos, apontados anteriormente, três deles tratam de histórias de vidas de professores no campo da surdez; sendo que, dois discutem a história da formação de pessoas surdas (já professor, ou em processo de formação) observando as marcas desse processo na construção de suas identidades culturais. E um investiga sobre o processo de

³⁹ Ver tabela 2 e 2.2, no anexo III.

⁴⁰ O NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – fez parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, assumindo a partir de então a elaboração dos currículos, bem como a formação de professores nos cursos oferecidos pelo Estado.

formação de professores ouvintes que trabalham com a educação de surdo, procurando captar a estrutura e formação desses docentes, priorizando na pesquisa a trajetória de formação dos profissionais, até adentrarem nas novas políticas para a educação de surdos – pós ano 2000.

Outros quatro trabalhos têm como foco a discussão sobre a língua, principalmente a LIBRAS, sendo que um investiga o status que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, representam em um contexto de ensino e de aprendizagem de crianças surdas e ouvintes; um segundo, aborda a questão do desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos dentro de um curso de formação de professores; um terceiro trabalho investiga acerca de quem são os professores que lecionam a disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação, enfocando que o Decreto 5.626/2005 estipula a prioridade das pessoas surdas, mas isso não vem acontecendo; o quarto trabalho analisa o que os professores surdos sinalizam sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O último trabalho que contempla a discussão sobre “formação de professores” e “identidade e cultura surda”, trata das representações culturais produzidas sobre os professores surdos inseridos no Ensino Superior. Tais representações são apresentadas como materialidade, narradas a partir dos discursos dos alunos ouvintes, dos professores ouvintes e dos próprios professores surdos.

Tabela 2.1 Foco dos trabalhos que discutem identidade e cultura surda e formação de professores

Quantidade	Percentual	Foco do trabalho
3	25%	Tratam de análises sobre propostas curriculares voltadas à educação de surdos.
1	8.33 %	Analisa os discursos circulantes nas produções de um grupo de pesquisa sobre educação de surdos, NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos.
3	25%	Tratam de histórias de vidas de professores no campo da surdez;
4	33.33%	Têm como foco a discussão sobre a língua, principalmente a LIBRAS.
1	8.33%	trata das representações culturais produzidas sobre os professores surdos inseridos no Ensino Superior.
Total: 12	100%	Identidade e cultura surda e formação de professores.

Fonte: autoria própria (2013)

Como podemos observar na tabela acima a maioria dos trabalhos, mais de 33%, estão voltadas para a questão da língua. Ratificando que a língua, mais especificamente a LIBRAS,

se constitui, é tomada como marca cultural que constitui a construção de identidades surdas. Outro ponto forte encontrado nessas pesquisas e que identificamos como ponto comum ao nosso trabalho/pesquisa é a discussão sobre currículo. Ou seja, se pensamos a surdez, como diferença histórica e política, precisamos repensar os significados dos nossos currículos e das práticas pedagógicas.

Acerca desses trabalhos, observamos que, assim como na análise anterior, a grande maioria, 83.33% dessas pesquisas foram realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação. Exceto dois, que foram desenvolvidos na área da Linguística. Para nós, esse resultado é bem significativo, pois indica que o campo da educação tem olhado para a questão da surdez como uma perspectiva de construção de conhecimento para além de um discurso marcado pela deficiência. Ademais, embora o grande foco esteja na questão da língua, conforme observamos na tabela 2.1, é no campo da educação onde essas pesquisas estão sendo construídas, acredito que isso significa que a língua está sendo pensada para além dos aspectos estruturais e técnicos, quiçá como elemento cultural de um grupo, de uma comunidade surda.

Tabela 2.2 Número de trabalhos sobre identidade e cultura surda e formação de professores por campo de concentração de Estudo

Identidade e cultura surda e formação de professores	Linguística	Educação
Quantidade	2	10
Percentual	16.66 %	88.33%

Fonte: autoria própria (2013)

Observamos também que, essas pesquisas passaram a surgir após os anos dois mil. De outro modo, ao contrário das pesquisas que envolvem o Instituto Nacional de Surdos/INES, as pesquisas que tratam dos temas identidade e cultura surda e formação de professores, estão distribuídas por quase todas as regiões brasileiras, menos da Norte. A região que tem o maior número de pesquisa, dentro da temática formação de professores e a identidade e cultura surda, é nesta região Sul. Talvez, por ser nesta região onde se encontra o grupo de pesquisadores do NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos.

Outra questão que esse levantamento revelou é que as pesquisas sobre os temas identidade e cultura surda e formação de professores, foram todas desenvolvidas em Universidades públicas, sendo uma de instância estadual e sete federais.

Tabela 2.3 Número total de trabalhos sobre identidade e cultura surda e formação de professores por ordem cronológica

Identidade e cultura surda e formação de professores	Até 2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Quantidade	-	1	1	-	3	-	-	3	2	2	-
Percentual	0 %	8.33 %	8.33 %	0 %	25 %	0 %	0%	25 %	16.66 %	16.66 %	0 %

Fonte: autoria própria (2013)

Tabela 2.4 Número total de trabalhos sobre identidade e cultura surda e formação de professores por região

Identidade e cultura surda e formação de professores	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-Oeste	Região Sul	Região Sudeste
Quantidade	-	2	1	8	1
Percentual	0%	16.66 %	16.66 %	66.66%	8.33%

Fonte: autoria própria (2013)

Tabela 2.5 Instituições onde as pesquisas sobre identidade e cultura surda e formação de professores

Identidade e cultura surda e formação	UFF – Universidade Federal	Universidade Federal do Vale do Rio dos	Universidade Federal de Santa	Universidade Estadual do	Universidade Federal de Santa	Universidade de Brasília	Universidade Federal da	Universidade Federal de
---------------------------------------	----------------------------	---	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------------

de professores	Fluminense	Sinos	Catarina	Ceará	Maria		Bahia	Pelotas
Quantidade	1	3	2	1	2	1	1	1
Percentual	8.33%	25%	16.66 %	8.33%	16.66 %	8.33%	8.33%	8.33%

Fonte: autoria própria (2013)

3.3 Identidade, cultura surda e multiculturalismo

Em um terceiro momento passamos a pesquisar, no site da Capes, usando as palavras “**identidade e cultura surda**” e “**multiculturalismo**”, assim como nos outros levantamos, passamos a lançar essas palavras no campo “assunto” sem nos preocuparmos com os demais descritores, pois desejávamos englobar todos os demais. Nesse momento, encontramos apenas cinco trabalhos, que apresentamos na tabela seguinte.

Tabela 3.1 - Teses e dissertações sobre identidade e cultura surda e multiculturalismo

Título do trabalho	Nível	Ano	Instituição
A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação	Dout	2001	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação
Alunos surdos na escola regular: questionando o paradigma da integração.	Mest	2004	Universidade Federal do Amazonas – Educação
Um Olho no Professor Surdo e Outro na Caneta: Ouvintes Aprendendo a Língua Brasileira de Sinais.	Dout	2006	Universidade Estadual de Campinas/Unicamp Linguística Aplicada
Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte	Mest	2006	Universidade Federal de Pelotas – Educação
Uma ouvinte em Curso de LIBRAS	Mest	2009	Universidade Estadual de Campinas - Linguística Aplicada

Fonte: autoria própria (2013)

Dessas pesquisas, observamos que duas foram realizadas no interior de programas de pós-graduação em Linguística, e três em programas da Educação. Assim como nos outros dois casos, citados anteriormente, estas pesquisas começam a surgir após os anos 2000. Mais precisamente no período entre os anos de 2001 a 2009 e se desenvolveram nas regiões: Sul, Sudeste e Norte do Brasil.

Tabela 3.2 - Teses e dissertações sobre identidade e cultura surda e multiculturalismo por região

Identidade e cultura surda e multiculturalismo	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sul	Região Sudeste
Quantidade	01	–	–	02	02
Percentual	20%	0%	0%	40%	40%

Fonte: autoria própria (2013)

Tabela 3.3 Teses e dissertações sobre identidade e cultura surda e multiculturalismo por campo de concentração de estudo

Identidade e cultura surda e multiculturalismo	Educação	Linguística
Quantidade	03	02
Percentual		

Fonte: autoria própria (2013)

Após a leitura dos resumos dos cinco trabalhos, observamos que dois deles discutem sobre a construção de identidades no interior do curso de LIBRAS, onde o professor é surdo e os alunos são ouvintes. Nesses dois trabalhos, os pesquisadores refletem sobre a questão da língua como marca identitária, observando as relações de poder entre a língua portuguesa e a LIBRAS nesse espaço específico. Outra questão em comum, nos dois trabalhos, é que se trata de pesquisas etnográficas, sendo que em um dos casos a pesquisadora é também aluna do curso.

Outros dois trabalhos, por sua vez, discutem sobre a inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Nesse sentido, em um dos trabalhos a pesquisadora busca apoio nos estudos culturais e nos estudos surdos para refletir acerca da proposta oficial de integração de surdos preferencialmente em escola regular e as relações com a cultura, com o poder, com as identidades, na tentativa de problematizar os efeitos do fracasso escolar generalizado na educação dos surdos. A denúncia neste trabalho é que, a educação dos surdos tem sido

subjugada ao modelo ouvinte. No segundo trabalho, a pesquisadora, também problematiza os efeitos da inclusão dos surdos em escola regular, porém com um estudo de caso. Nesse sentido, discute como as identidades surdas vêm sendo construídas, problematizando os efeitos da política inclusiva sobre oito alunos surdos no Ensino Médio e Curso Normal, discutindo os impactos dessa política na construção de suas identidades.

O quinto e último trabalho encontrado analisa as práticas discursivas que produzem significados sobre surdez e sobre os surdos. A pesquisadora focaliza nas relações de poder exercidas pelos ouvintes sobre os surdos. Nesse sentido, se propõe a fazer uma análise aprofundada de questões sobre a educação, a cultura, o poder e as identidades; entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político. Os resultados reivindicam o multiculturalismo e a tolerância, mas que, na verdade, firmam as tradicionais formas de nomear a alteridade. Portanto, alerta para a necessidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto teórico e discursivo mais apropriado à situação cultural, linguística, comunitária e de identidades dos surdos. Bem como, redefinir os problemas que estão na base da educação dos surdos (SÁ, 2001).

Por observamos que, embora em um primeiro momento tenhamos encontrado um grande número de trabalhos/pesquisas que abordam que tratam da questão da surdez. Percebemos que, quando focalizamos essa discussão para o contexto da formação dos professores, da cultura e identidade surda, o número de trabalhos é bem limitado. Assim, argumentamos que para além de discursos pontuais sobre características da surdez, tipos de deficiência auditiva, ou técnicas para trabalhar com o aluno surdo, faz se necessário uma discussão mais ampla sobre os processos de significação que a escola, o currículo e a formação dos professores estão construindo acerca da surdez. Ao dizer isso, não estamos tirando o mérito de pesquisa que focalizem técnicas, descrições, e os tipos de surdez, mas consideramos que isso não é suficiente. É necessário que possamos pensar sobre as tensões culturais que temos a enfrentar e buscarmos respostas para essas tensões.

Embora não tenha sido o foco dessa pesquisa, mas esse estudo é revelador no que diz respeito ao que falamos nesse trabalho de dívida social cognitiva. Nesse sentido, falamos sobre os espaços/tempos em que esse conhecimento está sendo produzido. Se fizermos uma panorâmica dos estudos descritos nesse trabalho, observaremos que a grande maioria das pesquisas está concentrada nas regiões Sudeste (vinte oito trabalhos) e Sul (dez trabalhos),

ficando o Nordeste com apenas dois trabalhos e as regiões Centro-oeste e Norte com um trabalho cada.

É importante que, quando falamos de grupos marginalizados, não estamos falando só de raça, cor, sexo etc. Temos muitas outras questões que oprimem, que marginalizam e que excluem. Será que essa discrepância vai aparecer somente nos estudos sobre multiculturalismo e surdez? O certo é que a pesquisa revela que dentro das categorias usadas para investigação neste estudo, o Sudeste sai na frente de todas as outras regiões. Outros estudos podem usar outras categorias, mesmo na área da surdez, combinada a outras palavras-chave e encontrar outros resultados, pois não podemos esquecer que no item um usamos como uma das palavras-chave o INES, que fica localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Consideramos ainda que, se temos a compreensão de que o surdo é uma pessoa marcada por uma diferença cultural e política, precisamos considerar a sua diferença – do não ouvir – enfatizando as suas potencialidades, de língua, de expressão corporal, experiência visual, de sensibilidade vibratória, dentre outras. Nesse sentido, faz-se necessário que as pesquisas problematizem essas questões, não no intuito de denúncia, ou para preparar manuais, mas principalmente na perspectiva de mexer na estrutura, de tentar compreender o mundo para além da palavra falada/audível. Isso requer sensibilidade, problematização e desconstrução de um modelo de pessoa que fala e escuta. Precisamos pensar em outras formas de falar e ouvir o mundo, outras formas de significar o mundo. Acredito que a perspectiva multicultural, enquanto proposição teórica e política, pode nos ajudar a enfrentar esses desafios, de uma sociedade que é marcada pela padronização e exclusão.

É importante pontuar que, embora esse levantamento tenha sido feito sobre os trabalhos de dissertações e teses, estamos pensando além da academia ou dos programas de pós-graduação, estamos pensando em pesquisadores, como intelectuais engajados na causa de fazer uma educação mais justa, significativa, e para “todos”. Essa perspectiva precisa ser traduzida para o currículo em ação. É necessário que as posturas dogmáticas sejam superadas, uma vez que com boas intenções, como justiça social e combate ao preconceito, por vezes permanecem no binarismo eu-outro, branco-negro, surdo-ouvinte. Dessa forma, é necessário irmos além.

CAPÍTULO IV

O CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENSÕES MULTICULTURAIS NOS DISCURSOS CIRCULANTES

*Aqueles que falam de modo democrático
precisam silenciar-se para permitir que a voz
daqueles que devem ser ouvidos emirja.*

Paulo Freire

Neste capítulo, ao analisarmos os dados construídos no desenvolvimento desta pesquisa, apontamos para as propostas teóricas e políticas voltadas para a formação de professores em geral e, em particular, o pedagogo, para educação de surdos e para o INES, observando indícios e possibilidades de uma educação multiculturalmente orientada. O capítulo se apresentará estruturado da seguinte maneira: inicialmente, refletimos acerca de algumas políticas voltadas para o campo da surdez e do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, trazendo um pouco da história a das propostas políticas; em seguida analisamos a diretriz curricular do curso, buscando as aproximações com as proposições do multiculturalismo; por fim, focalizamos nas tensões multiculturais presentes nos discursos circulantes dos sujeitos que constituem esse curso.

4.1 Focalizando o Curso de Pedagogia do INES: as intenções manifestas no PPP e em sua interpretação pelos sujeitos do estudo

Para a construção desta análise, algumas questões nortearam o nosso olhar, na tentativa de significar o Projeto Político Pedagógico do Curso Bilíngue de Pedagogia e as falas da direção e dos alunos, quais sejam: Quais as demandas que impulsionam o surgimento do curso? O que ele vem responder? Quais as especificidades desse curso? É somente o acesso, do surdo, pela LIBRAS? Como a questão da diferença é compreendida e enfrentada? O projeto aponta ou silencia possíveis tensões no atendimento a diferença de surdos e

ouvintes? Como é encarada a questão da identidade e cultura surda? Em que medida, podemos perceber indícios de uma identidade institucional do Departamento de Ensino Superior - DESU do INES? Observando o projeto do curso encontraremos algumas aproximações com as propostas de formação multiculturalmente orientadas? Será que o Curso Bilingue de Pedagogia veio responder uma convocatória às demandas do movimento surdo, ou seria mais uma estratégia política para impor uma proposta de formação inclusiva?

Compreendemos que essas questões não aparecerão de forma explícita. Assim, buscaremos encontrar algumas proposições que nos levem a visibilizá-las. Nesse sentido, temos a intenção de focalizarmos para as questões sobre a diferença, da identidade e dos marcadores culturais, considerando que estas são categorias de análises caras ao multiculturalismo. Para tanto, buscaremos perceber como é tratada a questão da identidade e cultura surda, bem como as possíveis relações com o ouvinte.

No decorrer deste capítulo, não temos a pretensão de responder às questões em definitivo. Sabemos que outros olhares podem e devem ser lançados acerca de tais questões. Pensamos que outras compreensões podem ser tecidas e, talvez algumas, venham de encontro às nossas reflexões. Fato é que assumimos o desafio de pensar com este documento as entrelinhas de uma proposta política e pedagógica que vive o desafio explícito de trabalhar/atender a um público, em princípio, marcado pela diferença entre os que são surdos e aqueles que são ouvintes. Embora, já tenhamos explicitado que não queremos olhar para a surdez como ausência, como algo a ser superado/corrigido, reconhecemos que o uso ou não do sentido da audição é um marcador importante na construção identitária desses sujeitos.

Nessa perspectiva, dialogando com o projeto do curso, os discursos da diretora e de alunos/as ouvintes e surdos, buscaremos perceber quais são os desafios encontrados no processo de formação de pedagogos surdos e ouvintes. Ademais, faz necessário pontuar as tensões que estão inerentes a um contexto de fronteiras, no trabalho com a diferença. Nessa perspectiva, comungamos com Santos (2010) ao reconhecer que temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza e o direito à igualdade quando a diferença nos diminui.

É importante destacar que a criação deste curso no interior do INES não ocorreu desvinculada às políticas educacionais brasileiras. Na verdade, o curso surge como resposta às demandas referentes à formação de professores para atuarem no contexto da educação de

surdos. O documento do MEC que versa sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008, p. 9) diz que a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, já apontavam nesta direção. Prevê que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores que atuarão na Educação Básica “devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Nessa perspectiva, quanto aos documentos oficiais que orientam a educação de surdos, podemos destacar a Lei de Libras. Mais precisamente, o Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que, em seu Artigo 5º determina que a formação de professores “para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos do Ensino Fundamental deve ser realizada em Curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa Escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”.

O curso de pedagogia, não forma, não tem como finalidade formar professores de LIBRAS. Quem vai formar, quem está formando o professor de LIBRAS é o curso de LETRAS-LIBRAS. Então, mesmo que o curso de graduação, o nosso curso de Pedagogia, tenha aula de Libras – ele ainda não tem - mas ele precisa ter o mais breve possível - ... ele não vai formar, mesmo que ele tenha aula de libras nos 8 períodos do curso, ele não vai formar o professor de libras, porque não é esse o foco. Não é Letras (Diretora do DESU).

