



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

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

GEISE DE MOURA FREITAS

**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?**

RIO DE JANEIRO

2012

GEISE DE MOURA FREITAS

**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 apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia de Castro
Lopes
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Wilma Favorito

RIO DE JANEIRO
2012

GEISE DE MOURA FREITAS

**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 apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovada em _____

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia de Castro Lopes (UFRJ)

Prof^a Dr^a Ana Waleska Mendonça (PUC-Rio)

Prof^a Dr^a Maria das Graças Nascimento (UFRJ)

RIO DE JANEIRO
2012

Dedico este trabalho a todos os professores e gestores do INES que tiveram a coragem de desacomodar, largar o conhecido e se aventurar em novos desafios pela causa dos alunos surdos. E para estes que tiveram a coragem de reivindicar uma educação mais afeita as suas singularidades linguísticas, curriculares e culturais.

AGRADECIMENTOS

À educação pública de qualidade que me tirou do círculo de pobreza. Devo a ela quase tudo o que conquistei na vida.

A meu pai que me passou uma herança que nada tem a ver com dinheiro: a herança cultural. Com ela pude circular em outros campos e achar o meu caminho.

À minha mãezinha, a pessoa mais carinhosa e amiga que já encontrei nessa vida. E a minha segunda mãe, tia Zelita. Amo muito vocês.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhas, cunhados e cunhadas que me incentivaram a lutar pelos meus sonhos e que me acolhiam com carinho todas as vezes que perdia uma batalha, mas não desistia da luta.

À minha filha, que amo incondicionalmente e que aprendeu a “se virar” desde que comecei a fazer este mestrado. Sinto um orgulho imenso de você!

Ao meu marido e companheiro pela paciência em me dividir com um rival exigente que me seduzia sem pudor nas madrugadas: os estudos.

Aos meus ex, atuais e futuros alunos, vocês são a razão principal da minha volta à universidade.

À Ana Lucia Videira Contarato, a primeira professora do INES a me dizer que eu tinha condições intelectuais para fazer o mestrado. Na época não acreditei, mas acabei seguindo o seu conselho.

Às minhas amigas de fé, de choro, de risadas e de trabalho sério: Graça Guimarães, Eloísa Alvarenga e Ana Cláudia da Fonseca Flores. E também às outras amigas que se juntaram a elas: Ana Videira, Marise Porto, Elaine Baptista, Dolores Coutinho, Silene Madalena e... todos os colegas do INES, especialmente do SEF 1: carinhosos, atenciosos e comprometidos com o trabalho. Nossos alunos estão em boas mãos!

À orientadora Sonia de Castro Lopes, meu agradecimento especial por ter visto em mim o que eu poderia vir a ser e que acabou me convencendo de que isso era verdade. Orientadora exigente e amiga me deu a mão para eu aprender a ter senso de jogo no campo acadêmico. Tenho uma dívida eterna com você.

À minha eterna “professora” Maria das Graças Arruda do Nascimento, obrigada pelas preciosas colaborações no meu exame de projeto, pelo curso sobre Bourdieu e por compor a banca da defesa da dissertação. Suas críticas sempre suscitam boas reflexões. Meus sinceros agradecimentos.

A Dra. Prof. Ana Waleska que aceitou gentilmente compor minha banca de defesa de dissertação.

À professora Libânia Xavier que soube me “sacudir” em suas aulas e me fazer “desapaixonar” pelo tema para que a pesquisadora em mim pudesse, enfim, emergir. Obrigada também pela excelente participação em meu exame de projeto.

À professora e coordenadora do PPGE/UFRJ, Carmem Gabriel, dona de um raciocínio rápido (e difícil de acompanhar em alguns momentos...), obrigada pela atenção que me dispensou no momento mais “tenso” do mestrado. Com uma sabedoria sem tamanho, me deixou em excelentes mãos.

À minha amiga Viviane Felipe David. Os momentos difíceis pelos quais passamos na mesma época nos uniram mais ainda. Torcemos uma pela outra na mesma proporção. Saudade das nossas conversas descontraídas e tão necessárias para não levar a vida tão a sério a ponto de ficar chata. Mafaldinha, lembra?

À Zaia Brandão, lenda viva do campo da educação que eu tive o privilégio de conhecer e aprender com suas aulas maravilhosas na PUC - Rio. Que honra ter sido sua aluna!

A todos os professores do PPGE/UFRJ que, com aulas dinâmicas e instigadoras, nos fizeram desenvolver senso crítico e poder de argumentação. Que venha o 7!

A toda a equipe da secretaria do PPGE/UFRJ, em especial à Solange a quem “perturbei” com inúmeras perguntas e, aliás, sempre teve a maior paciência e presteza em respondê-las.

Às amigas do INES que me abasteceram com materiais e fontes preciosas para a minha dissertação: Lúcia Tenório, Dolores Coutinho, Wilma Favorito, Silene Madalena, Sandra Passos, Edna Góis. E à ex professora e gestora do INES Marilene Nogueira que me dispensou muito do seu valioso tempo para me ajudar. Meus sinceros agradecimentos a todas vocês. Também ao Luiz Antônio do Arquivo Permanente do INES que foi muito paciente comigo nos meses em que fiquei por lá fazendo as minhas pesquisas.

À amiga que me emprestou vários livros (juro que vou devolvê-los agora...) e me ajudou em vários momentos a sair do “sufoco”: Ana Luísa Antunes (mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC- Rio). Obrigada por tudo!

À diretora do INES, Solange Maria da Rocha. Poucas pessoas amam tanto o Instituto quanto ela. Sua gestão está comprovando todo esse amor e dedicação... Vida longa ao INES, celeiro da língua de sinais!

À Wilma Favorito que, generosamente, aceitou o convite para ser co-orientadora dessa pesquisa na área da surdez. Que mente brilhante, meu Deus!

A todos os depoentes que colaboraram com essa dissertação e tiveram a coragem de evocar suas memórias (às vezes tão doídas...) a fim de relatarem suas “verdades”. Aprendi muito com todos vocês!

RESUMO

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 (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente trabalho se insere no campo de estudos da História da Educação, mais especificamente no âmbito da história das instituições educacionais. Tem por objetivo investigar o processo de construção de um projeto bilíngue para educação de surdos desenvolvido na década de 1990 no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Analisa as ações dos agentes escolares que investiram na (re) conceitualização da surdez/surdos, a partir de um modelo sócio-antropológico e que postulava a construção de um projeto bilíngue em um cenário escolar marcado pela tradição oralista. Deste modo, o objeto de pesquisa foi construído na interface dos contextos histórico, social e político e das condições institucionais. Explora conflitos e relações de poder que caracterizaram o *campo social* onde lutas concorrenciais foram travadas entre seus agentes, possuidores de diferentes volumes de capitais, em busca da implantação de um projeto inovador na instituição. A pesquisa também procurou dar visibilidade aos comportamentos *táticos* utilizados pelos agentes a fim de neutralizar as *estratégias* do poder institucionalizado. Nesse sentido, para a análise do campo empírico, buscou-se a interlocução com teóricos como Pierre Bourdieu por meio de conceitos como *campo social*, *habitus* e *capital* em diálogo com os conceitos de *tática* e *estratégia* de Michel De Certeau. Incorporou-se também o referencial teórico de Carlos Skliar, para quem a surdez é uma experiência visual e *diferença* política que produz sujeitos sociais com *identidades múltiplas* que podem produzir uma *cultura surda*. A investigação foi de cunho qualitativo e foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais (publicações internas do INES encontradas em seu Arquivo Permanente), bem como a produção de entrevistas semi-estruturadas à luz da metodologia da História Oral por ser esta capaz de “oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (LOZANO, p.16, 2006). Infere-se, através da análise das fontes consultadas, que a implantação do projeto bilíngue, ainda hoje inédito no Brasil, encontrou resistência por parte de alguns agentes escolares do CAP/INES, o que nos leva a conjecturar sobre a coexistência dessa proposta com o ideário oralista no cenário institucional.

Palavras-chave: História da Educação, história das instituições educacionais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), projeto bilíngue.