Essa fala revela uma contradição presente no Decreto 5. 626/2005, pois o Curso Bilíngue de Pedagogia não visa formar professores da disciplina LIBRAS. Na verdade, forma um professor que chamamos de polivalente⁴¹, que trabalhará com alunos surdos e ouvintes. Um curso de Pedagogia “com licenciatura Plena em Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio” (INES, PCBP, 2006, p. 10). Nesse sentido, as contradições e reivindicações dos alunos do curso, quando questionam porque não podem fazer concurso para professor de LIBRAS. “Eu não entendo como INES, faz uma formação e ele mesmo rejeita seus formandos, agora mesmo no concurso para professor de

⁴¹ Polivalente é o termo utilizado para denominar o professor que leciona todas as disciplinas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

LIBRAS, a gente que está terminando não pode concorrer”. Na verdade, LIBRAS não faz parte das disciplinas do currículo, da Educação Básica. Daí, a grande confusão.

No entanto, o avanço que esse Decreto traz para a educação dos surdos é muito significativo. Além de reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como mais uma língua a circular no território brasileiro, ele faz uma série de recomendações e determinações no campo da educação. Dentre elas, destacamos dois aspectos: o primeiro deles é que a partir daí, a Língua Brasileira de Sinais terá que estar presente em todas as licenciaturas e em todas as formações de professores; ou seja, em todas as graduações de Pedagogia. Ainda dentro das determinações desse Decreto, em seu Artigo 11, o Ministério da Educação se compromete em promover, dentro do espírito de âmbito bilíngue, pelo menos, três cursos de graduação: o curso de graduação voltado para a formação de professores – do campo da Pedagogia; o curso de licenciatura em Letras-Libras, ou Letras-Libras /Língua Portuguesa; e o curso de graduação destinado à formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português. Nesse sentido, o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES se inscreve dentro do primeiro inciso, que é o curso de formação de professores. O curso então se destina a formar pedagogos bilíngues para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e em funções extra-classe dispostas pelo Art. 64 da Lei nº. 9394/1996 (administração, orientação e supervisão escolar).

Dessa forma, observando os documentos supracitados, podemos perceber que a discussão acerca da formação de professores para atuarem no contexto bilíngue, mais precisamente na educação de surdos, já vinha sendo problematizada e se constituindo em uma demanda para as políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, o referido decreto possibilita a criação de cursos superiores para atender à comunidade surda.

O INES, como centro de referência no trabalho com a Educação de Surdos no Brasil, ciente das dificuldades de acesso da pessoa surda ao ensino superior, tendo em vista principalmente o desafio da barreira linguística que impede que esses sujeitos se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente e socialmente e registrado na língua padrão oral/escrita, assume o desafio de organizar e gerir um curso que atenda às necessidades linguísticas dos surdos pelo uso da LIBRAS (o acesso da pessoa surda ao ensino superior) e ao mesmo tempo forme professores (surdos e ouvintes) com conhecimento sobre a surdez para atuarem na educação básica (fortalecer a qualidade da formação do surdo desde a base). Nessa perspectiva, o projeto do curso atenta para o fato de que,

Brasileiros surdos têm ficado, então, à mercê de barreiras linguísticas que impedem suas reais inserções em instituições regulares públicas de ensino, nos moldes das que ainda hoje existem. O presente Curso Bilíngue de Pedagogia confirmará, pois, intenções do próprio INES em continuar a participar de esforços para que se supere tão indesejável panorama (INES, PPP, 2006, p. 11).

Acerca dessa questão, observamos na fala da diretora que, ao se referir aos objetivos desse curso, pontua como uma questão mais geral, que seria a missão do curso em atingir todo o território nacional, no sentido de se tornar uma referência para outros cursos bilíngues para surdos e ouvintes. Ademais, é interessante a observação acerca dos diferentes níveis. Embora, em um primeiro momento, o pedagogo, formado nesse curso ou em outro, possa atuar somente na educação básica, existe uma intenção, em longo prazo, de que esses profissionais atuem nos cursos de Ensino Superior.

A nossa meta é a formação de pedagogos bilíngues, surdos e não surdos. O curso está aberto para estudantes surdos e ouvintes e é missão do INES contribuir para o sistema educacional de todo o país. Então, através desse curso temos, o objetivo de fornecer subsídios para outros cursos de graduação e para os próprios sistemas de ensino. Ou seja, formar pedagogos bilíngues para atender aos surdos que estão nas redes de ensino como estudantes em todos os níveis, Educação Básica, Educação Superior (DIRETORA DO DESU).

A Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18 de agosto de 2005, inicialmente autorizou o funcionamento do Curso Normal Superior, sob a modalidade Licenciatura, de acordo com Par. CNE 133/2001 e Res. CNE-CP nº 1/2002, vigentes naquele momento. Assim configurado, o primeiro vestibular ocorreu em março de 2006. Não preenchendo as 60 vagas oferecidas, em abril do mesmo ano foi feito um segundo vestibular com o intuito de preencher as vagas ociosas e em 08 de maio de 2006 iniciou-se efetivamente o então Curso Normal Superior Bilíngue do INES. Nessa época, o Instituto não dispunha de cargos efetivos em seu quadro. Assim, o primeiro ano letivo desenvolveu-se com todos os professores sendo contratados⁴².

No entanto, com a homologação do parecer CNE 03/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia e que apresentava a possibilidade de transformação desses cursos normais em cursos de

⁴² Aliás, essa é uma problemática que perdura até os dias atuais. Dos 17 professores, em exercício de sala de aula, somente 06 são efetivos. (em 11/07/2013).

graduação em Pedagogia, o Instituto Superior Bilingue de Educação – ISBE -, na qualidade de centro de referência nacional de educação de pessoas surdas, resolveu transformar o então Curso Normal Superior Bilingue, em Curso Bilingue de Pedagogia. Somente após iniciadas as aulas, em 08 de maio de 2006, com a primeira turma, é que o seu projeto foi modificado e adaptado conforme as exigências da Lei que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 01/2006. Quais sejam:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido na Resolução.

§3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2006).

Atendidas as exigências iniciais, a Portaria SESU nº 942, de 22 de novembro de 2006, publicada no DOU de 23 de novembro de 2006, transformou o Curso Normal Superior em curso de Pedagogia – Licenciatura. Com isso, o INES terá a competência redefinida, uma vez que agora é uma instituição de Ensino Superior. É através do Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007 (Art. 36, VI) que ocorre tal sua redefinição, uma vez que terá por competência:

Efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação (Art. 36, VI, decreto nº 6.320/2007).

Nesse contexto, o projeto curricular do curso foi reformulado para atender às características de um curso de graduação em nível superior, o qual a apresenta uma especificidade quanto ao programa de disciplinas e proposta pedagógica. Assim, ainda no ano de 2006, o Projeto curricular do curso foi reformulado com vista a atender ao que propunha a Res. nº. 01/2006. Nesse sentido, fez-se uma alteração nas cargas horárias de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados e nos eixos norteadores, adequando-os aos Núcleos de Estudos apresentados na Resolução: cabe destacar a organização do programa do curso que está estruturada em três núcleos: **Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e**

Diversificação de Estudos; Núcleo de Estudos Integradores. Dessa forma, o curso Bilíngue de Pedagogia apresenta sua organização curricular pautada nesses núcleos.

Ainda sobre a organização desse curso, no interior do INES, ressaltamos que outro marcador importante a ser pontuado é a transformação do Instituto Superior Bilíngue de Educação em Departamento de Ensino Superior – DESU. Tal fato vem ocorrer através da Portaria MEC nº 323, de oito de abril de 2009, que aprovou o novo Regimento Interno do INES, segundo o qual as competências do Instituto no campo da Educação Superior passaram a ser realizadas por intermédio de seu Departamento de Educação Superior – DESU. Até então coexistiu um Instituto dentro de um Instituto, o que causava entraves nos diálogos institucionais.

Embora o curso já tivesse sido autorizado em 2006, ele só foi regulamentado em 2011, através do Decreto nº 7.480. Ainda assim, faltava a este curso, ser reconhecido pelo Ministério da Educação, fazendo com que os alunos que concluíam, não pudessem receber os seus diplomas. Foi somente em 12 de março de 2012, pela Portaria de nº 23, que o Curso Bilíngue de Pedagogia enfim foi reconhecido.

Com o intuito de observar o proposto na Resolução e de transformar o Curso Normal Superior em Curso Bilíngue de Pedagogia, foi instaurada uma comissão que tinha por propósito a elaboração do novo projeto o qual visava adaptar o projeto anterior de forma a atender as exigências das DCNE/CP. Nesse sentido, a adaptação do projeto deveria atender ao máximo, a possibilidade dos estudantes já matriculados poderem optar pelo novo curso.

Podemos observar nos anexos 1 e 2, respectivamente, o mapeamento curricular do Curso Normal Superior e do Curso Bilíngue de Pedagogia – Licenciatura. E, assim, perceber que, na reorganização curricular, a maior mudança se deu na diminuição da carga horária de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (de 800 horas, passou para 300 horas) e das Atividades Complementares (de 200 horas baixou para 100 horas). Essas 600 horas foram destinadas para as disciplinas e atividades formativas, atendendo às atribuições do Graduado em Pedagogia. Em linhas gerais, observamos que grande parte dessa carga-horária foi preenchida por uma disciplina denominada por Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue, que passa a compor o grupo de atividades formativas do 2º até o oitavo semestre, perfazendo sete semestres letivos (a mesma carga horária destinada à disciplina de Língua Portuguesa). Além desta, passaram a fazer parte das atividades formativas as seguintes disciplinas: A Escola

como Projeto Político Pedagógico; Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar; Corporeidade Cultura e Discurso; Arte em Processo na Escola, Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência; Ensino da Educação Física - tendências atuais; Tempos Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia; Construções Cognitivas e Ensino de Matemática; Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas; Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico I e II; Educação e sua Gestão – metas e mitos.

Sobre a organização curricular, os alunos às vezes ficam confusos e questionam sobre a legitimação desse currículo dentro dos moldes dos currículos ‘tradicionais’ de pedagogia. Essa perspectiva do curso em tentar romper com as estruturas disciplinares - como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da educação brasileira, Organização da Educação Brasileira, Fundamentos Socioeconômicos da educação, Didática, Alfabetização, entre outras – a ausência dessas disciplinas que balizaram a nossa forma de conceber o curso de Pedagogia, causa estranhamento e insegurança;

a questão do currículo aqui eu noto uma desorganização... não sei se é porque é um curso novo? a maioria das matérias são confusas e eu não consigo entender... são umas nomenclaturas do tamanho do mundo e eu fico assim, isso é o que? é antropologia, psicologia? É uma coisa confusa realmente. aí eu penso assim, será que é porque ainda tá novo e ainda não se definiram bem no que vão fazer (LUA, ALUNA OUVINTE).

Diferentemente de outros cursos da área da Pedagogia no nosso currículo nós temos cinco disciplinas do campo da linguagem. então estas disciplinas que são muito voltadas para a área da linguística, a gente procura fazer discussões acerca da aquisição de L1, ensino de L2, as questões de linguagem e identidade que são questões muito importantes para a comunidade surda as questões das identidades que passam pelas línguas diferentes, as questões de letramento em L1, em L2, as questões específicas... tópicos específicos ligados a questão da estrutura das línguas de sinais, literaturas das línguas de sinais [...] (DIRETORA DO DESU).

Nesse sentido, os extratos das falas da aluna e da diretora, acima, esclarecem sobre esse diferencial do curso. De fato, ao analisarmos a grade curricular do curso, vamos observar uma grande diferença dos cursos de outros cursos de pedagogia, mas ‘convencionais’. Primeiro, vamos perceber que a quantidade de disciplina da área pedagógica, é equivalente a quantidade de disciplina da área da surdez/linguagem.

Se formos fazer uma análise, fazendo aproximações com o campo do multiculturalismo, podemos dizer que o currículo tem grande potencial das discussões multiculturais. E que certamente, favorecerá as discussões voltadas para as questões da

valorização da diferença, dos enfrentamentos ao preconceito e problematiza as questões de identidades essencializadas e hegemonizadas em um processo de relação de poder (CANEN, 2002, 2007, 2009; CANDAU, 2000, 2009, 2010, MOREIRA 2002, 2007) Observamos que até o quinto período, todos os semestres contemplam disciplinas diretamente relacionadas a questão da cultura: no 1º semestre: Escola, Cultura e Sociedade; no 2º semestre : Cultura escolar, conhecimento e linguagem – Corporeidade e Cultura; no 3º semestre: Docência e Implicações Socioculturais – Corporeidade, Cultura e Discurso; no 4º semestre: Saberes Educacionais e Diversidade Cultural; no 5º semestre: Saberes Educacionais e Diversidade Cultural e Docência. Embora nos três últimos semestres essa terminologia não apareça, consideramos que essa discussão da cultura e da diversidade permeará os processos de organizações, didático pedagógica, uma vez que esses semestres estarão voltados para as questões metodológicas e das retomadas dos conhecimentos construídos. Dessa forma, compreendemos que nos fundamentos epistemológicos que nortearão a compreensão da educação oferecida por esse curso, o multiculturalismo é contemplado de forma significativa que certamente favorecerá uma orientação a esses futuros professores no sentido de promoverem práticas multiculturalmente orientadas.

O depoimento da aluna concluinte do curso pode corroborar com essa reflexão. Embora reconheça que o foco fica muito voltado para questão da surdez, percebe que foi favorecido espaços fomentadores de percepção da diferença.

Eu acho que eu, como uma pedagoga bilíngue, terei uma sensibilidade maior para lidar com as diferenças. Uma abertura maior! Porque no curso a gente discutiu o tempo todo a questão da diferença, mais pelo viés da surdez. Até a gente comentava nas aulas, estamos habilitadas para lidar com a surdez, mas e as outras diferenças que a gente pode encontrar? (ESTRELA, ALUNA OUVINTE).

A proposta curricular do Curso Bilíngue de Pedagogia, ao favorecer a discussão acerca da diferença, contempla temas com a possibilidade de que seja dada significação aos discursos sobre diferença, identidade e cultura, temas caros ao multiculturalismo conforme apresentamos no capítulo II. Nessa perspectiva, conforme os autores citados no capítulo II (CANEN, 2002, 2009; MCLAREN 2000, MOREIRA, 2002) buscar resposta a sociedade contemporânea que é por excelência multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas e desafiar preconceitos. Assim, representa uma ruptura epistemológica com o

projeto de sociedade monocultural e homogeneizada, valorizando e dando respostas à diversidade cultural.

É importante destacar que o Projeto Político Pedagógico – PPP de do curso bilingue de Pedagogia, toma como elemento norteador e primordial da organização de um trabalho pedagógico que prime pela interdisciplinaridade e orienta os seus objetivos centrais nos “princípios de integração, trabalho, autonomia, cooperação e solidariedade” (INES, PPP, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, busca abandonar uma organização sequencial de conteúdos ou disciplinas. Assim, o aluno surdo fala das dificuldades enfrentadas no curso. Por isso, consideramos que esse extrato de sua narrativa expressa a presença da interdisciplinaridade. Assim, reconhece:

Falta muita coisa para nós surdos. Falta quem ensine os conceitos em língua de sinais. Mas é preciso ter paciência. É um curso novo! Também tem coisas boas, por exemplo, as matérias, agora no terceiro semestre, elas se interligam, fica mais fácil. Os textos dos professores parecem que combinam, fica mais fácil.. Por exemplo, os conceitos que aparecem em alguns textos já foram explicados pelo outro professor. Aí fica mais fácil! (LUCAS, ALUNO SURDO).

Destacamos, no extrato acima, que a organização curricular, por ter um viés interdisciplinar, possibilita que os alunos estabeleçam relação entre uma disciplina e outra. Assim, compreendemos ser necessário que a formação esteja vinculada a todo o ciclo vital das pessoas e que a ideia de formação transcenda aquela que se refere à etapa escolar e aos conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo-se em um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos. Ou seja, demonstra uma tentativa de se trabalhar o conhecimento escolar de forma menos fragmentada, além de favorecer a possibilidade de diálogo entre os professores. Na época em que esse aluno deu esse depoimento, os professores de três disciplinas diferentes estavam trabalhando com o mesmo texto, sendo que cada um deles iria aprofundar, em suas aulas, os conceitos próprios da sua disciplina. Essa experiência dialógica é favorável a uma formação de professores multiculturalmente, quiçá pensar esse curso como organização multicultural (CANEN, 2010).

Dessa forma, defendemos que a proposição de um professor que busca desenvolver uma prática multiculturalmente orientada é compatível com perspectiva do desenvolvimento profissional reflexivo. Nesse sentido, assumir uma prática enquanto processo de

ação/reflexão/ação, pode articular-se às posturas multiculturais e promover a formação do professor multiculturalmente comprometido⁴³. Coerente com essa abordagem, Canen e Xavier (2005) defendem que o perfil do professor como profissional reflexivo, que assume uma prática enquanto processo de ação/reflexão/ação, pode articular-se às posturas multiculturais, promovendo a formação do professor pesquisador multiculturalmente comprometido. Tal perspectiva representa uma via pela qual as conexões entre o universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla possa se efetuar, possibilitando desafiar discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos.

Outra questão importante acerca das intenções do PPP e dos profissionais responsáveis pela gestão do DESU, refere-se à ampliação da oferta de outros espaços formativos, em cursos de extensão, além de outros cursos de graduação com natureza bilíngue. A diretora afirma que “O departamento abriga este curso de Pedagogia e desejamos que no futuro, em breve e a longo prazo, abrigue outros cursos também. Estamos fazendo uma série de estudos para criarmos o nosso programa de extensão e pesquisa” (DIRETORA DO DESU). Dentre as intenções apresentadas, ao longo da pesquisa, considero que essa merece destaque, uma vez que, a atenção à educação de surdos deve ser ampliada para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, alguns alunos do Curso Bilíngue de Pedagogia, principalmente os surdos, revelam que não se identificam com a Pedagogia, mas é o único que eles têm acesso, tendo em vista a atenção ao bilinguismo. Nesse sentido, o aluno Café diz: “Na verdade, eu não tenho o dom pra estudar pedagogia”! Meu dom é ensinar História, mas como aqui só tem Pedagogia, aí eu vim. Eu gostei muito da ideia de juntar surdos e ouvintes. Achei tudo muito bom, mas eu sonho mesmo é fazer História!

Em alguns depoimentos, os alunos falam das disciplinas específicas, como química e matemática. Os desafios são ainda maiores, pois por serem conhecimentos muito específicos, os intérpretes (quando têm) não dominam o conteúdo e acabam não passando nada. Em depoimento, a aluna Lia fala sobre sua experiência no Ensino Médio:

quando já estava no segundo grau, um dia me revoltei com aquilo e junto com outros colegas surdos da escola (uns três) fugi e vim para o Rio de Janeiro atrás de conhecer o INES. Eu Queria aprender! Eu morava em São João de Meriti, muito longe. Eu levei uma surra porque me juntei com os surdos e fugi da minha cidade pra vim conhecer o INES. Eu queria estudar aqui, porque lá eu não aprendia nada. Até tinha intérprete, mas eles não sabiam a matéria, o professor ficava lá falando, falando e o um intérprete

⁴³ Em trabalho anterior, Batista (2008) aprofunda essa discussão acerca do profissional reflexivo.

parado olhando para o professor e só depois sinalizava alguma coisa. A gente às vezes perguntava: e aí? O que ele (*o professor*) tá dizendo e ele (*intérprete*) dizia que também não sabia, ou dizia que não tinha sinal para o que ele tava dizendo. Na aula de química, o intérprete saía da sala, ele mesmo dizia não tem como traduzir isso! Aí, como a gente podia aprender? Também acho que é culpa do professor, por que as vezes ele não tá nem aí... fica lá falando e nem olha para ver o surdo tá acompanhando. Então o professor também tem que prestar atenção no intérprete para observar se ele está sinalizando para os surdos (LIA, ALUNA SURDA).

Ao escutar/ler esse depoimento ficamos impactados. Ela revela e ratifica pontos importantes que tratamos neste trabalho. Primeiro, percebemos a representação de que o INES tem para os surdos. Um grupo de alunos adolescentes e jovens foge dos pais, matam aula e vem de São João do Meriti para a cidade do Rio de Janeiro para pedirem para estudar aqui. Na continuidade do depoimento ela diz, “tomei uma surra, mas não me arrependo porque acabei convencendo a minha mãe de me deixar estudar aqui, se eu tivesse lá tinha continuado sem aprender nada, agora tô aqui na faculdade”. Depois, desmistifica a ideia de que a presença do intérprete em salas de aula resolve todos os problemas da educação de surdos e que a questão da inclusão, ou o atendimento à diversidade, está acontecendo.

Por fim, traz para a discussão a questão da importância da formação do professor para o atendimento à diversidade, do seu papel e responsabilidade com ‘todos’ os alunos; ao mesmo tempo em que alerta que o aluno surdo não é de responsabilidade do intérprete e que o professor não deve se eximir do seu papel de ensinar. Assim, consideramos e concordamos com a necessidade de outras licenciaturas serem desenvolvidas em âmbito bilíngues, para que se pense em estratégias de se trabalhar, por exemplo, com os conteúdos das disciplinas da área de exatas, o que nos leva às tensões multiculturais a serem melhor discutidas no próximo capítulo.

4.2 Tensões multiculturais nos discursos dos atores escolares: língua, conhecimento e identidade

Conforme discutimos, foi percebida, a partir dos discursos, a necessidade de os professores terem fluência em Libras e com formação em Pedagogia, especialmente uma pedagogia bilíngue, no desenvolvimento curricular das demais disciplinas. Isso porque, o profissional tradutor/intérprete não congrega todas as características necessárias a um trabalho com fins didáticos. Esse espaço pertence ao professor, e essa afirmação tem a ver com a necessidade de criação de estratégias pedagógicas direcionadas à singularidade de

desenvolvimento do educando surdo. Corroborando com essa afirmativa, a pesquisa de Kelman e Buzar (2012, p. 9 - 10) aponta a questão da “relação de poder ocupada pelo intérprete, quando faz as suas escolhas lexicais, semânticas e sintáticas, mas também quando decide o que é importante interpretar e o que não é”. Dessa forma, as informações que serão passadas para o alunos passam crivo do intérprete, baseado na concepção do que ele considera indispensável para os alunos saberem ou não. De outro modo, passa pela possibilidade de compreensão, ou não, do intérprete, daquilo que ele consegue captar e do que consegue transmitir. Sobre essa questão. Ida, aluna ouvinte, diz: “O problema também é o intérprete. Por exemplo: esses dias a professora tava falando do NÓVOA, um grande pesquisador, e o intérprete sinalizou NOVO. Eu disse as meninas, gente o surdo perdeu tudo, tudo: NOVO, o quê? Perde o contexto, ele não entende!”

Em outra narrativa, essa mesma aluna aponta um outro exemplo de discrepância entre o que o professor passa e a informação que chega ao surdo:

Acho que os intérpretes deveriam ter no mínimo Ensino Superior, porque eles vão falar de uma linguagem acadêmica. Que existisse um tempo para o professor sentar com o intérprete e conversar sobre as aulas, sobre os conceitos que você entende, mas o intérprete não entende. Os professores têm que saber línguas de sinais. Essa semana mesmo o professor tava falando do passarinho e intérprete sinalizou borboleta... alguma coisa que professora dizendo do passarinho tomando água, aí a surda perguntou a ouvinte, e borboleta bebe água? O conflito linguístico é grande no sentido do surdo receber o conhecimento, o surdo recebe a informação diferente. O conhecimento, a teoria pra eles fica muito falha! (IDA, ALUNA OUVINTE).

No caso do Curso bilíngue de Pedagogia, a questão do intérprete fica ainda mais tensa porque muitos dos alunos ouvintes têm fluência em LIBRAS. Portanto, eles percebem quando o intérprete não está passando a informação coerentemente com que está sendo dado pelo professor. A aluna, supracitada, como é conhecedora da língua, percebeu que a informação que o intérprete estava passando não dava ser compreendida, porque na interpretação, a alteração de uma palavra mudou todo o contexto da discussão. A própria intérprete parecia não estar entendendo o que o professor falava, ou seja, a questão do conhecimento específico. Nesse sentido, a diretora diz:

Bem, em um contexto bilíngue como este, é necessário a atuação do profissional intérprete e também como produto dessa longa história da educação de surdos, a profissão de intérprete é uma profissão muito recente. Ainda não há cursos direcionados de formação superior para formar este

profissional. Temos agora que começar a preparar esse profissional para que ele possa atender melhor este curso (DIRETORA DO DESU).

Então, a Libras é um ponto de interrogação pelo seguinte: nós temos plena consciência da diferença que faz um professor dar aula em língua de sinais (direto) e o professor dar aula em língua portuguesa e essa informação ser passada pelo intérprete. Por outro lado, não é possível resolver isso agora. Novamente, o momento histórico não nos permite ter professores com alta proficiência em Libras, ouvintes ou ter professores surdos para atuar no nível superior diretamente em Libras (DIRETORA DO DESU).

O nosso argumento é que a simples presença do intérprete não assegura a aprendizagem dos alunos surdos. Percebemos aí, que nesse caso, o trabalho com a diferença não está tendo um atendimento com o princípio da igualdade, ou seja, as possibilidades de acesso à informação de surdos e ouvintes não se dá na mesma proporção. Nesse sentido, exige um investimento na compreensão dos sentidos da interface conhecimento-cultura-poder, discutidas no capítulo quatro. Ademais, assim como nos aponta a aluna Ida, é preciso que, além da presença do intérprete na educação bilíngue, outras medidas sejam tomadas, que o trabalho pedagógico seja realizado de forma conjunta e que a presença do intérprete não tire a necessidade dos professores de conhecerem a Língua Brasileira de Sinais.

As línguas de sinais, dentre elas a língua brasileira, são naturais e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas⁴⁴. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias). Como consequência do exposto, é possível dizer que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas surdas. Nesse sentido, podemos considerar que, assim como os ouvintes estabelecem suas relações e constroem seus significados no interior da língua oral, da mesma forma o surdo vai se constituir como sujeito no interior da linguagem de sinais. Dessa forma, para Skliar (1998) linguagem oral e linguagem de sinais⁴⁵ não constituem uma oposição, mas sim dois canais

⁴⁴ A língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos por se desenvolver naturalmente e por permitir que qualquer conceito seja expresso através dela, ainda não é considerada por muitos uma língua, mas somente um conjunto de gestos, mímicas, embora estudos comprovem que esta possui status de língua e apresente sintaxe, gramática e semântica de maneira completa, como afirma Sacks (1998), e o que a difere das línguas orais é o seu canal de comunicação que é o gestual-visual. Além disso, ela se articula por meio das mãos, expressões faciais e corporais (SOUSA, 2009) – disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=183>
Acesso em: 12 abr. 2014.

⁴⁵ Linguagem de sinais é um termo que encontramos na literatura, antes do decreto 10.436 de abril de 2002 que reconhece a LIBRAS, como língua oficial. Portanto, o uso do termo linguagem de sinais, não é mais aceito como adequado.

diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem.

Os descritores servem para pensarmos sobre diferentes formas de vivenciar essas identidades. Nesse sentido, podemos observar no estrato abaixo, como essas definições de identidade vão sendo hibridizadas nos discursos dos alunos entrevistados:

Acho que é porque os alunos aqui têm uma mentalidade de uma história de surdo politizado... porque eu até falando já tem sete identidade surdas, mas acho que a gente já pode criar uma oitava, porque **aqui tem uns “surdos estrelas”**. Porque é assim, eu SOU SURDO! que o mundo se exploda, eu sou surdo. aí eu penso e ele é um extraterrestre porque é surdo? e isso é batido em todas as conversas... **tudo a pergunta primeira é essa: ele é surdo ou é ouvinte? O tempo inteiro essa pergunta fica te marcando. E aí ficam esses dois polos; os surdos e os ouvintes** (DORA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

A partir do depoimento acima, alertamos para o risco de colocarmos esses identificados em caixinhas, pois consideramos que a cultura surda é um jeito de ver o mundo e de relacionar com ele, de modificá-lo. O depoimento de Dora, aponta para uma tendência a exclusão às avessas, uma certa exclusão, segregação, em que só interessa o nós (os surdos), os outros (ouvintes) por serem diferentes, ficariam de fora.

O pedagogo bilíngue tem que saber LIBRAS!!! Tem que saber como eles se comportam, e como eles aprendem. É visual, então é só mostrar imagem? Acho que não é só isso. Porque mesmo numa escola que só tenha surdos, mesmo assim eles são diferentes... Cada um com sua história de vida, um nasceu surdo, outro ficou surdo. Mas não é só saber LIBRAS, porque os surdos não são iguais! Tem surdo que não teve acesso a LIBRAS, ele veio de uma família que proibiu ele de usar a língua de sinais. Aí você vai ta com uma criança que é oralizada, mas mesmo assim ela não ouve e você tem que falar devagar... Por isso não é só a LIBRAS (IDA, ALUNA OUVINTE).

Esse extrato, nos alerta para observamos que embora a LIBRAS, seja um marcador importantíssimo apresentado pelos autores da área (SKLIAR, 1998, 2011; LOPES & VEIGA NETO, 2006; QUADROS, 1997; PERLIN, 2011), ele não é o único. Faz-se necessário que a pessoa surda seja vista em suas várias dimensões sociais, políticas e culturais, observando a sua história de vida e seus significados sobre o ser surdo, a forma como ele vivencia essa surdez.

Por fim, concordamos com Gomes (2011) quando afirma que a abordagem da cultura surda, é um tema nada tranquilo e que provoca diferentes manifestações, desde a extrema exaltação até total negação. Nesse sentido, lembra a questão das relações de poder, já apontadas neste texto, em que o campo de disputa significações acerca de identidade, diferença e cultura entra num jogo de poder assimétricos, que também tem a ver com posicionamento político e de alto referenciar-se. Nesse aspecto, os grupos, enquanto identidades coletivas vão posicionar-se frente a essa questão de forma diferente, a comunidade surda reivindica o reconhecimento de sua cultura; a academia procura analisar, entender e discutir suas produções, os espaços educativos são convocados a promovê-la e os gestores das políticas públicas que questionam sua existência entram no enfrentamento frente às demandas que esse reconhecimento apresenta.

Quando a gente fala de identidade e cultura, nós temos uma questão polêmica, que no dia a dia nós discutimos bastante que é a questão da identidade surda. Existem pessoas que afirmam que não existe! Existem pessoas que afirmam que existe! Outras dizem que tem várias identidades surdas! A mesma coisa, nós temos com a cultura; pessoas que afirmam que existe uma cultura surda! Pessoas que afirmam que existe uma cultura surda ou que existem culturas surdas, próprias de determinadas comunidades surdas (LARA, ALUNA OUVINTE).

Quando a gente entra no curso, com a convivência a gente vai vendo outros significados para o termo cultura surda. Cultura no sentido de que a comunidade surda ser feita por pessoas que usam a LIBRAS, mas isso não tá exatamente tão claro assim. **Cultura não tem a ver com aspectos físico que seja demonstrado.** Cultura é um conceito bem abstrato mesmo... É o que **você percebe pelo jeito da pessoa ser...** Um exemplo pra ficar mais claro: quando um professor está dando aula para o surdo, ele usa mais recursos visuais e isso para o surdo faz toda a diferença, porque o surdo não está tendo acesso às informações auditivas e aquilo não faz muito sentido para ele. Quando ele vê uma imagem, aquilo faz ele se sentir igual... Aquilo faz sentido. Aquilo facilita tanto a compreensão, faz toda a diferença! Eu poderia listar vários outros exemplos... O surdo mesmo, ele tem certas diferenças, ele tem alguns especificidades que o ouvinte não tem; a escrita do surdo que não vai ser a mesma. O surdo dá preferência às questões visuais; o seu modo de apresentação (LINDA, ALUNA SURDA, grifo nosso).

Conforme observamos nas falas das alunas, a discussão acerca dos conceitos identidade(s) e cultura(s) surda(s) é um tema polêmico também dentro do Curso Bilíngue de Pedagogia. Nesse sentido, a compreensão de cultura, apresentada por Hall (1997) e Geertz (1998) discutidas no início deste capítulo nos ajuda a desconstruir algumas visões

essencializadas sobre cultura surda. Percebemos que a grande polêmica se dá no nível conceitual. Ou seja, a tentativa de materializar uma possível cultura que se diferenciaria de outras culturas para dizer: isso é próprio do surdo, isso é cultura surda! Isso fica muito claro quando a aluna surda reconhece que esse conceito não é algo explicável por aspectos físicos e sim pela forma de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a compreensão de cultura como algo que se revela pela forma de ver e se relacionar com o 'mundo'. Embora não física, ela se revela nessa materialidade que é o próprio ser e estar surdo, na relação e significados com o visual, com a Língua de Sinais, com a comunidade surda, até mesmo na forma de organizar e apresentar os seus trabalhos acadêmicos.

Na narrativa da aluna Lara, ela afirma que isso é um campo de tensão e que uma das discussões é acerca do uso do termo no singular – cultura – ou no plural – culturas. Argumentamos que as proposições do multiculturalismo (CANEN, 2002, 2007; CANDAU, 2000, 2009; MOREIRA, 2000, 2002) crítico e pós-colonial/multiculturalismo interativo, podem contribuir na desconstrução de ideias fixas acerca de uma única cultura, única identidade, única forma de ser e estar sendo surdo. Ademais, concordamos com Skliar (2011) quando diz que nosso problema não é a surdez, não são os surdos, não são as buscas por identidades surdas, não são as comunidades surdas, não é a língua de sinais. O que precisamos questionar e quiçá desconstruir são as representações dominantes, hegemônicas e 'ouvinitistas', sobre as daquilo que seria o ideal, o padrão. Desse modo, compreendemos que a luta política da comunidade surda, na busca por uma representação de identidade e cultura surda, embora, algumas vezes sob o risco de cair na essencialização⁴⁶, de pode ser compreendida como uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal.

É interessante observarmos que os alunos, desse curso, passam por esse processo de ressignificação da surdez. Dessa forma a/s identidade/s e cultura/s surda/s vão se revelando ao longo do curso, nas próprias relações (surdo-surdo, surdo-ouvinte) elas vão se evidenciando. No extrato da fala da aluna Ada, ouvinte, percebemos esse processo de identificação da cultura surda:

⁴⁶ Quanto à essência, Silva (2000) diz que o essencialismo é a tendência a caracterizar certos aspectos da vida social de um povo como tendo uma essência ou núcleo natural ou cultural fixo ou imutável. Hoje não se descarta o hibridismo cultural devido à presença da globalização e um essencialismo estratégico. Segundo Bhabha (1998), um essencialismo estratégico é necessário quando se trata de preservar a identidade de um povo contra um hibridismo cultural, uma diluição cultural face à globalização (QUADROS & PERLIN, 2003, p. 6).

Quando eu entrei no curso eu não enxergava uma cultura surda.. já no segundo período eu acreditava em hábitos culturais, próprios de uma comunidade surda. Aí eu enxergava a comunidade surda do INES, a comunidade surda de outros estados. E aí eu via hábitos culturais que eu enxergava como consequência da questão do não ouvir. Adaptações de vida! Com o tempo, com o convívio dos dias, nesse contato mesmo é que você vai perceber (ADA, ALUNA OUVINTE).

No entanto vamos encontrar nesses relatos a identificação de que não existe uma única forma de ser surdo, corroborando o nosso argumento acerca dos cuidados que devemos ter ao discutir formas de ser surdo, evitar as polaridades ou categorizá-los em determinadas caixinhas. Os extratos que se seguem, são evidenciam esse argumento:

Porque existem aqueles surdos usuários de línguas de sinais, surdos usuários da língua portuguesa, surdos que utilizam as duas línguas... E isso influencia a identidade, de como ele se ver. Se vê como indivíduo surdo, mas que tipo de indivíduo surdo? Essa questão de identidade e cultura é difícil você explicar (LARA, ALUNA OUVINTE).

[...] Tem também a diferença, tem o surdo oralizado, tem o surdo que não quer aprender a libras, caso de um surdo que conheceu a libras já adulto. Não foi quando criança. E mais, tem surdo que não quer mesmo mais aprender,,, Quer só o intérprete oralizando e ele fazendo leitura labial. Porque eles não querem mais... Eles não querem aprender. e é assim cada um com sua cultura. (IVA, ALUNA OUVINTE).

Pensando no que vocês falaram... **Não dá pra descobrir mesmo qual a minha identidade.** Porque tem influência de todos os lados, de diferentes tipos: há o oralismo é melhor, vai progredir na vida; libras é melhor, é a língua do surdo; há o bilinguismo é melhor, mas tem que se oralizar pra se comunicar lá fora, pra você progredir na vida. **Então muitas vezes você fica até sem entender até a nossa própria identidade. Fica flutuante também!** Eu vou assumir a minha identidade o Surdo surdo. Mas tem que evitar também o preconceito. A identidade oralista. a pessoa escolheu? Tá se relacionando bem? Ele se relaciona bem com ouvinte tem que respeitar esses mundos diferentes. São tipos diferentes! O que eu entendo sobre identidade? É o meu costume, os meus pensamentos, a minha consciência, a minha evolução educacional (JOSÉ, ALUNO SURDO, grifo nosso).

Conforme os autores estudados nesta parte do trabalho (SKLIAR, 1998, 2011; LOPES & VEIGA NETO, 2006; QUADROS, 1997; PERLIN, 2003, PEDREIRA, 2006) compreendemos que não existe uma identidade cultural surda e sim um processo de identificação cultural, ou identidades culturais surdas, que se constroem nas diferentes formas de relacionar e significar o mundo, e que a surdez é uma diferença política e cultural. Nesse

sentido, as identidades surdas, são múltiplas, diversas e híbridas. Ou seja, esse sujeito surdo, embora algumas vezes inconscientemente, está sempre em busca de sua identidade surda. Nesse sentido, alertamos para o fato de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos, mobilizando a construção de identidades abertas, não fixadas em nenhuma raiz, mas que estão em construção permanente. O que significa que não podemos pensar em identidades como algo puro, pronto e/ou pré-definido, sejam por questões biológicas, cognitivas, emocionais, ou por quaisquer dos marcadores culturais que pertençam ao sujeito. Nesse sentido, a interculturalidade parte do princípio do direito “à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAU, 2010, p. 99). Conviver com diferença e com os diferentes, na perspectiva de se construir relações alicerçadas no respeito, na igualdade social e de oportunidades, e no exercício de práticas que respondam aos desafios e demandas que essa diferença nos apresenta.