ABSTRACT

FREITAS, Geise de Moura. *The development of a bilingual instruction project for hearing-impaired students at Colégio de Aplicação do INES in the 1990s: the beginning of a new history?* Dissertation (Masters on Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The theme of this paper is comprised by the field of History of Education, more specifically within the scope of history of educational institutions. Its aim is to investigate the development of a bilingual instruction project for hearing-impaired students in the 1990s at the Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP/INES – equivalent to ‘School of Application of the National Institute for Hearing-Impaired Students’ Education’) by exploring the actions taken by school agents that were guided by a (re)conceptualization of ‘hearing-impairment’ and ‘hearing-impaired students’ from the perspective of a socio-anthropological model that demanded the development of a bilingual instructional project within a school context that was heavily affected by the oral teaching tradition. Therefore, the object of this study was set by the interface between the historical, social, political and institutional contexts. This study discusses the conflicts and power relations that shaped the *social context* in which the competition between the school agents unfolded. Although each of such agents held a diverse volume of ‘capital power’, they all aimed at implementing an innovative project in the institution. The research also sought to highlight the various *tactful* behaviours displayed by each of the referred agents within their purpose of offsetting the *strategies* used by institutionalized power. In order to assess the empirical context of this research, this study lied upon the theoretical concepts expressed by Pierre Bourdieu (*social context, habitus* and *capital*), by Michel De Certeau (*tactics* and *strategy*) and by Carlos Skliar (hearing impairment as a visual experience and a political *difference* that results in social subjects that deploy *multiple identities* and which, in its turn, results in a *hearing-impaired culture*). A qualitative research was carried out and the methods used were bibliographical research of documents (publications by the INES available in their Permanent Inventory) and semi-structured interviews in the light of the Oral History methodology – for it is believed that this methodology is able to “provide qualitative interpretations of historical and social processes” (Lozano, 2006:16). By analysing the above mentioned sources, it is assumed that a bilingual project of such nature, still innovative in Brazil, faced opposing resistance from some of the school agents with CAP/INES, which can lead us to believe in the co-existence of the referred innovative project alongside the oral instruction tradition within the institution’s scenario in the 1990s.

Key words: History of Education, history of educational institutions, Instituto Nacional de Educação de Surdos, bilingual instruction project.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 12 |
| 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA..... | 23 |
| 1.1. Os descaminhos e o despontar de uma pesquisa..... | 23 |
| 1.2. Referencial teórico..... | 34 |
| 1.3. Metodologia..... | 41 |
| 1.4. Descrição do campo empírico..... | 44 |
| 1.5. Hipóteses..... | 46 |
| 2. ORALISMO X GESTUALISMO: UMA DICOTOMIA INSCRITA NO PARADIGMA DA MODERNIDADE..... | 48 |
| 2.1. A circulação de ideias sobre a educação de surdos nos caminhos trilhados pelo INES..... | 49 |
| 2.2. Congresso de Milão: o debate historiográfico sobre a educação de surdos..... | 57 |
| 2.3. A história recente na voz de professores do INES..... | 61 |
| 3. OS SOPROS DA INOVAÇÃO SACODEM A INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA..... | 71 |
| 3.1. A tradição oralista sob suspeita..... | 72 |
| 3.2. A gênese do projeto bilíngue..... | 79 |
| 3.3. A implantação e institucionalização do projeto bilíngue..... | 83 |
| 4. A LUTA ESTÁ POSTA: O AVANÇO DO PROJETO BILÍNGUE NO CENÁRIO MARCADO PELA TRADIÇÃO ORALISTA..... | 95 |
| 4.1. INES: um campo marcado por lutas concorrenciais..... | 96 |
| 4.2. Em busca do lugar do poder e da sua conservação..... | 117 |
| 4.3. A construção do Plano Político-Pedagógico do CAP/INES: a consolidação do Projeto Bilíngue? | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 135 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 139 |
| ANEXO: Entrevista com o Professor Carlos Skliar..... | 148 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|--|
| ADINES | Associação de Docentes do INES |
| CAAF | Centro de Atendimento Alternativo Florescer |
| CAP/INES | Colégio de Aplicação INES |
| CAP/UFRJ | Colégio de Aplicação UFRJ |
| CEAD | Curso de Estudos Adicionais em Deficiência Auditiva |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| COAPP | Coordenação de Acompanhamento da Prática Pedagógica |
| DDHCT | Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico |
| DETEP | Departamento Técnico-Pedagógico |
| IBC | Instituto Benjamim Constant |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| NUPPES | Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos |
| PAE | Pesquisa Alternativas Educacionais aplicadas à educação do deficiente auditivo |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Plano Político-Pedagógico |
| SEF | Serviço de Educação Fundamental |
| SEJAD | Serviço de Ensino de Jovens e Adultos |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

*Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio.
Os porcos-espinhos, percebendo esta situação, resolveram se juntar em grupos,
assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente.
Mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os
que forneciam calor. E, por isso, tornavam a se afastar uns dos outros. Voltaram a morrer
congelados e precisavam fazer uma escolha: desapareceriam da face da Terra ou
aceitavam os espinhos do semelhante.
Com sabedoria, decidiram voltar e ficar juntos.
Aprenderam assim a conviver com as pequenas feridas que uma relação muito
próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro.
Sobreviveram!*

Lilia Pandolfi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um passeio pela minha história

Muitas pesquisas na área de educação vão sendo elaboradas a partir de incômodos, estranhamentos, desejos de se conhecer o que se conhece pouco ou o que pensamos que conhecemos muito, enfim, a problemática da pesquisa invariavelmente é pinçada no universo de trabalho em que se está inserido e o professor-pesquisador quase sempre irá buscar na escola, fonte de suas agruras, alegrias e desafios, inspiração para suas pesquisas. Segundo Moroz & Gianfaldoni (2006, p.54), “é do confronto inicial e da literatura disponível que o pesquisador vai chegar à formulação de seu problema de pesquisa”.

Comigo não foi diferente e a escolha do problema que me propus investigar surgiu do meu envolvimento com o trabalho docente realizado há dezoito anos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ¹.

Porém, antes de guiar os interlocutores desse trabalho aos caminhos que percorri até encontrar o objeto de pesquisa da presente dissertação de mestrado, procurei recuperar

¹ O **Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES**, órgão do Ministério da Educação - MEC, tem como missão institucional 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 as suas diferenças. Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, presta assessoria técnica nas seguintes áreas: prevenção à surdez, audiologia, fonoaudiologia, orientação familiar, orientação para trabalho e qualificação profissional, artes plásticas, dança, biblioteca infantil, Língua de Sinais, informática educativa, atendimento à múltipla deficiência (sempre aliada à surdez), prevenção às drogas, experiência educacional bilíngue, ensinos fundamental e médio e ações para a cidadania (palestras sobre temas atuais). Também promove, anualmente, Seminário Nacional / Congresso Internacional sobre temas relevantes na área da surdez, além de publicações semestrais de revistas e periódicos de cunho técnico e científico. No Centro de Referência, encontra-se o Colégio de Aplicação onde são atendidos alunos surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além de educação formal, os alunos recebem atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O Projeto do Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) atende alunos matriculados nos segmentos da escolaridade formal do CAP/INES que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou outros comprometimentos, como também a crianças e jovens com múltiplas deficiências que vêm em busca de escolaridade. Arte e esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus alunos. O INES também oferece o curso bilíngue de pedagogia (português/língua de sinais) para alunos surdos e ouvintes numa perspectiva de educação inclusiva (ver mais a respeito em www.ines.gov.br).

o emaranhado de minhas experiências acadêmicas e percurso profissional que resultaram na construção de minha identidade enquanto professora dos anos iniciais do ensino básico.

Para tanto, vislumbrei como oportuno fazer um memorial de formação. Esta prática discursiva circunscrita ao âmbito da *escrita de si* já vem recebendo o reconhecimento da academia há algumas décadas e, longe de criar personagens fictícios e altruístas que buscam a perfeição ética e moral progressiva em seus trajetos pessoais, acadêmicos e profissionais, deverá, antes de tudo, desvelar sujeitos cujas identidades encontram-se fragmentadas, multifacetárias e heterogêneas, forjadas no contexto do “individualismo moderno” (GOMES, 2004)

Este texto auto-referencial, cada vez mais vislumbrado por pessoas comuns, retrata, sobretudo, o desejo de se “existir” na história procurando um senso de pertencimento a uma cultura, onde “a chave, portanto, para o entendimento dessas práticas culturais é a emergência histórica desse indivíduo nas sociedades ocidentais” (Idem, p.11).