De acordo com as abordagens apresentadas e discutidas, podemos observar que, no exercício de refletirmos acerca do reconhecimento de uma identidade e cultura surda, faz-se relevante recorrer às proposições do multiculturalismo, que nos ajudam a compreender o surdo não como um sujeito que precisa se enquadrar dentro de uma norma. Ao contrário, permitem-nos entender que sua diferença, para além dos aspectos físicos, se dá em um contexto de construção de significados e de luta política, na qual as forças hegemônicas de alguns se sobrepõem como a “norma”, tal como o ser branco, o ser homem, heterossexual, o ser ouvinte, tornando aquele que não se enquadra na referida norma em um marginal e deficiente. É interessante, problematizarmos para além da definição de um conceito de “cultura surda”, bem como compreender como essa lógica conceitual vem instituindo formas de ser surdo.

4.3 - Discursos e tensões multiculturais: conhecimento escolar e identidade surda

Ao tratar do ensino para pessoas surdas, logo nos deparamos com a questão da especificidade linguística. Não há como pensar em estratégias de ensino desprovidas de uma língua que possibilite o acesso ao que está sendo dito. Nesse sentido, é “preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para

um determinado grupo” (FORQUIN, 2000, p. 62). Assim, no caso dos surdos, é preciso ensinar dentro de uma Língua e lógica que possibilite que a aprendizagem de fato ocorra. Talvez, essa questão recaia na problemática apresentada por Young (2011), quando sugere que precisamos diferenciar o que é do currículo daquilo que é da pedagogia. Estamos compreendendo que não se trata simplesmente do como ensinar, mas, do que ensinar; daquilo que denominamos por conhecimentos válidos, os conhecimentos escolares; conhecimentos estes, que, por muitos anos, foram negados a esse grupo.

A fala de uma das entrevistadas mostra como o conhecimento escolar é relevante na presente discussão, quando a mesma diz o seguinte: “olha Aline, todo mundo diz que o problema aqui é a língua, mas acho que não é bem assim. Todo mundo consegue se comunicar, mesmo quem não tem fluência em LIBRAS [...] Eu acho que o grande nó é a questão do conhecimento” (NETA, ALUNA OUVINTE). Sabemos que, ao propor essa reflexão, estaremos o tempo todo em uma arena de disputa por significados, no limiar de fronteiras tais como teoria/prática, materialidade/discurso, local/universal, ciência/verdade, empiria/magia; de questões como a mercantilização do saber, das relações de poder que definem e legitimam os conhecimentos válidos – conhecimento de poder e/ou dos poderosos. É pois, o que Santos (2010, p. 33) denomina por pensamento abissal, que no campo do conhecimento “consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”. O autor ainda acrescenta que a visibilidade dessa forma de pensamento invisibiliza outras formas de conhecimento que não se acomodam nos moldes dessa forma de conhecer. Nesse sentido, refere-se aos “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”, que ficam do outro lado da linha. Indo além, o autor argumenta que sob essa forma de operação do pensamento, o mundo é dividido em linhas abissais que separam o humano do sub-humano. Bauman (2007) considera que o reconhecimento, comum a maioria das pessoas, da necessidade de se aperfeiçoar, de continuar aprendendo se deve muito mais ao medo de ser deixado para trás do que uma atitude consciente. Dessa forma, esclarece que, “a maioria das pessoas hoje concordaria, sem muito entusiasmo, que é preciso se reciclar profissionalmente e digerir novas informações técnicas caso deseje evitar ser deixada para trás” (BAUMAN, 2007, p. 165). Dessa forma, a busca pela “atualização” chega muito fortemente à escola e também provoca nos professores o medo de serem deixados para trás. Não obstante, essa questão se reflete, nos dias atuais, nos currículos e conteúdos trabalhados. Lopes (2010) afirma que se pode ler a teoria de currículo das duas últimas décadas no Brasil, sob duas abordagens que se contrapõem o moderno e o pós-

moderno, pressupondo uma contraposição entre passado e presente. A autora acrescenta que, por vezes, as teorias são apresentadas de forma linear, como se uma representasse a evolução daquela que a antecedeu. É como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas e destas para as pós-críticas.

A partir do exposto, consideramos que o foco sobre o conhecimento escolar, no âmbito da educação de surdos, poderia se beneficiar mais do diálogo de diferentes compreensões do que em uma preocupação de fixar correntes teóricas como únicas e/ou verdadeiras. Assim, concordamos com Gabriel (2011) quando pontua que o "hibridismo teórico que caracteriza o campo do currículo me parece um sinal fecundo do esforço intelectual de seus representantes, em termos de problematizar e de operar com essas questões" (GABRIEL, 2011, p. 14). Concordamos também com Marcedo(2004) ao argumentar que o trabalho/estudo dedicado as distinções entre currículo formal e currículo vivido, ao invés de apresentar possibilidades tem trazido prejuízos, por dificultar uma análise do currículo. Burke (2003) argumenta que responder o que seria conhecimento assemelha-se a pergunta mais famosa que seria: o que é a verdade? Da mesma forma o autor diz que, também é importante distinguir entre o que é conhecimento e o que é informação.

Nessa perspectiva, os alunos surdos reclamam e reivindicam o acesso a esse conhecimento escolar, o que eles estão chamando de conhecimento de base, seria os conteúdos escolares que são trabalhados nas escolas regulares, como leitura e escrita. Assim eles reconhecem:

A nossa formação foi falha... estamos desenvolvendo, mas a gente tem muita dificuldade, porque pra muitos surdos tão tendo essa aquisição do português agora... agora é que tá começando a conhecer muitas palavras (ESTRELA, SURDA)

A gente sabe que o surdo tem dificuldade, porque falta uma base na educação desde a alfabetização, acho que tanto os professores como mesmo os colegas ouvintes vão concordar com isso: que o que falta é a base, a nossa base realmente é muito fraca (JOAQUIM, SURDO).

A língua portuguesa ela tem o status de língua acadêmica, a língua de sinais ainda não conquistou esse status. Ela estar começando a conquistar esse espaço na medida em que ela entra nos espaços universitários, mas ela ainda não tem consolidado o estatuto de língua acadêmica. Por quê? Todo o material acadêmico esta escrito em que língua? é na língua portuguesa... Quer dizer, é nessa língua que as ideias as pesquisas, todas as concepções teóricas... É nessa língua que todos esses aparatos dos saberes acadêmicos, de informação estão registrados, e não na língua de sinais (LUZ, ALUNA OUVINTE).

Nesse sentido, eles reconhecem que fica difícil se apropriarem de outros conhecimentos, principalmente dos textos acadêmicos, que quase todos se encontram produzidos dentro da lógica da Língua Portuguesa. Eles não tiveram a LIBRAS⁴⁷, como língua de instrução o que inviabiliza aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, sucessivamente o acesso ao conhecimento fica limitado. Como a aluna falou, o próprio vocabulário é muito limitado, muitos deles estão aprendendo as palavras. Parece existir uma lacuna, um distanciamento dos conhecimentos de base⁴⁸, ou conhecimentos prévios, para se chegar a conhecimentos mais conceituais, sistematizados, os conhecimentos escolares.

Assim, um outro elemento que vamos encontrar nas falas referentes a essa questão, diz respeito à questão de como é concebida a questão do conhecimento escolar. Dos registros trazidos, como resultado atuação quando professora substituta do Curso Bilíngue de Pedagogia, podemos citar a seguinte situação: estávamos discutindo, a partir do texto ‘diversidade e currículo’ (indagações curriculares, MEC, 2008), sobre as implicações que o atendimento a diversidade apresentam ao contexto educacional, mais especificamente, sobre a questão da avaliação, refletíamos acerca das avaliações em larga escala, de como essas avaliações podem ou não atender, ou serem sensíveis a essa diversidade. Foi então que os alunos surdos começaram a falar sobre as políticas para a educação de surdos, do atendimento às suas necessidades e do atendimento à lei no que se refere à especificidade da língua. Dentre os apontamentos, levantaram a questão do intérprete, que muitas escolas ainda não têm ou mesmo do despreparo de alguns. Argumentavam que a simples presença do intérprete não resolve toda a questão da educação de surdos. “É necessário que o professor conheça sobre a cultura surda”, “que saiba, por exemplo, que o português escrito do surdo é diferente do português do ouvinte”, “que o intérprete não é o professor do surdo” e que a forma de avaliar também precisa ser diferenciada”.

Nesse momento da discussão, Divina, aluna surda, disse: “O nosso curso, por exemplo, teria que ter outros tipos de avaliação no ENADE. Porque com a avaliação padrão, nunca teremos boas notas, o nosso curso é diferente”! Em suas palavras, sinalizando, apontou:

⁴⁷ A LIBRAS que seria a primeira língua do surdo - L1 - como língua de instrução possibilitaria que eles aprendessem a Língua Portuguesa. O que muitas vezes ocorre é que esses surdos como vêm de família de ouvintes, acabam não desenvolvendo nenhuma língua, daí não existe o canal de comunicação necessário a qualquer aprendizagem.

⁴⁸ Neste trabalho, não temos a intenção de discutir, aprofundar as questões sobre a linguagem e os processos de aprendizagem dos surdos. Somente dizer que estamos compreendendo esse conhecimento prévio, pensando como “zona de construção, como espaço em que ocorre a negociação social de significados; em que professores e alunos apropriam-se de ações e interpretações recíprocas, com a consequente negociação e o compartilhamento dos significados” (PONTECORVO, 2005, p. 83).

“o nosso curso é um curso bilíngue de pedagogia, não é? Então é diferente! Mas será que ele será bem aceito quando a gente terminar? Como isso vai ficar na prática?” Na tentativa de alimentar a reflexão, fomos explicando que ainda não existe um concurso específico para o pedagogo bilíngue, que na verdade a licenciatura deles é em Pedagogia, como outro pedagogo qualquer. Esse diferencial de ser bilíngue se refere ao processo de formação, e que terão uma espécie de especialização, pelo histórico escolar das disciplinas estudadas, quando se referir ao trabalho com a educação de surdos. Frente a esse argumento, a aluna rebate dizendo: “mais teria que ter um diferencial porque “a gente sabe que o nosso curso é fraco!”

Percebemos aí uma tensão, no sentido das políticas para atender a diferença. A questão das adaptações curriculares é interpretada como ‘enfraquecimento’ do currículo. A fala acima citada remete-nos ao que Quadros (1997, 32) apresenta como proposta de currículo para escolas bilíngues. Sugere que,

levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue sugere-se que deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. a escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS (QUADROS,1997, p. 32).

Consideramos que essa compreensão sobre currículo para escolas bilíngues, vai ao encontro daquilo que Joaquim, aluno surdo, questiona. Esse aluno parece ter clareza de que a questão não é simplesmente a língua. Conforme os autores Moreira e Candau (2008); Gabriel (2011); Moreira (2003); Young (2011), que discutem a questão do currículo e do conhecimento para além do “como ensinar”, temos a questão do “o que” ensinar. Durante a pesquisa, percebemos que essa é uma confusão comum. O tempo todo, quando se fala em conceitos, avaliação, currículo, eles imputam toda a justificativa para a questão da língua. Vejamos o que diz Joaquim:

Um dos pontos colocados para a reunião é a reclamação que o surdo só tem nota baixa. Acho que é preciso pensar isso... eu concordo que a nossa base de língua portuguesa é ruim, mas precisamos ver também os nossos conhecimentos, pra poder saber se o problema é da língua ou se é do conhecimento das outras disciplinas. Minha nota tá ruim por causa da língua portuguesa, ou é por que não tenho o conhecimento do conteúdo dessa disciplina? (JOAQUIM, ALUNO SURDO).

Nessa perspectiva, concordamos com Forquin (2000) quando diz que ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. Nesse sentido, é preciso

ensinar algo que valha a pena. Quando falamos de pessoas surdas, o cenário da luta política tem sido marcado pela reivindicação na busca pela conquista do direito a sua língua natural – LIBRAS. Que essa língua sempre presente; daí a luta, dentre outras, pela garantia da presença do profissional tradutor, intérprete no caso das escolas inclusivas. No entanto, sabemos que apenas isso não é suficiente. Eles desejam, através dessa língua, ter acesso ao conhecimento escolar veiculado pela escola aos demais alunos. Na verdade, eles reivindicam o uso da língua, não com um fim em si mesma⁴⁹, mas como possibilitadora de acesso aos conteúdos das disciplinas⁵⁰.

Nesse sentido, os estudos de Skliar (1997) vão apresentar diferentes potencialidades das pessoas surdas, dentre elas o autor destaca a potencialidade de desenvolvimento de outras estruturas, formas e funções cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações. Portanto, a modalidade visual-gestual (podemos situar nessa modalidade a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS)⁵¹ não só pertence à potencialidade linguística dos surdos como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos. Corroborando com a compreensão da importância da Língua de Sinais no processo de formação da pessoa surda, Kelman (2010) afirma que, para “desbarbarizar a educação de surdos seria oferecer padrões educacionais eficientes, que deem conta, por exemplo, de oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos superiores” (KELMAN, 2010, p. 94).

Nesse sentido, a história de vida de João, surdo, ao narrar a sua trajetória escolar nos ajuda a refletir sobre o exposto. Ele diz que, embora recebesse atendimento fonoaudiólogo três vezes por semana na escola, ele não conseguiu desenvolver a língua oral e, apesar dos

⁴⁹ Isso quando falamos do uso no contexto de ensino. Reconheço que a língua tem várias outras funções, inclusive de interação social.

⁵⁰ Os conteúdos de ensino são considerados inscritos integralmente em uma esfera de saberes públicos, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares (FORQUIN, 2000, p. 52).

⁵¹ **Com a e Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente enquanto língua**

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

esforços realizados pelos (as) professores (as) em sua classe escolar e na sala de recurso, os resultados não foram satisfatórios em relação a sua aprendizagem. Tornou-se um repete crônico nas diversas séries iniciais e finais.

Tal fato remete-nos a Moreira (2007) quando alerta que não basta abrir a escola para a diversidade de manifestações culturais. Não basta conceber este aluno como ser cultural. Não basta que lhes ofereça a organização de um espaço para convivência, socialização. Não é suficiente, clamar pelo direito de todos os estudantes para que se realizem como sujeitos socioculturais. Sim, tudo isso é importante, mas não é suficiente. Prosseguindo em seu argumento, o autor afirma que é necessário que

se crie oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem em plano secundário o intelecto e a aprendizagem (MOREIRA, 2007, p. 288).

Não se trata de substituir uma dimensão pela outra, o intelectual pelo cultural, mas que os alunos, de fato, possam ter acesso ao que Young (2011) denomina por conhecimento poderoso. Conforme vimos no relato de João, ele levou anos de sua vida, repetindo os processos de reprovação porque não conseguia aprender. No entanto, ele desejava ter acesso àquele que seria o conhecimento escolar, em suas palavras esclarece:

porque eu precisava estudar e era muito importante que eu aprendesse e tivesse um desenvolvimento melhor, mas descobri na escola a exclusão, pois tive que estudar com os alunos surdos e ouvintes na escola e eu sofri muito nas aulas, o professor falava e explicava em português. Eu não entendia nada! Eu perguntava a minha colega o que o professor estava explicando. Quando ela me explicava eu entendia! Depois ia para casa. E minha família me ajudava sempre com as disciplinas, eu aprendia com muito esforço e me desenvolvia melhor (JOÃO, ALUNO SURDO).

Ao trazer para a discussão a dificuldade dos alunos surdos em aprenderem os conteúdos escolares, não estamos dizendo que se trata de uma problemática puramente do contexto escolar. No entanto, reconhecemos que seria ingenuidade imaginar que o currículo, ou mesmo a própria escola, pudesse superar desigualdades geradas em outros espaços. No entanto, acredito que um currículo trabalhado dentro de uma objetividade daquilo é conhecimento escolar é a maneira mais confiável que conhecimento poderoso. Concordo com

Santos (2010) quando argumenta que a “injustiça social global está, dessa forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010, p. 40). Estamos compreendendo injustiça social cognitiva⁵² em termos de acesso dos conhecimentos que são legitimados, pela escola, ou comunidade acadêmica, como sendo aqueles conhecimentos confiáveis.

Nesse sentido, o discurso da gestora, corrobora essa compreensão sobre uma certa dívida que a sociedade tem para com os grupos de minoria, historicamente marginalizados e excluídos.

Acho que todos que trabalham ou que estão próximos da comunidade surda sabem o quanto estamos devendo a estas pessoas uma educação de qualidade. e no que diz respeito a apropriação dos conhecimentos de língua portuguesa, que são conhecimentos fundamentais para o acesso a informação, acesso a cultura etc., etc... (DIRETORA DO DESU).

Acreditamos que, no caso dos alunos surdos, esta é uma séria problemática que temos a resolver, ou ao menos minimizar, pois a grande maioria dessas pessoas não teve acesso aos conhecimentos ditos básicos⁵³. Durante a pesquisa escutamos muitos relatos, conforme já citamos alguns, que nos remetem a essa questão. Trouxemos aqui, como forma de evidência, alguns desses relatos que consideramos que expressam uma dívida social com essas pessoas. Dívida essa, não somente social, mas principalmente cognitiva; uma dívida que expressa a falta de acesso ao conhecimento escolar.

Professora, eu estudava em uma escola de ouvinte. Mudei várias vezes de escola, pois não aprendia nada... eu era a única surda da sala. Foi assim até o segundo grau... as professoras não sabia o que fazer, ela não sabia falar comigo. Quando eu estava no ginásio fui para uma escola com intérprete, mas mesmo assim era difícil. Ele não passava tudo o que a professora dizia e eu também não conseguia acompanhar. Como sempre fui comportada, as professoras sentiam pena de mim e aí iam me passando de uma série pra outra, mas eu sabia que não tava aprendendo (VIDA, ALUNA SURDA).

⁵² A expressão “injustiça cognitiva social” dispõe em uma cadeia de equivalências questões como acesso, permanência e seleção dos conhecimentos que são valorizados e legitimados para serem ensinados (GABRIEL, 2011, p. 14).

⁵³ Sou consciente de que este não é um problema unicamente dos Surdos, pois no Brasil temos um grande número de analfabetos funcionais.