Outra característica da *escrita de si* é apresentar uma linearidade, uma clareza nas ações e uma ordem temporal próprias de quem deseja que sua história seja compreendida como se

(...) a *escrita de si* fosse um trabalho de ordenar, rearranjar e significar o trajeto de uma vida no suporte do texto, criando-se, através dele, um autor e uma narrativa. Uma idéia que se alimenta do entendimento de que a *escrita de si* foi mobilizada pelos indivíduos modernos com múltiplas intenções, entre as quais a de permitir o autoconhecimento, o prazer, a catarse, a comunicação consigo mesmo e com os outros (Idem, p.16).

Finalmente, cabe enfatizar que mais do que a veracidade dos fatos, o que passa a importar nesse tipo de relato, é “o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento” (Idem, p.145). E ainda que a categoria sinceridade seja expressiva em minha narrativa, esta não tem a intenção de obscurecer a contradição e a incompletude que me caracterizam enquanto sujeito inscrito no paradigma da pós-modernidade.

Fui fazer o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º grau em 1981 no Colégio Estadual Heitor Lira, não por uma vocação genuína, mas como forma de ser rapidamente absorvida pelo mercado de trabalho. Minhas previsões se confirmaram e fui

aprovada para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro logo após seu término. Fora isso também foi aprovada para cursar a Faculdade de Geografia na UERJ.

Ainda que o Curso Normal tivesse me preparado para entrar numa universidade pública (mesmo que para frequentar um curso de baixo prestígio), o mesmo mostrou-se inconsistente para a minha formação como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Pois, contrariamente ao que a literatura aponta, a ênfase do ensino foi dada aos conhecimentos filosóficos, políticos, sociológicos e históricos da educação, não sendo os mesmos articulados ao contexto imprevisível e paradoxal de uma sala de aula, onde as demandas do cotidiano escolar são a antítese do que o professor recém-formado espera encontrar.

A solução para suprir as deficiências de minha formação inicial foi encontrada na formação continuada e no prosseguimento dos estudos acadêmicos. Porém, estes ficaram prejudicados quando fui aprovada em uma segunda matrícula para a mesma rede de ensino e, não tendo tempo para cumprir a carga horária de estágio no CAP/UERJ, acabei abandonando com muito pesar a Faculdade de Geografia. Então, fui procurar muito a contragosto a educação privada e vislumbrei no curso noturno de fonoaudiologia na Universidade Veiga de Almeida, no ano de 1992, uma forma de graduar-me.

Com o transcurso do tempo, fui ficando mais segura e preparada para a tarefa docente. As leituras sobre a Psicogênese da escrita circunscritas ao âmbito das concepções construtivistas de ensino-aprendizagem ancoravam minha prática pedagógica. Finalmente, sabia o que estava fazendo em sala de aula! Não era mais novata, pois o cotidiano escolar, a formação em serviço e os aportes teóricos me “ensinavam” a ser professora.

Porém, um ano depois, motivada por melhorias salariais, fiz um terceiro concurso, desta vez para a rede federal de ensino, para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), migrando da escola regular para a escola especial.

E foi deste modo que começou a experiência mais desconcertante, significativa e desafiadora de minha vida profissional. Já na primeira semana de aula, com meus novos alunos, toda a segurança que havia adquirido em meu fazer pedagógico esvaiu-se junto com minha auto-estima conseguida com muita dedicação e estudo na rede regular de ensino.

Em comum com a realidade educacional anterior havia as baixas condições sócio-econômicas dos alunos. Porém existia diferença quanto à expectativa da maioria dos pais desses novos discentes, que não vislumbravam na escola um local imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus filhos, e, sim, um recinto “mais

ou menos” seguro onde poderiam deixá-los para que fossem realizar suas atividades cotidianas.

Mas nem de longe esse provável problema poderia ser comparado a mais inusitada das situações: ingressar em uma escola especial para discentes surdos e constatar que a língua que seus alunos utilizam para se comunicar é uma língua completamente desconhecida pela maioria dos professores. Estou falando da LIBRAS², Língua Brasileira de Sinais.

Estava diante de problemas sérios, pois como me comunicaria com meus alunos? Como me relacionaria com eles? Como passaria os conteúdos curriculares? Eles fariam leitura labial assim como os alunos da turma que havia sido selecionada para que eu desse a aula prática, exigência, entre outras etapas, para o ingresso na instituição? Como desempenharia minhas funções docentes se a minha turma **não** fazia leitura labial, **não** oralizava, **não** compreendia a modalidade oral da Língua Portuguesa e **não** lia e nem escrevia, pois os alunos estavam lotados em classe de alfabetização, e eu **não** possuía os conhecimentos básicos da língua de sinais?

Cabe, nesse momento de minha narrativa, mencionar que o concurso que fiz em 1989 não exigia do professor nenhum tipo de conhecimento em LIBRAS e , assim como eu, várias professoras foram aprovadas desconhecendo completamente a língua visoespacial usada pela maioria dos sujeitos surdos. Outra justificativa era que, nessa época, a língua de sinais não era amplamente utilizada em sala de aula, como veremos nos capítulos que se seguem.

Como consequência, entrei novamente para a sala de aula despreparada (e desesperada!) e outra vez fiz uso de estratégias de sobrevivência profissional³, procurando imediatamente pelos pares profissionais que comungavam das mesmas dificuldades que eu.

² A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. O decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS (ver a Lei na íntegra em www.feneis.org.br).

³ Para Huberman (2000, p.39) “o aspecto de ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação de trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos”.

A fim de enfrentar a nova realidade educacional recorri mais uma vez aos conhecimentos acadêmicos tentando encontrar na especialização em psicopedagogia, cursada na UFRJ, preceitos que supostamente dariam conta das especificidades do processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, inclusive dos surdos.

Os autores que tratavam da psicogênese da escrita como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, e seus seguidores, afirmavam categoricamente que para um indivíduo conseguir aprender a ler e a escrever, necessita obrigatoriamente construir um conhecimento de natureza conceitual: o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Mas o que eu poderia supor acerca do processo de levantamento de hipóteses sobre a escrita daquele meu aluno com surdez profunda? Ele elaborava hipóteses? De que forma esse processo se dava? Os alunos surdos poderiam ser alfabetizados? De que maneira? Não obstante aos meus estudos, não consegui na literatura psicopedagógica a articulação com a realidade do processo educacional dos discentes surdos.

Somado a estas questões de cunho epistemológico, pedagógico e metodológico existia outro elemento complicador que fora o fato do meu ingresso na instituição, agosto de 1993, coincidir com o prenúncio de mudança na educação de surdos (no Brasil e no mundo), quando o modelo oralista⁴ estava sendo confrontado pelo projeto bilíngue⁵, fazendo com que o clima institucional ficasse muito tenso.

As defesas pelos métodos orais e pelos seus benefícios à formação acadêmica dos alunos eram preconizadas ainda por um grande número de professores, que tinham no ensino da linguagem oral um dos objetivos principais a serem alcançados no trabalho pedagógico.

Mesmo conhecendo pouco daquela realidade educacional, achava que essas atividades determinavam uma relação restrita com a leitura/escrita pela falta de estabelecimento de um “diálogo” com os textos.

⁴ Para Perelló e Tortosa (1972 apud SOUZA, 1998, p.4), a ideia central do oralismo “(...) é que o ‘deficiente auditivo’ sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que, obstaculizando a ‘aquisição normal’ da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por ‘restituir a fala’ a esse tipo de enfermo”.

⁵ O projeto de educação bilíngue para surdos tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino- aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino da L2 realizado como língua estrangeira (LACERDA & LODI, 2009, p.145).

Em contrapartida aos argumentos defendidos pelos professores que destacavam os benefícios dos métodos orais, a comunidade surda pressionava a instituição a incluir a LIBRAS no ambiente escolar, sendo a mesma vislumbrada não só como língua instrucional na educação de surdos, mas como língua que colaboraria decisivamente na constituição identitária desses sujeitos.

Cabe aqui apontar o quanto era premente para a comunidade surda engajada em movimentos políticos no INES tentar tomar as rédeas de sua própria história, lutando para serem os protagonistas na criação de políticas e programas educacionais bilíngues que objetivavam o ensino para surdos.