Em outro relato a aluna do Curso de Pedagogia, reivindica ainda mais claramente o acesso a esse conhecimento, que acreditamos tratar-se do conhecimento poderoso:

Eu gosto do curso de Pedagogia, mas muitas vezes acho que nós surdos estamos em desvantagem. Os textos são todos em português e fica difícil pra gente entender, não é a nossa língua... as vezes também o intérprete não passa tudo que o professor tá ensinando e aí nós perdemos. Já o ouvinte, recebe o conhecimento direto do professor e aí fica mais fácil pra ele. Mas eu quero um ensino bom. Eu não quero um ensino fraco! (PÉROLA, ALUNA SURDA).

Esse curso, pensando de outros cursos de outras pessoas que eu vejo... eu sinto muito mais atrasada... porque pensando no fato dos surdos, a maioria não lê nada! então não pode acelerar a matéria, ou dar uma coisa mais pesada, não pode se aprofundar ou ir pra textos mais difíceis porque eles não sabem. Então assim, vamos aprender? não vamos aprender! Então a gente perde com isso também! Agora, do que o professor consegue dar, a gente aprende, porque é ensinado, é reensinado porque é repetido.... mas a gente é afetado porque não conseguimos avançar em conteúdos. Então fica faltando do mesmo jeito! Você aprende aquela determinada coisa, às vezes, até melhor que em uma outra faculdade, mas não sai daquilo! Se você for trabalhar com a grade curricular de outras faculdades, a gente é muito atrasado (MARIA, ALUNA OUVINTE).

Esses depoimentos nos ajudam a compreender que a questão da surdez vai além de uma luta pelo reconhecimento de uma identidade e cultura Surda. Não negamos a importância de tais elementos, principalmente da LIBRAS como marca também cultural. Porém, não trata-se somente de uma igualdade no sentido de reconhecimento e respeito cultural. Essa questão passa necessariamente por uma questão política de acesso a um bem que é social, cultural e intelectual. O acesso aos saberes públicos. Nessa perspectiva, concordamos com Gabriel (2011) quando afirma que para dar conta das demandas de igualdade e de diferença, faz-se necessário um “deslocamento das fronteiras que definem o sistema discursivo escola, se fortalecesse com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar. Sustentar essa posição exige um investimento na compreensão dos sentidos da interface conhecimento-cultura-poder”.

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar é concebido como uma “construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 22).

Assim concebido, é imprescindível que o conhecimento escolar seja tratado como um dos elementos centrais do currículo. No mesmo grau de equivalência, a aprendizagem desses conhecimentos, torna-se condição indispensável. Nesse sentido, o currículo tem finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Dessa forma, não deve ser tratado como meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais (YOUNG, 2011).

Ademais, não podemos deixar de evidenciar a tensão existente nesse processo de construção do conhecimento. É importante que possamos refletir acerca das possibilidades e desafios no trabalho com a diferença. Em que medida essa construção é afetada/dificultada? No entanto, conforme observamos no relato da aluna surda, esse processo ensino aprendizagem, também é favorecido. Vemos aí, mesmo que de forma incipiente, a valorização da diferença, que existe troca, que existe potencialidades nesse processo. Percebemos aí, uma sensibilidade às questões colocadas pelo multiculturalismo na educação (CANEN, 2002, 2010; CANDAU, 2009, 2010; MOREIRA, 2007, 2008). Nessa perspectiva, alguns ouvintes falam assim: “a professora a gente reclama, mas às vezes a gente percebe que facilita pra gente porque o professor tem que tá voltando nas explicações, tem o cuidado de ser mais didático, detalhista por causa do surdo e aí a gente acaba se beneficiando disso também” (VÂNIA, ALUNA OUVINTE).

4.4 Tensões no contexto da identidade institucional do INES: admissão, avaliação

Observamos que essas questões, não somente aparecem nos discursos circulantes dos alunos surdos e ouvintes e da gestão, como constituem as principais disposições apresentadas no projeto curso. Nesse sentido, dentre os pontos cruciais, destaca-se: devidamente já regulamentada, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - constitui-se na própria língua de instrução do Curso - sendo que os seus usos irão aprofundar-se numa Atividade Formadora intitulada Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue, enquanto que o Língua Portuguesa constará como disciplina obrigatória apenas na modalidade escrita, estando essas duas disciplinas presente no currículo ao longo de sete períodos; - por meio de processo seletivo próprio para ingresso na Educação Superior e em estrita consonância com as disposições anteriores, em idêntica proporção são admitidos candidatos surdos e não surdos que obrigatoriamente apresentem suficiente fluência em LIBRAS; - durante todo o curso há a

presença de capacitados intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa. - aulas e demais atividades do estão a cargo de docentes com suficiente informação sobre características linguísticas próprias dos indivíduos surdos; - há flexibilidade na correção de provas e/ou trabalhos redigidos pelo discente surdo, quando são considerados o aspecto semântico e a singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita; - as avaliações de aprendizagem podem ser realizadas em LIBRAS, impreterivelmente registradas em vídeo (INES, PPP, 2006).

Atualmente, conforme já apontamos neste trabalho, o curso oferece anualmente a entrada para (60) candidatos – 30 alunos no vespertino e 30 no noturno⁵⁴ -, a serem aprovados em vestibular. Por meio desse processo seletivo, poderão ser admitidos candidatos surdos e não surdos, desde que apresentem conhecimentos em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais⁵⁵. Nesse sentido, o vestibular é constituído por duas etapas de prova: uma em Língua portuguesa e outra em LBRAS. Sobre esse processo, a aluna considera que:

quando você vai trabalhar com aluno surdo, uma coisa que é básica é você saber a língua de sinais. Porém no ingresso, no vestibular, nas provas para ingressar no curso, é necessário que os alunos demonstrem através de uma prova, alguma fluência de língua de sinais. Porque vão conviver durante oito períodos com pessoas surdas. Então, é necessário que apresentem algum tipo de fluência na língua de sinais e também algum interesse nessa área, porque nós imaginamos que os ouvintes que procuram este curso provavelmente tem interesse na área, ou vão querer, ou desejam atuar na área da educação de surdos (LARA, ALUNA OUVINTE).

A fala da aluna confirma o que está posto no projeto do curso, que exige que o aluno ouvinte tenha uma mínima proficiência em LIBRAS. Ademais, é interessante que o discurso da aluna deixa transparecer que esse conhecimento da língua demonstraria um interesse pela área da surdez. Mais uma vez, a LIBRAS entra como um grande marcador de todas as discussões acerca da surdez, até para aferir interesse pela área. Assim, além da favorecer a convivência, o contato linguístico, o conhecimento da língua pode significar interesse, desejo de conhecer sobre a surdez. É interessante a justificativa, quando ela propõe que esse conhecimento é necessário para que facilite as relações entre surdos e ouvintes. De fato, pensando numa perspectiva da diferença, esse é um ponto crucial, criar estratégias que possibilite o diálogo.

⁵⁴ Neste ano de 2013, as turmas do vespertino foram transferidas para o matutino.

⁵⁵ A prova de Libras faz parte do processo seletivo para ingresso no curso.

No entanto, o fato desses alunos, surdos e ouvintes, no período do vestibular passarem por processos avaliativos nas duas línguas, não significa dizer que o que está proposto no projeto esteja resolvido. Do contrário, essa é uma tensão que vai permear vários discursos, tanto dos alunos como da gestão. A gestora diz: “no nosso projeto político pedagógico nós assumimos a língua brasileira de sinais como língua de instrução... o fato estar escrito no papel não quer dizer que isso estar resolvido”.

Acreditamos que uma das maiores contradições e tensões que encontramos no sentido de distanciamento entre o que está posto no projeto e aquilo que, de fato ocorre, é justamente a afirmação de que a LIBRAS será constituída como língua de instrução. Nesse sentido, os embates se intensificam porque os surdos reivindicam algo que o documento que norteia, que institui as ações política e curriculares do curso.

Acho que não precisa de mais intérprete, o que precisa é que a aula seja dada em língua de sinais, **pois isso tá no documento**. Para isso, o professor tem que saber libras. Porque o que acontece é que o ouvinte é privilegiado o tempo todo tendo a aula em sua L1, ele fica no conforto linguístico e o surdo é quem que tá se esforçando o tempo todo. Eu não concordo dessa dependência dos professores em relação ao intérprete (IVAN, ALUNO SURDO).

É necessário que tenha professor surdo. É pedagogia bilíngue e cadê o professor surdo? É preciso professor surdo que conheça os conceitos e ensine em língua de sinais. Professores que conheçam a nossa língua. Pra que esse nome, pedagogia bilíngue, se os professores não sabem língua de sinais? Tudo a maioria é de ouvinte (LUCAS, ALUNO SURDO).

Eu percebo que tem alguns ouvintes que têm receio em entrar na faculdade bilíngue... Algumas pessoas já me falaram,.. Ah, não! A prova é em libras, não vou fazer e têm medo porque tem prova em libras. Então muita gente tem medo e nem tenta. Mas também tem o outro lado, tem aluno que entra na faculdade, faz prova em libras e sabe que vai estudar com surdos, mas tem preconceito com surdos. E também nas provas, **às vezes o professor fica receoso de fazer a prova em libras porque os ouvintes reclamam e aí quer o surdo faça prova em português pra não achar que o surdo tá sendo privilegiado, mas acho que o professor não pode aceitar isso...** O ouvinte quando entrou aqui já sabia que ia ter (RUAN, ALUNO SURDO).

A LIBRAS seria uma forma de diminuir o ouvinte, mostrando as suas dificuldades, enquanto que a Língua Portuguesa é espaço de opressão a pessoa surda. Nesse sentido, o aluno problematiza a questão da obrigatoriedade das duas línguas. Quando ele questiona acerca da avaliação em se limitar as provas de vestibular, será que a preocupação está no sentido da importância da língua? Ou não seria uma busca de se sobressair, como que

dizendo: ah, vocês tiram notas boas, pois quero ver é vocês fazerem isso na minha língua? Nesse sentido, tenciona a importância do domínio dessas duas línguas quando, durante o curso, o aluno surdo continua tendo que enfrentar/lidar com o português enquanto que para o ouvinte, a avaliação em LIBRAS se restringe ao vestibular.

Falando da relação entre as duas línguas no processo de avaliação, o extrato seguinte nos alerta para a relação de poder entre as duas línguas. Na verdade, essa tensão parece entrar num território de culpabilização. É como se a língua fosse uma forma de oprimir o outro. Consideramos que, conforme Skiar (1998), Hall (1997) Candau (2010), Canen (2009) o(s) discurso(s) acerca da(s) identidade(s) e cultura(s) surda(s) precisam sair da essencialização.

Vale salientar que em todas as atividades do curso, é garantida a presença de profissionais intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa⁵⁶ – quando a narrativa é feita em Língua Portuguesa, faz-se a interpretação em LIBRAS e vice e versa. Outro fator importante é que, no processo de avaliação, o aluno surdo tem a opção de apresentar os seus trabalhos em LIBRAS, da mesma forma que responder as suas avaliações. Quando se trata de trabalhos a serem entregues aos professores, os alunos fazem a filmagem, gravam em mídia e entregam aos professores que, com ajuda do intérprete, em um segundo momento, avaliará a produção do aluno⁵⁷.

Os alunos surdos podem optar por fazer as provas em libras porque eles têm, conforme o nosso Projeto Político Pedagógico, o direito garantido de fazer todas as suas provas e também fazer e apresentar todos os seus trabalhos em LIBRAS. Não são, portanto, obrigados a serem avaliados em português escrito. Há casos de alunos surdos que optam por apresentar os seus trabalhos escritos, e de fazerem provas na língua portuguesa escrita.

O Lucas (*aluno surdo*) fez o trabalho da professora A, ele fez escrito, não fez em LIBRAS... Ele disse que ia fazer pra praticar o português. Ele tirou oito e meio e ainda falou que a minha tava errado... e tava mesmo. Ele tinha olhado e dito: tá errado, tá estranho. Pior que tava mesmo a professora devolveu e tive que refazer. (ANA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso)

⁵⁶ Tradutor-intérprete de língua de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).

⁵⁷ Neste ano de 2013, todos os alunos receberam um tablete, tendo em vista que, no curso é muito importante o uso de ferramentas que possibilitem acesso ao visual/interacional.

Como falamos anteriormente, existe uma reserva de 50% para surdos e 50% para ouvintes. No entanto, conforme os dados, acima citados, percebe-se uma grande diferença entre surdos e ouvintes. Sendo que curso tem um quantitativo de alunos ouvintes bem mais elevado do que de surdos. Sobre isso, a diretora explica:

Vocês viram, quando eu mostrei os dois cenários que é claro que há um desequilíbrio numérico entre surdos e ouvintes que retrata a população surda do país. É evidente que não é a maioria, é a minoria e aí é evidente que sempre haverá uma correlação bastante diferenciada em termos de quantidade entre surdos e ouvintes, porque este é o retrato da população ouvinte e o retrato da população surda (DIRETORA do DESU)⁵⁸.

No entanto, o aluno surdo problematiza essa justificativa, dizendo que a questão do número de ouvintes é bem maior que a do que o de surdos. Para ele, isso ocorre porque os surdos não conseguem acompanhar o curso. Na sua argumentação, pontua: “Olha no terceiro período a nossa sala tinha 16 surdos e eles foram saindo... Por que será que isso aconteceu? Justamente porque os surdos não entendiam, achavam muito complicado” (GIL, ALUNO SURDO).

4.5 Focalizando as tensões multiculturais nas relações entre surdos e ouvintes: relações de poder, preconceito e hibridização

Observamos, conforme discutido em capítulos anteriores que o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, em seu projeto pedagógico, propõe-se a promover a formação de profissionais bilíngues igualmente comprometidos com a dimensão pública da educação em nosso país. Formar profissionais que sejam capazes de enfrentar problemas referentes à própria prática educativa em suas diferentes modalidades, que use o conhecimento pedagógico para inovar a práxis na escola e em diversificadas comunidades educativas, assim como em outros espaços organizacionais. Nessa perspectiva, podemos identificar do extrato abaixo, de um dos membros do grupo que idealizou o currículo do curso, que umas das possibilidades apresentadas no projeto do curso para atender à questão do bilinguismo é a disciplina Tópicos de Educação Bilíngue.

⁵⁸ Diretora de Departamento de Ensino Superior – DESU, que atuava durante o período da pesquisa (2011 a 2013) por ser um cargo de confiança/indicado, não tem como definir o termino da sua atuação como. Já a Direção Geral do INES tem mandato de quatro anos e é por eleição. O depoimento aconteceu durante O congresso do INES, em setembro de 2011, em que a diretora, juntamente com uma aluna surda e uma ouvinte apresentavam o curso.

A ideia de utilizar a carga das atividades complementares como Tópicos de Educação Bilíngue como um espaço de oficinas de Libras ou Projetos de Pesquisa e Extensão dessa natureza, foi a solução encontrada para a existência de um “lugar” onde a LIBRAS pudesse ser aprendida, já esse espaço não existia, na medida em que se partia do pressuposto de que o curso era bilíngue e que, portanto, a aquisição e proficiência da língua de sinais já estaria dada (FRANCO, 2009, p. 27).

No entanto, conforme já identificamos nos discursos dos alunos surdos e ouvintes e da direção, essa questão do lugar da língua não está resolvida. Sendo um dos maiores desafios deste curso. Tampouco a disciplina Tópicos de Educação Bilíngue dá conta de atender às questões referentes ao bilinguismo. Não resolve a questão do trabalho com as duas línguas distintas, uma vez que, para um grupo – os surdos, a 1ª língua será a LIBRAS e a 2ª língua o Português; para o outro grupo– os ouvintes, a 1ª língua será o Português e a 2ª LIBRAS. Portanto, não estamos falando de qualquer educação bilíngue, e sim de um bilinguismo que se dá entre grupos que se relacionam com essas línguas de forma bem distinta.

Vejam bem, olhem o que eu coloquei lá: turmas mistas. Nós sabemos que é praticamente impossível, e eu sou da área da língua portuguesa, eu poderia dizer que é impossível mesmo a gente estar numa sala de aula com alunos ouvintes e alunos surdos e a gente dar a mesma aula de Língua Portuguesa para alunos ouvintes e alunos surdos. [...] teria que separar esses grupos, pois é óbvio que as demandas de aprendizagens são completamente diferentes.⁵⁹ E por que as demandas de aprendizagens são completamente diferentes? Porque as formas de lidar com a língua é completamente diferente, as estratégias didáticas, as ferramentas, os recursos de ensino, também são completamente diferentes (DIRETORA DO DESU).

Observamos que o projeto do curso silencia esses desafios e tensões. No projeto, fica clara a necessidade de valorizar a diferença e aponta-se para as especificidades, para o trabalho com surdo. No entanto, não se refere às tensões que certamente surgirão no cotidiano dessas relações. Tensões essas que estão em processo de construção e reconstrução. Se ele silencia, fica mais difícil para tomada de ações. Essa lacuna entre as proposições e posicionamentos da prática vem sendo apontada pelos pesquisadores do campo do multiculturalismo (CANEN, 2007, 2009; CANEN & OLIVEIRA, 2012; CANDAU 2009, 2010) anunciam que um dos grandes desafios desse campo é justamente a lacuna/distanciamento entre as proposições teórico-legislativas e as práticas institucionais e atitudinais dos seus atores. Isso porque, a questão da diversidade não se dá no plano das

⁵⁹ Aqui ela já apresenta uma proposta para a questão, para o problema.

concepções, é vivenciada, experienciada, influenciada por localizações várias (histórica, global) e posicionalidades (raça, gênero, linguagem, religião, classe e orientação sexual); onde e como uma pessoa está situada em uma sociedade a levará a passar por experiências específicas e encontrar distintas relações de poder. Por exemplo, no caso dos surdos e ouvintes, podemos observar as pessoas se posicionando por língua, oral ou visuo-espacial⁶⁰ e posicionando-se politicamente conforme a língua. No entanto, reconhecemos que essas categorias não são fixas, mas relacionais, complexas e continuamente mutantes e voláteis. Ou seja, a LIBRAS não é defendida e reconhecida somente pelos surdos, conforme podemos observar no extrato do discurso de uma aluna ouvinte:

Eu queria falar para o Beto que a gente precisa pensar na questão, que a gente não é só branco e a gente não é só negro.... E assim, aquilo que ele falou que por ele os ouvintes ficariam fora.... Porque como vocês sabem, eu fiquei três meses internada em um CTI e nisso eu fiquei sem falar e voltar aqui... Saindo do hospital, eu tive que fazer fono e passar por isso. O surdo fala que é chato e é chato mesmo... Eu fiquei sem comunicação no hospital. Eu sabia libras, mas ninguém sabia libras e isso era horrível. Hoje, que eu voltei a falar, mas eu prefiro falar em libras... Como eu sou feliz falando em libras com os surdos! (RUTE, ALUNA OUVINTE).

Já no discurso dos professores, podemos identificar no relato da professora X. Ela fala que a sua grande dificuldade como professora de Língua Portuguesa no DESU era os dilemas que se davam em sala de aula. Na verdade, era a disputa de poder que cada uma das línguas iria ocupar. O surdo se sente proprietário da LIBRAS e o ouvinte, da Língua Portuguesa – daqui pensar a língua como empoderamento. Por estar no INES, acham que a única língua válida/legítima é a LIBRAS⁶¹.

O curso dá uma noção sobre a questão de quem é esse surdo e do que é a surdez. Mas ao mesmo tempo, acho que os conflitos estão aqui mesmo. O curso não consegue sanar os conflitos que as teorias trazem e, aqui mesmo esses conflitos estão! Quando ele fala do surdo, que ele é diferente, que tem uma língua diferente, que tem uma experiência visual, que ele vai saber as informações de forma diferente e que temos que respeitar isso. Falam de uma forma como se aqui fosse uma inclusão! Mas os surdos sofrem todos esses conflitos aqui dentro. Só o surdo, não! O surdo com o ouvinte, porque os conflitos entre nós são enormes (CLARA, ALUNA OUVINTE).

⁶⁰ Visuo-espacial é uma característica linguística das Línguas de Sinais.

⁶¹ Relato registrado, quando essa professora foi convidada para dar uma palestra falando da sua experiência como professora de Língua Portuguesa no Curso Bilíngue de Pedagogia, em 27/03/2013.

Preconceito. Poxa, no primeiro período eu sofri com isso... Eu não sabia libras e eles jogavam na cara mesmo. Você não sabe, então você fica de mão... Os ouvintes que lhe ajudam, pra você aprender, pra poder lidar com os surdos. Aí, o que acontece? **Quando eles veem que você dominou a língua, começam a se aproximar, e começam a lhe tratar como uma pessoa** (KAIO, ALUNO OUVINTE).

Assim, considerando o extrato acima, compreendemos que, embora o projeto do curso tenha uma base epistemológica – a organização das disciplinas, os princípios norteadores que apontam a “diversidade como terceiro conceito norteador”, observando a valorização da diferença, da solidariedade, em que as relações não seriam lineares e homogêneas (INES, PPP, 2006, p. 19). No entanto, quanto às questões do fazer, no enfrentamento, no trabalho com a diferença, percebemos que existe uma lacuna nesse projeto. O processo de inclusão, em uma perspectiva multicultural, deve ser traduzido para o currículo em ação, deixando de ser apenas atividades pontuais, ou mesmo tratado como apenas mais um tema a ser incluído no currículo. Essas relações de poder não ocorrem somente em nível de língua, mas também de território, por ser o INES o espaço do surdo, inclusive o sinal usado para representar esse instituto, remete ao sinal de casa.

O problema é o seguinte: a maioria deles vem aí do colégio e são acostumados com o povo passar a mão na cabeça. Entendeu? (MARA, ALUNA OUVINTE)

Só complementando... olha, é uma coisa que acontece desde que começou aqui o curso: a superproteção com os surdos! É a casa deles (BETA, ALUNA OUVINTE).

Olha, um dia eu tava sendo atendida na secretaria, aí chegaram dois surdos e falaram que tinham que ser atendidos primeiro, porque o espaço era deles. Aí a menina da secretaria falou, ela chegou primeiro, aí ela, a aluna surda, respondeu: não, mas eu sou surda! Eu tenho mais direito! (MARA, ALUNA OUVINTE).

Dessa forma, é necessário que as posturas dogmáticas sejam superadas, visto que, mesmo que estejam voltadas para a justiça social e ao desafio a preconceitos, permanecem no binarismo surdo-ouvinte. De fato Os estudos sobre a surdez, numa perspectiva cultural vem contestar qualquer essencialização, principalmente no combate àqueles que situam essa discussão no campo da deficiência. Assim, o estudo de Skliar & Quadros (2000), alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença, sendo um discurso que nega a alteridade ou a

complexidade da questão do outro. Os referidos autores tratam especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua língua de sinais, como explicam, nos seguintes termos:

A questão está associada à língua de sinais – a língua que manifesta as formas de cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são determinadas e reproduzidas (SKLIAR & QUADROS, 2000, p. 49).

Portanto, podemos observar que toda a discussão acerca da identidade e da cultura surda passa pela compreensão da língua de sinais enquanto maneira singular de construir significados e estabelecer relação com o mundo e com ele mesmo enquanto sujeito que constrói e reconstrói sua identidade no interior dessa mesma língua. Essa percepção está em consonância com as palavras de Mignolo apud Oliveira (2000), quando aponta para o fato de a língua não estar fora do sujeito. De fato, não podemos destituir o sujeito de sua língua, pois ele se constrói enquanto humano no interior dela. Por intermédio das teias de significados construídos pela e na língua, o sujeito constrói conhecimento e vivencia processos de identificação, continuamente, uma vez que

a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos que vivenciam a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, apud OLIVEIRA, 2010, p.15).

Dessa forma, a língua é um marcador cultural, identitário e político, sendo uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresentando um importante papel na luta política da comunidade surda. Para os que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para a consolidação das identidades e culturas surdas, pode ser considerada como simples gestos ou mímicas. Nesse sentido, as palavras de Quadros (1997) são bastante significativas, uma vez que enfatiza que,

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias,

estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS (QUADROS, 1997, p.119).

Por fim, as tensões suscitam reflexões acerca do currículo e do conhecimento escolar na contemporaneidade – ou tempos de crise. Buscamos focalizar nas possibilidades, desafios e implicações dessas questões, quando trabalhamos com o ensino de pessoas surdas. Nesse sentido, procuramos estabelecer relação entre autores da área; de como as negociações por significado vão se hegemonizando em determinado tempo/espaço e como esses significados vão apontando determinados caminhos e negando outros. Escolhas, que nunca poderão ser totais, fixadas permanentemente, pois os sentidos que foram hegemonizados não são únicos, tão pouco, permanentes. Ao longo das reflexões, fomos percebendo que quando falamos em conhecimento escolar estamos lidando com determinadas formas de ver/ler o mundo. São sempre, significações que, pela disputa de significantes, foram hegemonizadas em um determinado tempo-espaço.

Desta forma, concordamos com Canen (2012) quando pontua que fica a proposta de que se trabalhe dinuturnamente pela inserção curricular da temática da diversidade, das diferenças e de seus impactos na formação das identidades individuais, coletivas e institucionais, rumo a uma educação cada vez mais plural e plena.

Ao realizar esta pesquisa, percebemos que este curso apresenta muitas possibilidades no que diz respeito a uma educação com perspectivas multiculturais, em um diálogo constante entre as culturas das pessoas surdas e ouvintes. Assim, algumas questões nos são colocadas: como estamos compreendendo essa ideia de uma identidade e uma cultura surda? Quais os desafios na relação entre as identidades surdas e ouvintes? Em que medida essas negociações e relações vão ocorrendo? Quais são os desafios e quais são as possibilidades dessa relação ser uma relação mais respeitosa, efetiva e potencializadora de aprendizagens outras... uma relação de fato multi/intercultural nas interrelações? E o surdo que não quer aprender língua de sinais? Ele já é oralizado, aquele que aprendeu a se comunicar pela oralização, não sabe língua de sinais e é discriminado?

Nesse sentido, as tensões também ficam evidenciadas, nas constantes negociações, desde o uso da língua até as organizações de grupos de trabalho e relações interpessoais. A

própria relação entre surdos e ouvintes, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ocorre em meio a tensões e negociações. Tais elementos constituem-se em desafios a serem enfrentados pela comunidade acadêmica desta instituição. Podemos observar no depoimento seguinte

Eu concordo com ele que existe uma grande dificuldade na relação entre surdo e ouvinte, mas não é porque o surdo seja uma pessoa difícil. O grupo de ouvinte é muito egoísta e realmente falta essa questão de interação com os surdos. Os ouvintes pensam que o surdo não é capaz, mas o surdo é capaz sim. Se tivermos uma ajuda, vamos nos desenvolver com certeza, mas percebemos que não há nenhuma ajuda, nenhuma interação entre surdos e ouvintes (ELZA, ALUNA SURDA).

Aqui surdo e ouvinte, parece até bulling porque é sempre um criticando o outro (IVA, ALUNA SURDA).

Eu me questiono, às vezes, se vale a pena viver nesse clima de guerra... Às vezes penso em abandonar (MARA, ALUNA OUVINTE).

Eu já tô acostumado com a sinalização aqui no INES desde pequeno. **Então essa questão do convívio com o ouvinte**, do ambiente bilíngue ainda não estamos habituado, **porque nós já temos a nossa identidade surda**. Eu acho que eu também tenho que influenciá-los com a libras porque isso é da minha identidade. **Eu sei que se eu tiver que sofrer até o final, vai ser ruim pra mim. Vai ser uma tortura, será um sacrifício que terei que passar** (GIL, ALUNO SURDO, grifo nosso).

Nos discursos acima evidenciados, é perceptível a grande dificuldade das relações entre surdos e ouvintes. É notória a sensação de sofrimento tanto dos alunos surdos como dos alunos ouvintes. Isso porque, quando falamos em respeito, diversidade, estamos pressupondo a diferença que também leva a pessoas buscarem reconhecimento por serem quem são. Isso também traz contradições, pois democracia implica universalismo. Por outro lado, as pessoas demandam reconhecimento de suas diferentes particularidades, de identidades individuais e grupais. Com isso, o conflito surge quando todos querem ser igualmente respeitados. No entanto, tratamentos diferentes, pois todos procuram o reconhecimento em suas identidades individuais, coletivas e institucionais. Esse contexto será sempre permeado por questões da relação de poder que também perpassam as questões culturais.

Dessa forma, em consonância com os autores que trabalham na perspectiva do multiculturalismo crítico, interculturalismo interativo (CANEN, 2002; MACLAREN 2000, MOREIRA 2002; CANDAU, 2008), é necessário perceber que as lutas entre as distintas

identidades culturais, assim como as tentativas de reconhecimento e de representação em políticas e práticas sociais, são conflituosas e nos trazem um cotidiano marcado por mecanismos de exclusão social, que certamente impõe desafios para a organização da escola e do currículo. Veremos que essa dificuldade é ainda maior quando se trata de questões curriculares, dos trabalhos acadêmicos e das avaliações:

Vou ser sincera, pra fazer trabalho a gente fugia! Porque a gente achava que a maioria dos surdos se acomodava, a grande maioria, não lê os textos. Tem ouvinte? É ele que vai escrever... **a gente fazia e eles ganhavam a nota.** Mas lá fora, conversar, não tem conflito. Agora negócio de sala de aula, fazer trabalho com surdo chegou uma hora que ninguém queria mais fazer. Aí o professor impunha, tem que fazer, os grupos serão mistos, não podem ser só de surdos... porque a gente fugia!!! Mas é porque eles não fazem, a gente tentava, mas não tinha troca e aí era só uma forma de favorecer o surdo para ele tirar a nota... eles não aprendiam! (IDA, ALUNA OUVINTE).

A questão da convivência com o surdo, **eles têm a tendência de achar que a gente tem fazer as coisas pra eles.** A gente tem que procurar, pesquisar, estudar. E eles acham que porque a gente é ouvinte é fácil e aí a gente deve levar eles nas costas. **Eu fico revoltada com isso!** (CIDA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

É sempre a nossa responsabilidade... é responsabilidade de tá falando em libras, responsabilidade de tá se preocupando com eles, a responsabilidade de tá procurando (DORA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

Eu mesma escolho quem vai ficar no meu grupo. Sabe por quê? Toda vez eu tenho que ler a minha parte, que eu já vou ler, mas **eu tenho que entender a parte dele, pra explicar pra ele o que ele vai falar... Então eu faço por mim e por ele** (TÉCIA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

Engraçado, **eles falam que não são deficientes**, que não se enquadram nessa categoria, mas se colocam como deficiente. Mas você vai fazer o trabalho com os surdos e aí tem o texto... quando chega no dia, **você tem explicar o texto pra ele - eles ficam... eu tô onde?** Ou então, depois ficam com raiva, porque você não avisou que ele tá no seu grupo. Ainda fica com raiva porque a gente não fica dizendo; olhe você é do meu grupo. A semana passada, mesmo o surdo apareceu na hora pra apresentar o trabalho e nem sabia do que se tratava (DULCE, ALUNA OUVINTE, grifo nosso)⁶².

Podemos perceber, nas falas acima, que ao se referirem aos surdos, ouvintes usam sempre o pronome Eles, como que definindo, conforme apontamos no capítulo III, citando Candau (2012) quem entra na categoria ‘nós’ e quem fica de fora ‘eles, ou outros’. O outro como fonte de todo o mal, como alguém a superar, pois nessa relação parecem sair ‘perdendo’ e tendo que “trabalhar em dobro”. Percebemos claramente, os enfrentamentos das identidades coletivas surdas e ouvintes. Nessa perspectiva, o multiculturalismo crítico, pós-colonizados

⁶² Os grifos nessas falas servem para chamar a atenção para quando os ouvintes estão falando dos surdos, geralmente usando o pronome: Eles.

(CANEN, 2012) ou interculturalismo (CANDAU, 2012). Argumentamos que é necessário enfrentar e desconstruir qualquer tipo de preconceito e discriminação, pautados em visões de identidades culturais, resgatando a construção das identidades enquanto processos, promovendo experiências de interação com os outros e assim reconstruir a dinâmica educacional. Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar e combater toda e qualquer ação pautada no caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do outro, tão presente entre nós. Assim, assumirmos de modo consciente os processos de hibridização cultural, o que favorecerá o diálogo cultural.

Percebemos que outra tensão é justamente a tendência a essencialização das identidades, ou supervalorização de alguns marcadores culturais. No caso dos surdos, a questão da LIBRAS parece ser o marcador mais forte e, quem é diferente, oralizado, acaba sendo excluído, nesse caso, negando uma das questões mais importantes do multiculturalismo, que é a hibridização cultural. Durante a pesquisa, destacaram-se dois casos de surdos que são excluídos, discriminados por seus pares:

Caso 1 – Denominaremos a aluna como Água – discriminada por ser oralizada:

A gente organizando o trabalho e ela/Água perguntou de quem era uma parte lá... A gente disse da Varla (*aluna surda*) aí ela/Água disse, ah aquela “surdinha”! Eu perguntei e tu é o quê? Ela disse: as duas coisas! Eu falo inglês, falo português, eu falo tudo! E ainda saiu rindo de mim, de uma forma relaxante.... Legal da parte dela, de forma descontraída dizer que é as duas coisas (MARA, ALUNA OUVINTE).

Tem gente que agora que tá começando a falar com ela. Eles têm o preconceito porque ela é oralizada. Eles acham que ela não se interessa... Ela ficou surda já depois grandinha (CIDA, ALUNA OUVINTE).

No começo, eles falavam que ela tinha que tomar uma posição. Que ela era surda e ela tinha que saber libras e eles criaram uma separação. Ela só tinha amizade com nós ouvintes. Agora é que eles tão começando a aceitar. Porque tem a professora A que é líder nesse movimento e tá conversando com eles (TÉCIA, ALUNA OUVINTE).

Até hoje quando ela vai apresentar trabalho e oraliza, eles reclamam. Até já me perguntaram: dá pra entender o que ela fala? Eles não prestam atenção quando ela vai apresentar (CIDA, ALUNA OUVINTE).

Água diz bem assim: eu sou ouvinte! (KAIO, ALUNO OUVINTE).

Por exemplo, Água é oralizada, eu vejo que ela se sente como diferente, eu vejo que ela se sente como uma ouvinte (GIL, ALUNO SURDO).

É porque, na definição de identidade surda, é a pessoa que é usuária de LIBRAS. Se você é usuário de libras, você é considerado como uma pessoa que tem identidade surda. No caso dela, ela é oralizada e ela se locomove na sociedade muito bem, só que eles se fecharam totalmente pra ela. **Ela sabe**

libras, mas ela pouco usa. Ela se posicionou! Ela não quer usar a libras para que eles venham a respeitá-la como ela é (ADA, ALUNA OUVINTE).

Caso 2 – Denominamos o aluno como Vento – discriminado por ser ‘inteligente’⁶³:

Já eles também não aceitam bem o café, porque o café é muito inteligente. falam assim: ah aquele ali; metido, metido! (DORA, ALUNA OUVINTE).

As pessoas falam que eu sou inteligente! Os ouvintes pedem para que eu ajude... um chama, outro chama e eu às vezes não consigo administrar isso. Eu não sou muito de brigar. E tem essa questão do preconceito! **Eu convivo com surdo, convivo com ouvinte**, mas a comunidade surda é difícil e sempre dizem que ouvinte tem preconceito. Existe sim discriminação aqui. **Só que os surdos também me discriminam!** Porque eles acham que porque eu sou inteligente, que é difícil mas eu consigo. Eles acham assim, porque os ouvintes sempre me respeitam, aí **eles dizem que eu sou amiguinho dos ouvintes**, porque os ouvintes sempre me convidam pra os grupos deles. **Eu sofro com isso!!!** Porque assim, eles veem que eu, de fato, participo da construção do trabalho, que eles me respeitam, eles não fazem comigo como com outros surdos, que eles preparam tudo e já entregam pronto pra que eles se virem e apresentem. Mas isso é porque, eu sou responsável, eu quero fazer minha parte, eu leio, eu pergunto, mas eu faço. Mas tá melhorando, mudou um pouco, tá diminuindo o preconceito dos surdos comigo. **E isso é só com os surdos, os ouvintes não têm preconceito comigo!** Porque os surdos acham que eu sou mais inteligente que os outros surdos. É só isso!

Nesses dois casos, percebemos claramente o preconceito dentro do próprio grupo de surdos. Ou seja, a negação da diferença dentro da diferença. No primeiro caso, a aluna não é aceita pelo grupo por ser oralizada. Então os surdos justificam que ela não tem identidade Surda. A explicação se daria por ser a LIBRAS um marcador *sine qua non* para se colocar como fazendo parte do grupo que tem uma identidade Surda. No segundo caso, a discriminação para Vento é porque ele se relaciona bem com os ouvintes; é como se ele tivesse um tipo de conhecimento que seria próprio dos ouvintes. Então, como ele consegue saber tanto quanto os ouvintes, ele não caberia dentro do grupo de surdos. Essas compreensões estariam na contramão daquilo defende a perspectiva multicultural pós-colonial, que visa contribuir para a desessencialização da categoria identidade, visto que reconhece-a como ‘provisória’, em construção, sendo uma visão que sensibiliza professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias (CANEN, 2012, p. 241). Dessa forma,

⁶³ Inteligente aqui é usado no sentido de que ele se apropria dos conteúdos escolares, dos conceitos e dos textos teóricos que são produzidos na Língua Portuguesa.

assim como apresentamos no capítulo dois, as categorias centrais dos estudos multiculturais são: identidade híbrido e a tensão entre universalismo e relativismo.