Ainda que eu e meus pares empreendêssemos estudos sistemáticos a fim de compreender os preceitos filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos que caracterizavam as propostas bilíngues para educação de surdos, à época, eu ainda continuava excessivamente preocupada em entender e problematizar meus novos papéis enquanto professora de surdos, totalmente envolvida com a aprendizagem da língua de sinais (com os alunos sendo meus professores), investindo na dimensão relacional e afetiva com meus alunos e também concentrada nos diálogos com meus pares na intenção de refletir sobre a prática pedagógica, analisar as estratégias de ensino empregadas com os alunos, construindo hipóteses para as razões do insucesso da maioria delas.

O fato é que vivia ainda um momento confuso ocasionado pelo meu parco conhecimento sobre a alfabetização de surdos e essa condição me impedia de enxergar que um passado asilar estava sendo colocado em xeque no INES. E nessa atmosfera de contestação as propostas de educação bilíngue para surdos, que se descortinavam mundo afora, encontravam eco na instituição através das discussões suscitadas por um grupo de agentes escolares.

Esse grupo de professores e alunos que militava em prol de um movimento pela valorização da LIBRAS na educação de surdos, através das brechas políticas que divisavam, paulatinamente, ganhavam terreno na instituição. E apesar de estar longe da fluência desejável da referida língua, eu já comungava dos ideais desse grupo, porém não participava ainda como um agente educacional ativo nesse movimento de transformação de crenças e currículo na instituição, pois estava envolta quase completamente numa “introspecção” profissional, não fossem os encontros com meus pares para discutirmos a nossa prática, tentando aprender o meu ofício no universo paradoxal de minha sala de aula, refém do pragmatismo imediatista do cotidiano escolar.

Mesmo participando de toda a capacitação oferecida pelo INES, seja em forma de cursos de curta duração, seja através da participação nos seminários e fóruns promovidos pela instituição, seja fazendo leituras dos artigos da revista técnico-científica do INES (Revista *Espaço*), que havia sido revitalizada, naquele momento, ainda assim, continuava a me preocupar exclusivamente com o processo ensino-aprendizagem não conseguindo ainda fazer a articulação entre a teoria e a prática tal a complexidade da tarefa de alfabetizar discentes surdos.

Somada a essa dificuldade estava a tensão do ambiente institucional em que os momentos de estudo davam visibilidade a posições maniqueístas que polarizavam os projetos oralista e o bilíngue e provocavam embates violentos pela hegemonia de um desses dois modelos que se antagonizavam.

Contudo, o Plano Político Pedagógico do INES, construído a partir de 1997, anunciava a necessidade de ressignificar a programação curricular, linguística e política de ensino no instituto.

Apesar da satisfação com o clima de transformações que essas novas propostas sinalizavam ao trabalho docente, precisei me afastar da instituição, nesta época, por motivos de ordem pessoal.

Quando pude finalmente retornar, no segundo semestre do ano de 1998, constatei que a proposta de ensino do português como uma segunda língua estava no centro das discussões pedagógicas e já estava sendo adotada por parte do corpo docente.

Somada a essas tentativas de mudança de currículo estava a esperança das condições políticas continuarem a se mostrar favoráveis para a consolidação de fato dessas novas propostas de ensino. A oportunidade surgiu quando, em novembro de 1998, houve eleição para diretor (a) geral do INES, o que seria a grande chance de uma professora, que vinha colaborando decisivamente para essas mudanças nas representações sobre os surdos e surdez, continuar à frente desse movimento de renovação curricular.

No entanto, a candidata escolhida pelo Ministro da Educação, através do mecanismo da lista tríplice, não foi aquela que declarara publicamente seu compromisso com a consolidação do projeto bilíngue e as ações que haviam se desenhado nesse sentido, paulatinamente, foram se arrefecendo.

Tendo se passado quatorze anos das tentativas de reformulação das concepções de currículo pela instituição continuo a basear minha prática pedagógica nos conhecimentos que adquiri na referida época e venho, junto com meus pares, empreendendo esforços no sentido de adotar o projeto bilíngue em meu fazer pedagógico.