Nesse sentido, a própria compreensão de que o híbrido perpassa essa construção identitária de forma múltipla plural. Ou seja, a construção da identidade implica em que múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida. As identidades são formadas na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entre choques culturais. Neste trabalho, nos filiamos a essa concepção de identidade enquanto construção que, no caso dos surdos, possamos pensar e dialogar com as diferentes identidades Surdas, sabendo que essas identidades – as maneiras de serem e se perceberem enquanto surdos não é algo dado, fixado, essencializados! Embora muitas vezes os alunos surdos e ouvintes, não se deem conta disso.

Nesse sentido, o preconceito permanece quando se polariza e fixa uma identidade de surdo, como única, aquele que é usuário da língua de sinais, que participa da comunidade surda, dos grupos políticos. Acreditamos que as dimensões das identidades, individuais, coletivas e institucionais também são relevantes neste diálogo (CANEN & CANEN, 2005). Pois, embora reconheçamos que existe uma identidade coletiva surda, essa marca não é fechada, não tem um fim em si mesma enquanto definidora de uma pessoa. Ou seja, não dá conta de definir tudo o que a pessoa surda, em sua individualidade, é. O que ocorre é uma suspensão temporária da construção identitária, que é realizada em prol do reconhecimento de um marcador mestre. Nesse caso, o marcador mestre é o não ouvir.

Nesse sentido, podemos observar uma questão que se refere a uma outra tensão decorrente das formas de ver essas identidades. Uma tendência à essencialização, do desejo de segregação e guetização:

É que o surdo sente mesmo... Se fosse só surdo seria mais fácil, seria mais leve. Mas com essa imposição⁶⁴, a gente sabe que nada é perfeito... é muito trabalho, até a gente conseguir alguma coisa! demorou mais de dez anos... a vontade surdo é essa mesma.... é como se fosse uma ditadura, seria até melhor se fosse uma ditadura... mas não é preconceito não, é pela dificuldade de se criar uma consciência num ambiente deste. A história do surdo envolve muito sofrimento. é que a interação, a informação a força militante a identidade seria mais intensificada se fosse somente surdos. Surdos e ouvintes, há um impasse, há um atrito, há uma dependência... essa identidade se perde! e somente com surdos fica mais leve, flui, sem todas essas barreiras, sem essas mediações... Aí significaria o mais leve, o mais tranquilo. Poderia então expressar melhor e isso proporcionaria um alívio para os surdos. Os surdos, eles, se sentem mesmo restritos, não há fluência e

⁶⁴ Dá a entender que ele está falando da política de Educação Inclusiva... porque, na verdade, realmente seria melhor se fossem somente os surdos.

não consegue comunicação, às vezes que conta uma piada e eu não consigo amarrar esses laços (BETO, ALUNO SURDO).

Eu tive uma experiência aqui no INES – a menina disse assim: desculpa mas se fosse pela gente, do portão pra dentro só teria surdo. Não só o professor, mas guarda surdo, secretaria surdo, intérprete fora, professor surdo... Só entraria surdo. Nem a família, nem os pais entrariam aqui dentro. Se fosse ouvinte é lá fora... Mas por nós surdos, os ouvintes ficavam tudo lá fora (ISA, ALUNA OUVINTE).

Portanto, argumentamos que é necessário que fiquemos atentos para questões que, sobre o pretexto/discurso em defesa das identidades marginalizadas, cair no essencialismo e criar novos universalismos; ou ainda pior, com o discurso da subversão simbólica, terminar por construir guetizações e universalismos ou particularismos (CANEN, 2009, 2012; MCLAREN, 2000; SKLIAR, 1998; CANDAU 2009, 2012). Percebemos esse risco, no interior do INES, quando alguns alunos surdos não aceitam ou discriminam outros alunos surdos, que não têm as mesmas marcas políticas identitárias, tais como a Língua de Sinais, não participam dos movimentos políticos da comunidade surda. São os casos de pessoas surdas que são oralizadas, fazem leitura labial, não dominam a LIBRAS e que construíram suas identidades no meio de ouvintes, participando da comunidade de ouvintes, frequentam e têm seus grupos sociais e de lazer entre os ouvintes.

No entanto, embora tenhamos identificado várias tensões nessas relações e no próprio posicionamento político dos surdos e ouvintes, uma coisa é certa:

Conversando com qualquer colega de qualquer outro espaço universitário, o que os colegas sempre me dizem é isso: o surdo tá lá meio perdido, meio escondido, todo mundo esquece dele. Às vezes, ele esquece dele mesmo porque o entorno não é muito propício a ele. Como o nosso curso de Pedagogia está dentro do INES, isso é impossível de acontecer. A invisibilidade da surdez, a invisibilidade do sujeito surdo é impossível! Isso eu acho que é um diferencial muito importante. Um diferencial cultural! Um diferencial eu diria da ordem do ponto de vista antropológico. É impossível! Aquele sujeito tá lá... Ele é absolutamente visível. As suas lutas e as suas bandeiras estão o tempo todo na sala de aula. Ele tá dentro do território da surdez! Todo o entorno do curso é um entorno de Libras. É um entorno de cultura surda! Então, mesmo que haja alguém querendo invisibilizar a surdez, isso é algo impossível! O curso é dentro do INES, nesse território privilegiado, do ponto de vista linguístico e cultural! (DIRETORA DO DESU).

Assim, podemos perceber que a identidade institucional do INES é marcada pela luta política no sentido de dar visibilidade a esse grupo – os surdos. Isso para ajudar a compreender a pluralidade de culturas pelas quais perpassam esse espaço formativo, em que

produzem e dialogam, promovendo a troca de saberes. No entanto, argumentamos que essas tensões não podem ser silenciadas, negligenciadas ou camufladas, tanto pelos alunos surdos e ouvintes quanto pela gestão e pelos documentos que orientam as suas ações pedagógicas. Sabemos que são enfrentamentos que exigem diálogo e negociação de significados. Portanto, é necessário que esses espaços sejam provocados, no sentido de propor e possibilitar a discussão/problematização sobre as tensões entre os marcadores culturais dos alunos do Curso Bilíngue de Pedagogia, desde a compreensão inicial, do cuidado de não cair na armadilha de uma caracterização essencializada desse alunado e, sobretudo, refletir acerca das construções e desconstruções identitárias, vivenciadas ao longo dessa formação. Esse cuidado dialoga com os autores com os quais discutimos ao longo do segundo, terceiro e quarto capítulos deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no contexto do desenvolvimento do Curso Bilíngue de Pedagogia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Construimos nossa argumentação a partir do pensamento multicultural, defendido por teóricos tais como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), Hall (1997) e Skliar (2010), no sentido de valorizar a pluralidade e desafiar preconceitos com relação às diferenças identitárias. Assim, os nossos objetivos foram: discutir a produção do conhecimento em multiculturalismo, identidade surda e formação de professores partindo dessas categorias; debater acerca das singularidades do Curso Bilíngue de Pedagogia, analisando as tensões multiculturais a partir dos discursos das suas propostas e dos discursos circulantes de gestores e alunos surdos e ouvintes; analisar e sugerir formas pelas quais este estudo possa contribuir para avançar na formação de pedagogos surdos e ouvintes em perspectivas desafiadoras de preconceitos e valorização das diferenças. Ademais, o pressuposto que orientou este trabalho, é que a educação de surdos precisa dialogar com o multiculturalismo, que a hibridização é importante e que precisamos combater preconceitos. Defendemos que as proposições do multiculturalismo podem ajudar para a formação de professores mais sensíveis e atentos à diferença, e no combate ao daltonismo cultural.

No decorrer da pesquisa, observamos a questão linguística como sendo uma marca fundamental deste trabalho, porque temos a tensão da convivência entre surdos e ouvintes, no mesmo curso. Por um lado, os surdos reivindicam que os seus trabalhos sejam todos feitos em línguas de sinais; no entanto, lembramos que se trata de um curso bilíngue, portanto, LIBRAS e português na modalidade escrita. Assim, se eles receberão a certificação de pedagogos “bilíngues”, que bilinguismo é esse? Pois o que ocorre é um “cabo de força”, em que um grupo de um lado reivindica sua língua e vice versa. Então, o bilinguismo não ocorre, e sim a presença de duas línguas que transitam no mesmo espaço, mas que é uma relação de lutas de poder o tempo todo e vira um campo de guerra. Exemplo disso, é que quando se tem um surdo que é oralizado e usa língua de sinais; ao invés dele ser valorizado por essa competência

linguística, ele é discriminado. Entendemos que os surdos têm uma trajetória educacional que não privilegiou, que não se preocupou ou não mostrou uma possibilidade de construir uma segunda língua, como é o caso do português, língua oficial do país. No entanto, consideramos que eles não podem ficar nesse ranço radical de que tudo tem que ser em língua de sinais, porque se não vira uma discriminação inversa, de quererem que tudo seja em língua de sinais, a primazia da língua de sinais. Eles estão no Brasil, que tem por língua oficial a Língua Portuguesa. Consideramos como pontes relevantes desse trabalho a revisão de literatura, das aproximações entre multiculturalismo, identidade e cultura surda, currículo e conhecimento escolar e formação de professores. Conforme observamos no capítulo cinco, ainda não existem trabalhos que tragam esse diálogo, configurando-se como uma lacuna a ser aprofundada em outras pesquisas.

Ademais, tendo em vista que discutimos o multiculturalismo, uma das coisas importantes, é perceber que a diferença está dentro da própria diferença. E que essa questão precisa ser melhor discutida entre as lideranças surdas, uma vez que percebemos um risco de essencialização, da busca de uma “identidade cultural surda pura”. Nesse sentido, embora a fins de organização metodológica trabalhe nessa polaridade surdo-ouvinte, sabemos que existem aí diferentes formas de ser e vivenciar a surdez. Não podemos simplesmente fazer divisão surdos de um lado e ouvintes de outro, porque já percebemos uma discriminação dentro do próprio grupo de surdos, principalmente com surdos oralizados, ou os surdos que se dão bem com os ouvintes. Estamos acreditando, essa é uma questão a ser problematizada e enfrentada pelos sujeitos (alunos surdos e ouvintes, gestão, professores e lideranças da comunidade surda) que constituem esse espaço formativo. Silenciar ou negar as tensões só intensificam as disputas, os preconceitos e a discriminação. Como observamos ao longo do trabalho, dentro do próprio grupo de surdos usam a expressão: “aquela surdinha”, expressando julgamento de valor e inferiorização. Assim, percebemos a discriminação que há dentro da própria identidade coletiva surda, no próprio grupo de surdos. Argumentamos que a questão da diferença e dos marcadores identitários não podem ser colocados em caixinhas, uma vez que a compreendemos como provisória, deslizante e híbrida.

Consideramos, ainda, que um dos pontos fortes da pesquisa foi a possibilidade de colocar os discursos dos alunos surdos e ouvinte, da gestão e do PPP do curso em diálogo. Ao evidenciarmos as vozes do campo, uma das propostas foi o multiculturalismo. Essa questão é interessante, quando estamos pensando a questão da diferença, porque a tendência, a princípio, é pensar que as coisas estão separadas. Assim, embora falemos das tensões entre os

marcadores, pontuando os surdos e ouvintes, observamos que tais tensões não ocorrem na unilateralidade ou na dicotomia.

Outra questão revelada e que temos a crença de que merece outros estudos, é sobre o conhecimento que as pessoas surdas estão tendo acesso na educação básica. A questão da falha na base da educação de surdos foi consensual, entre surdo e ouvintes. Os alunos estão chegando à Universidade sem terem alcançado o mínimo do conhecimento escolar que seria o passaporte para poderem adquirir outros conhecimentos. Existe uma política nacional que busca atender a demanda do acesso ao ensino superior, pela pessoa surda, mas não significa que esses alunos estão crescendo e se desenvolvendo em seus níveis de aprendizagem, pensando em compreensão instaurada e hegemônica do que seja o ensino superior. Então, o fato de o surdo estar na universidade, não significa dizer que a educação de surdos está bem, que os alunos estão concluindo o ensino superior e que, agora o Brasil avançou no sentido da superação da discriminação da diferença e, principalmente, daquilo que Santos (2001) chama de dívida cognitiva com os grupos de minoria.

Na verdade, a questão que fica resolvida é a da certificação. Isso porque, o surdo chega sem conhecimento que tratamos como conhecimento poderoso, ou o conhecimento que é legitimado pela escola. Isso vai desembocar exatamente em umas das tensões reveladas pela pesquisa: os alunos chegarem à universidade sem o conhecimento mínimo que seria não conseguirem fazer a leitura de um texto, preencher um formulário. Portanto, chamar a atenção para essa questão é uma possibilidade de pensar sobre as políticas nacionais, no sentido da acessibilidade e problematizar a questão do como eles sairão da universidade e do que realmente está sendo certificado.

Pensar na questão forte apresentada no trabalho é a tendência dos surdos quererem se isolar no seu próprio universo surdo, da comunidade surda, sem pensar em ampliar o diálogo com outros grupos ou comunidades. Se o surdo se fecha no seu próprio mundo, podemos estar estimulando a guetização. Ou seja, o que queremos é uma inclusão, ou uma separação, um mundo a parte.

A língua aparece como concepção, mas também aparece como tensão. Por exemplo, quando alguns surdos já terminaram o curso, mas dizem que só defenderão a sua monografia, quando esta puder se apresentar/estruturar em LIBRAS e não em língua portuguesa. A questão da língua vai aparecer o tempo todo, ela atravessa todas as tensões, desde a comunicação, relação, avaliação, conhecimento, identidade, de cultura surda (que muitas vezes está restrita a questão da língua) etc. Por fim, pontuamos a importância de que sejam

realizadas pesquisas que investiguem como a abordagem do multiculturalismo e que tem sido considerada e incorporada nos currículos das escolas que se propõem a serem bilíngues.

Discutimos, no segundo capítulo, sobre o multiculturalismo, identificamos que não há uma definição fechada dessa proposição e percebemos que não basta afirmar que um currículo é multicultural. É necessário que se questione acerca do processo de significação, dada a essa proposição. É certo que, tratar da diferença, das identidades não fixadas e do questionamento a naturalização de critérios usados na construção das diferenças e das igualdades, vai muito além do reconhecimento da pluralidade cultural. No caso da educação de surdos, faz necessário ultrapassar categorizações de possíveis identidades surdas. Tomadas por essas compreensões, uma questão nos inquietou e nos acompanhou durante toda a escritura da tese: será que o multiculturalismo, dentro do campo das políticas de currículo na educação de surdos não está sendo tratado apenas como a inclusão de temas que zelem pela pluralidade cultural, ou dos ditos alunos com necessidades educativas especiais? No caso do Curso Bilíngue de Pedagogia, observamos que essa questão é contemplada nos seus princípios epistemológicos. No entanto, as tensões inerentes a uma formação em um contexto bilíngue, com surdos e ouvintes, são silenciadas. Por exemplo, quando o PPP do curso diz que a LIBRAS será a língua de instrução do curso, e silencia sobre as (im)possibilidades disso ocorrer, quando não temos professores que tenham a formação da área curricular, por exemplo, das disciplinas pedagógicas, e que tenham também proficiência em LIBRAS. De outro modo, como lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, quando para uns se constitui em L1 e para outros L2? Nesse sentido, consideramos de suma importância que sejam realizadas pesquisas que investiguem como essa abordagem do multiculturalismo tem sido considerada nas políticas e incorporada nos currículos das escolas especiais e ou inclusivas.

Compreendemos que, assim como o multiculturalismo folclórico trata a cultura de forma exótica, os surdos foram (e em alguns casos ainda são) vistos de forma genérica e desapropriada, em termos de suas identidades, sendo reduzidos ao aspecto da falta, do não ouvir. Outro aspecto que devemos ficar atentos se refere às imagens distorcidas e preconceituosas da pessoa surda, muitas vezes, sendo referida como “o mudinho da escola” (alguns recebem esse apelido logo quando chegam à escola), outras vezes sendo apresentada no contexto de frases estereotipadas, tais como “as bizarrices da velha surda” (programa de TV), de surdos do Paraguai, ou como vimos nesse trabalho: Ele é tão inteligente que nem parece surdo.

De outro modo, argumentamos no segundo capítulo que é necessário olhar para a surdez para além dos discursos patológicos. Avançar para o campo das diferentes formas em que podemos significar o mundo e de como, nesse caso, a questão da língua define as possibilidades de construção, podendo avançar na valorização da diversidade, das diferenças, como preconiza o multiculturalismo. Quando, em um jogo cruel de negação, o surdo é obrigado a conviver em um mundo ouvintista, em que ele mesmo vive um papel de imitação desse modelo, ou quando há casos em que a família proíbe os surdos de terem contato com outros surdos, sob o argumento de que se “acomodem” nessas relações e não avancem na oralização e na possibilidade de se portar como ouvinte, uma vez que estamos no campo de uma visão monocultural que pouco contribui para desenvolver os potenciais dessas identidades coletivas. Com essa reflexão sobre multiculturalismo e cultura surda, pensamos ser importante que possamos falar de Culturas de Pessoas Surdas, que possamos nos referir a essas identidades como as de sujeitos que se relacionam ‘com’ e ‘no’ mundo, que participam das culturas ouvintes e que também possuem outras identificações, dentro do hibridismo que os caracterizam como pessoas, ao mesmo tempo, portadoras de marcos identitários de gênero, de classe social, de raça/etnia, de orientação sexual, dentre outros, e que, como identidade coletiva, caracteriza-se na sua construção de significados a partir do universo do visual e do próprio uso do corpo como forma de ser e conviver com o mundo e com o outro.

Assim, a(s) identidade(s) e cultura(s) de um grupo surdo serão sempre multifacetadas e perpassadas por outras culturas, mas que têm sua especificidade, marcada pela força que o visual tem em suas expressões e representações de mundo, de si e do outro. O nosso esforço, nesta parte do trabalho, foi articular a perspectiva multicultural à discussão da identidade surda e esperamos que possa contribuir para o debate que avance no desafio a preconceitos rumo à valorização do surdo na pluralidade cultural em que se insere.

Destacamos, no quarto capítulo a discussão acerca do currículo e conhecimento escolar. De outro modo, que não importa somente reconhecer que o conhecimento é construído. É preciso que se responda a outra pergunta bem mais importante: como, para que e para quem esse conhecimento é construído? Assim, o processo de significação continua. Defendemos que essa interrogação precisa estar no cerne de cada prática pedagógica, de cada escolha de conteúdo, de cada ação, seja teórica ou prática, de nosso cotidiano enquanto educadores e pesquisadores, principalmente se nos propomos a uma prática multiculturalmente orientada. Sugerimos que outras pesquisas aprofundem a discussão acerca

da injustiça social cognitiva, focalizando no ensino de pessoas surdas. As perguntas, deixadas em aberto, ficam registradas como convite para outros diálogos, outras respostas e apostas.

Os desafios enfrentados por uma instituição que forma pedagogos surdos e ouvintes, não são poucos e foram evidenciados nos discursos dos alunos e da gestão. Percebemos que os desafios surgem, principalmente, no enfrentamento e convivência com a diferença. Registramos que os sujeitos que estão imersos nesse campo tem consciência disso, eles pontuam e reconhecem as tensões presentes no cotidiano de suas práticas acadêmicas. No entanto, existe um campo que é o da intenção que é quando, embora os enfrentamentos, também reconhecem e valorizam essa relação, principalmente quando se cria um clima favorável de troca. Quando eles rompem com os preconceitos e na relação de troca conseguem aprender mais. Eles valorizam, mas eles sofrem com isso! É a questão da intenção que quando chega à limitação pessoal, da própria diferença, da sobrevivência do eu, das necessidades individuais e mesmo da identidade coletiva do surdo e do ouvinte são colocadas em confronto. São as disputas, as relações de poder que giram em torno da língua, do território, dos conhecimentos/conteúdos que serão trabalhados e valorizados.

Quando chegam às tensões das ações cotidianas, as necessidades, especificidades e interesses individuais, cada um começa a gritar e reivindicar os seus direitos. Entram numa arena de disputas, para que o respeito à diferença seja atendido: eu preciso da minha língua, preciso de materiais que sejam coerentes com uma pedagogia visual. É nesse momento que o multiculturalismo crítico pós-colonizado pode colaborar para que essas diferenças identitárias não sejam essencializadas, fazendo com que elas se conectem e dialoguem. Que as diferenças possam conviver não de uma forma a aniquilar a diferença, ou a viverem no isolamento. Que possam conviver de forma respeitosa e colaborativa. Não se trata de um respeito no sentido de deixá-lo a sua própria sorte.

Assim identificamos vários desafios. Entre estes podemos citar: os preconceitos enfrentados; a convivência de duas línguas distintas, o fato de ser um curso novo, não terem experiências anteriores para se basearem; a falta de estrutura da universidade, principalmente, no que diz respeito ao tripé que embasa o Ensino Superior - pesquisa, ensino e extensão. Desejamos que, pelo processo do diálogo, também tenhamos percebido o que tem de bom nesse contexto, o que existe de potencializador, de positivo: das trocas entre surdos e ouvintes; do reconhecimento de que, embora algumas vezes se trabalhe menos conteúdo, aqueles que são trabalhos são aprendidos, pois as técnicas visuais utilizadas para facilitar a compreensão dos surdos também colaboram com a aprendizagem dos ouvintes.

Do reconhecimento de que como na educação de surdos o visual, a expressão facial, a interpretação são importantes os ouvintes acabam se soltando, perdem mais a timidez. Da mesma forma que para os surdos, a convivência com os ouvintes ao longo desse processo de formação é muito importante e facilita futuros relacionamentos, para quando forem atuar em escolas ‘normais’, porque provavelmente a maioria será de pessoas ouvintes. Muitas vezes, ficamos focados somente nos desafios e acabamos por esquecer-se de olhar o outro lado dessa história: os resultados, as vantagens, as possibilidades de enriquecimento, o quanto a gente aprende nesse processo de interação com a diferença.

Na realização desta pesquisa, também enfrentamos desafios, desde a dificuldade em organizar a metodologia, na organização dos grupos focais, da escolha dos participantes, da necessidade de intérprete e de como os alunos se relacionavam com estes intérpretes, do espaço educacional, que se trata de uma instituição centenária, marco da educação de surdos no Brasil quando nos discursos surge “casa do surdo” como significando para a palavra INES. Nesse sentido, se multiculturalismo é para desafiar os preconceitos, neste caso as polaridades se mantiveram, porém, em polaridades opostas: de opressor o ouvinte passa a oprimido.

Nessa perspectiva, nosso referencial, o multiculturalismo, ajudou-nos a ver as diferenças dentro das diferenças, as hibridizações, pois do contrário, não saíamos do binarismo. Se queremos desafiar os preconceitos, valorizar a pluralidade, temos que enfrentar esse desafio. Esse é um exemplo de desafio, pois o Curso Bilíngue de Pedagogia, embora não tenha a intenção, se mantiver os padrões rígidos do surdo com libras e ouvinte com português, pode criar um efeito colateral do que seria a valorização da diferença. Se ficarmos nessa polaridade, em que o surdo formado nesse curso vai atuar? O INES vai comportar todos os graduados desse curso?

Retomando o que apresentamos no início deste trabalho, destacamos que não podemos negar a ineutralidade de todos os discursos aqui enunciados. As vozes ditas, ou silenciadas estão imbricadas por relações de poder que são assimétricas. Nesse sentido, assumir uma posição crítica hoje não é tranquilo. Pois estamos sempre lidando com discursos que foram hegemonizados, mas que não estão fixados como verdades absolutas. Assim, estamos sempre na fronteira, a luta política pela fixação ou hegemonização de significados é constante.

Por fim, consideramos que alguns pontos são balizadores no desenvolvimento de uma prática e formação na perspectiva de uma educação multiculturalmente orientada; que sejam desessencializados e problematizados às questões de classe, etnia/raça e gênero, entre outras; que as discussões acerca dos grupos menos favorecidos sejam desnaturalizadas e que se pense em estratégias que possibilitem o reconhecimento da diferença como valorativos e potencializadores de uma educação mais humana e menos excludente. Dessa forma, reconhecemos que é essencial que os cursos de formação inicial e continuada desenvolvam as discussões sobre o multiculturalismo, com o objetivo de desenvolver uma educação crítica, para a superação da desigualdade e exclusão social, do preconceito e do modelo hegemônico e monocultural de educação. Isso é uma questão social, é uma questão cultural muito além de uma escola, muito além do espaço educacional. Entretanto, as escolas, os espaços educacionais, os cursos de graduação podem estar culturalmente sensíveis, politicamente sensíveis a esse problema e colocar em discussão e pensar outras estratégias, outros currículos, outras formas de lidar com isso no seu trabalho diário. Acredito que é isso que nos cabe.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN**. Natal, UFRN, 2008, 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEHARES, L. E. Novas correntes da Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. *Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, 1993.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à técnica e ao método*. Porto: 1994.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

BRASIL, Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24** de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. BRASIL.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.673, de 15 de dezembro de 2004. Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Íntegras. Brasília, DF, 15 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/259154.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2013.

BRASIL, Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia.

BRASIL, Decreto n. 6.320 de 20 de dezembro de 2007. Aprova a estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em janeiro 2012.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAETANO, Ana Paula. Para uma reflexão sobre processos de investigação implicada. In: VII Colóquio Nacional de Association Internationale de Pedagogie Experimentale em langue Française/ AFIRSE 1997, Lisboa/Portugal, **Anais**. p. 309 – 328, 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2011

CANDAU, V. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, n 73, Dezembro, 2000.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, RJ: 7 Letras, 2009.

_____. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: Candau, M. F. (org) **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis Ed. Vozes, p. 19 – 54, 2012.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). **Todas as Cores da Educação**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (org.) **Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas**, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. Formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural: Análise de duas experiências municipais. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.

_____. currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L. L. de C. P. & Favacho, A. M. P (orgs), **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, p. 237 – 250, 2012.

CANEN, A.; ANDRADE, L. T. Construções discursivas sobre Pesquisa em educação: o que dizem os professores formadores universitários. **Educação e Realidade**, v.30, n.1, p. 49-65, 2005

CANEN, Ana & CANEN, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27/12/2010.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, nº 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

_____ & SANTOS, Ângela Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99 – 116, 2000.

CICCONE, Maria Marta. **Comunicação total: Introdução, estratégia**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, Ana. **Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf>, Acessado em 04/12/2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 21).

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (O Mundo, Hoje, v. 10).

FORQUIN, J. **O Currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação e realidade, ano XXI, n 73, dezembro, 2000.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FREITAS, Geise de Moura. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990: O início de uma nova história?** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2012.

GABRIEL, C. T. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, em agosto de 2011

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, In: **A interpretação da cultura**, RJ: Editora Guanabara, 1998, p. 13 – 21.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; **Educação e Realidade**, vol.22, n.2, jul-dez 1997, p.15-46.

HALL, Stuart. Quem Precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

INES, Projeto Político Pedagógico do Curso Bilingue de Pedagogia, 2006. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usu%C3%A1rio/meus%20documentos%201/Downloads/Projeto%20do%20Curso%20de%20Pedagogia%20com%20Ementas.pdf> (acesso em janeiro de 2013)

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. 3. Ed., Porto Alegre: Mediação. 2010

KELMAN, Celeste Azulay & BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, nº 37, jan – jun, p.4 - 13, 2012.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 46, setembro, 1998

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: EDUFMG/ARTMED, 1999.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ Julio; LEAL, Leiva. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 23-37, 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81 – 100, jul./dez. 2006

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, mar/2003-fev/2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 105-157.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A Recente Produção Científica Sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 18, p. 65-81, set./dez., 2001.

_____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação e Sociedade**. V. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 03/01/2011.

_____. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007

MOREIRA, A. F. B & CANDAU, V. **Currículo, conhecimento e Cultura** In: Brasil, Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NAVARRO, Almira. **Diálogos e reflexão**. Tese de Doutorado. Natal-RN: UFRN, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, n. 142, maio 2001. p. 13 – 15. Entrevista.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 27, agos./out. 2003. p. 25 – 28. Entrevista.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2010

PEDREIRA, Sílvia Maria Figueiro. “**Porque a palavra não adianta**”: um estudo das relações entre surdos e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdo**: Alteridade, Diferença e Identidade. Tese de Doutorado. Porto Alegre/RGS: UFRGS, 2003.

_____. **As diferentes identidades Surdas.** Disponível em: http://www.feneis.com.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf. Acessado em 04/12/2011.

PONTECORVO, Clotilde. Dicutir, argumentar e Pensr na Escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende:** Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller & PERLIN, Gladis. O ouvinte o outro do outro surdo In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1. p.617 - of4 Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/O%20outro%20do%20ser%20osurdo.pdf (acesso, 03/04/2014)

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil:** Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 01, 2. Ed. Rio de Janeiro, INES, 2008.

SÁ, Nidia Regina Limeira. **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos:** práticas discursivas em educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre/RGS: UFRGS, 2001.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto alegre, Mediação, 1997.

_____. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade In: **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, UFRGS, v. 25 (2), jul./dez. 1999.

_____. (org.) **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5º ed. Porto Alegre:Mediação, 2011.

SKLIAR, C. & QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: **Estilos da Clínica,** São Paulo, v. 5 (9), 2000, p. 32 – 51.

SOUSA Danielle Vanessa Costa. Aquisição da língua de sinais por alunos surdos: ponto de contribuição e relevância na atuação do intérprete de língua de sinais. **Revista virtual de cultura e diversidade surda**. Edição nº 05 / Dezembro de 2009 disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=183>. Acesso em 12/04/2014

SOUSA, Regina Maria & AMORIM Jone A. Ensino superior em língua Brasileira de sinais para surdos e ouvintes. **Espaço**, n. 39, jan./jun, p 17 – 23, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5).

YIN, Robert k. Quando usar os estudos de caso como método de pesquisa. In: YIN, Robert k. **Estudos de caso: Planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, M. F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 48, set/dez 2011.

**ANEXO I - TABELA I - ACOM TRABALHOS SOBRE: “EDUCAÇÃO DE SURDOS”
E “INES”**

Título do trabalho	Nível	Ano	Instituição
Uma ponte pela escrita	Doutorado	2008	Puc/letras
Estratégias de referenciação na produção escrita de alunos surdos	Doutorado	2011	Ufrj/letras
Português como segunda língua para surdos (pl2s): o emprego do pronome relativo "que" em textos acadêmicos	Mestrado	2011	Puc/letras
Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: arte e histórias de cumplicidades	Mestrado	2011	Ugr/letras
Jogos, brincadeiras, leitura e escrita: relações importantes na educação de crianças surdas	Mestrado	2010	Ugr/letras
Construção de personagens & aquisição de linguagem - o desafio do rpg no INES	Mestrado	2003	Puc/design
Design em situações de ensino-aprendizagem: um diálogo interdisciplinar	Doutorado	2009	Puc/design
Som da imagem: análise visual de jogos computacionais para o desenvolvimento fonoarticulado de crianças surdas	Mestrado	2004	Puc/design
Estudo de prevalência de gênero e causas da surdez nos alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES	Mestrado	2009	Uva/profissionalizante
Análise da narrativa escrita do surdo	Mestrado	2010	Uva/profissionalizante
O ensino de química em língua brasileira de sinais	Mestrado	2011	Ugr/ensino de ciências
Mídia e comunidade surda: como a mídia pode colaborar para a formação do conhecimento científico dos surdos	Mestrado	2011	Ufrj/quimicabiologia
O cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES: um olhar avaliativo	Mestrado	2011	Cesgranrio/avaliação
Oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil	Doutorado	1996	Uec/educação
Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o instituto nacional de educação de surdos	Doutorado	2009	Puc/educação
Educação de Surdos	Doutorado	2009	Puc/educação
Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos	Mestrado	2007	Estacio/educação
Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos	Mestrado	2011	Estacio/educação
Percepção do surdo em relação a sua integração social	Mestrado	1994	Uerj/educação
Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla	Mestrado	2006	Uerj/educação
Avaliação de um curso em educação especial a distância na formação continuada de docentes: possibilidades e limites	Mestrado	2005	Estacio/educação
“Aí eu olho, escrevo e aprendo” - narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino da língua portuguesa (escrita) no INES	Mestrado	2009	Ufrj/educação
A linguagem de crianças deficientes auditivas do ines: um estudo avaliativo	Mestrado	1996	Ufrj/educação
Educação e surdez : por uma melhor qualidade de vida	Mestrado	2002	Uerj/educação

TABELA II - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE E CULTURA SURDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título do trabalho	Nível	Ano	Instituição
O filosofar na arte da criança surda	Mest	2006	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - educação
O currículo de língua de sinais na educação de surdos	Mest	2006	Universidade de Santa Catarina/educação
Céres América Ribas Hubner. A formação dos professores da escola polo estadual de educação para surdos na regional de São José - Santa Catarina	Mest	2006	Universidade de Santa Catarina/educação
As representações culturais dos professores surdos no contexto do ensino superior	Mest	2009	Universidade Federal de Snta Maria/educação
Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais – libras	Mest	2011	Universidade Federal Pelotas/educação
A formação da identidade de uma adolescente surda nas relações com a família de ouvintes e professor surdo	Mest	2003	Universidade São Marcos – psicologia
Ambiente computacional para auxiliar na aprendizagem do surdo	Mest.p	2010	Universidade Estadual do Ceará/computação aplicada
O status da libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas	Mest	2009	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - linguística aplicada
A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005	Mest	2009	Universidade Federal da Bahia/ educação
A educação dos surdos no RS: currículo de formação de professores de surdos	Mest	2011	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação
Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos	Mest	2006	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação
Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ	Mest	2010	Uff - educação
A metáfora lsb e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos	Mest	2003	Universidade de Brasília – linguística
Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos	Mest	2007	Universidade Federal de Snta Maria/educação
Construção da identidade de um professor surdo	Mest	2010	Universidade Estadual do Ceará – educação
A edificação da escola no espaço negado do sonho: um estudo na formação de professores surdos	Mest	2004	Universidade Federal de Snta Maria/educação
O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFET Serra/ES: um estudo de caso	Mest	2009	Universidade Federal do Espírito Santo– educação

TABELA III - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE E CULTURA SURDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título do trabalho	Nível	Ano	Instituição
O currículo de língua de sinais na educação de surdos	Mestrado	2006	Universidade de Santa Catarina/educação
Céres América Ribas Hubner. A formação dos professores da escola polo estadual de educação para surdos na regional de São José - Santa Catarina	Mestrado	2006	Universidade de Santa Catarina/educação
As representações culturais dos professores surdos no contexto do ensino superior	Mestrado	2009	Universidade Federal de Snta Maria/educação
Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais – libras	Mestrado	2011	Universidade Federal Pelotas/educação
O status da libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas	Mestrado	2009	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - linguística aplicada
A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005	Mestrado	2009	Universidade Federal da Bahia/educação
A educação dos surdos no RS: currículo de formação de professores de surdos	Mestrado	2011	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação
Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos	Mestrado	2006	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação
Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola municipal Paulo Freire/Niterói/RJ	Mestrado	2010	Uff - educação
A metáfora lsb e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos	Mestrado	2003	Universidade de Brasília – linguística
Construção da identidade de um professor surdo	Mestrado	2010	Universidade Estadual do Ceará – educação
A edificação da escola no espaço negado do sonho: um estudo na formação de professores surdos	Mestrado	2004	Universidade Federal de Snta Maria/educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU FAZER ESTE CURSO DE PEDAGOGIA?
2. COMO VOCÊ AVALIA A FORMAÇÃO OFERECIDA POR ESSE CURSO?
3. ATÉ QUE PONTO AS AULAS ATENDEM ÀS SUAS NECESSIDADES DE SURDO OU OUVINTE?
4. QUAIS AS VANTAGENS QUE VOCÊ DESTACA NESTE CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES?
5. QUAIS AS LIMITAÇÕES?
6. EXITEM CONFLITOS NESTE PROCESSO DE FORMAÇÃO – NESTE CURSO? QUAIS, VOCÊ DESTACARIA, COMO SENDO OS MAIS APARENTES E CONTINUOS?
7. VOCE JÁ SE SENTIU DISCRIMINADO NESTE PROCESSO DE FORMAÇÃO BILÍNGUE? EM QUE ASPECTO?
8. COMO É A RELAÇÃO/CONVIVÊNCIA ENTRE SURDOS E OUVINTES NAS ATIVIDADES DE ESTUDO (APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS, ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS, NAS DISCUSSÕES EM SALA) E NOS OUTROS MOMENTOS (INTERVALOS, NO USO DE ESPAÇOS COMUNS...)?
9. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS NAS RELAÇÕES VIVENCIADAS ENTRE SURDOS E OUVINTES NESTE PROCESSO FORMATIVO?
10. COMO VOCÊ IDEALIZARIA UM BOM PEDAGOGO FORMADO EM ÂMBITO BILÍNGUE? QUE SABERES NÃO PODERIAM FICAR DE FORA DESSA FORMAÇÃO?
11. QUAIS AS SUAS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS, QUANDO FORMADO?
12. QUE SUGESTÕES VOCÊ DARIA PARA A MELHORIA DESTE CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu _____, declaro ter sido informado e concordo em participar como voluntário da pesquisa: Formação de Pedagogos surdos e ouvintes: dialogando com a diferença – bem como liberar a utilização de minhas informações para fins acadêmicos e de pesquisa – para o projeto de pesquisa acima descrito. A pesquisa será realizada pela doutoranda Aline Cleide Batista, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Canen. As pesquisadoras terão acesso aos dados coletados, sem, contudo, violar a confidência necessária. Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalho de cunho científico na área da Educação. Autorizo, também, a publicação do referido trabalho, de forma escrita, podendo utilizar o resultado da análise. Concedo, também, o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, estando ciente de que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela minha participação na pesquisa.

ASSINATURA: _____

DATA: _____