A abordagem interacionista, cuja concepção de língua remete à vertente teórica sociocultural, é por mim utilizada e está apoiada na proposta de Vygotsky (1984), que acredita que as funções mentais, determinadas biologicamente, evoluem para funções mais complexas quando o indivíduo está em contato social com seus interlocutores, sendo essa evolução possível somente quando existe uma língua a ser compartilhada.

Assim, desenvolvo na oficina de leitura⁶, atividades de construção de habilidades e competências na leitura/escrita, tendo como língua instrucional a primeira língua dos discentes, a língua de sinais, adotando como base metodológica a teoria dos gêneros textuais, preconizada pelos PCNs, entendendo que um texto não é apenas uma forma, mas um portador legítimo de comunicação.

Contudo, persistia uma tendência em meu olhar de “culpar” o passado, especialmente a abordagem oralista de ensino, pelos sucessivos fracassos escolares dos surdos, caindo na vala comum das análises superficiais e sem preocupação com a historicidade dos fatos.

Ainda que, gradativamente, uma postura sectária vá dando lugar a uma mais reflexiva e mais crítica dos fatos, venho assumindo posições políticas que têm influenciado fortemente minha prática pedagógica e que estão fundamentadas nas representações sobre os surdos e a surdez que foram gestadas em ocasião das discussões que postulavam a construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no INES.

E é justamente nessa não continuidade de uma política de formação dos agentes escolares em direção a essa abordagem de ensino que se localiza a raiz de minhas inquietações: por que as propostas bilíngues de ensino que estão norteando o Plano Político Pedagógico da instituição há quase quinze anos, e que constam de um discurso oficial que é exteriorizado à comunidade circundante, ainda não encontram eco nas ações pedagógicas da maioria do corpo docente? Ainda (co) existiria o ideário oralista nas práticas dos professores ainda que o discurso bilíngue seja o evocado? Seria o bilinguismo entendido

⁶ A Oficina de Leitura do SEF1 do CAP/INES surgiu na forma de um projeto que apresentei à instituição, em 2010, com a intenção de fazer face à demanda pela exposição dos alunos ao maior número possível de variados gêneros escritos, aumentando-se o repertório de leitura dos mesmos. Esse espaço pedagógico também se propõe a refletir teoricamente os modos pelos quais esses aprendizes se apropriam das duas línguas, língua de sinais e língua portuguesa, percebidas como fenômenos dialógicos e ideológicos contextualizados social e historicamente. Nesse sentido, as duas línguas são igualmente importantes para a formação acadêmica desses discentes e encontram-se inscritas no modelo bilíngue de educação de surdos.

somente como uma questão linguística? Quais os enfoques ideológicos subjacentes aos discursos em favor de uma educação bilíngue para surdos?

Questão central da pesquisa e seus desdobramentos em questões subsidiárias

As indagações supracitadas foram ganhando contornos epistemológicos e tornando-se fundamentais para que eu selecionasse o tema de minha pesquisa de mestrado: a construção do modelo bilíngue de educação de surdos no INES na década de 1990.

Em seguida a uma revisão de literatura sobre o tema, formulei minha questão principal de pesquisa:

De que maneira o contexto sócio-histórico e as condições institucionais favoreceram no INES, na década de 1990, a formação de um movimento composto por agentes escolares que reivindicavam mudanças nas concepções a respeito dos sujeitos surdos e da surdez, postulando a construção de um projeto bilíngue de educação que colocava em xeque o modelo oralista?

As questões subsidiárias que se desdobraram a partir desta foram assim formuladas:

Como se configurou a educação de surdos no INES, e suas respectivas concepções, e de que forma refletiram representações dessa educação no cenário mundial ao longo da história?

Como se deu a relação de forças no interior do CAP/INES na década de 1990 que acabou por favorecer a construção de uma proposta bilíngue de ensino quando ainda era predominante o modelo oralista?

Que agentes escolares foram decisivos para a construção dessas propostas e quais foram os marcos de suas ações?

Definido, pois, o problema de pesquisa que guia essa dissertação, o interlocutor poderá notar que existe uma dinâmica que engendra e aproxima pesquisador, sujeito e objeto de pesquisa gerando uma relação estreita entre eles, pois, na pesquisa que desenvolvemos “o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (LÉVY STRAUSS, 1975, p. 215 apud MINAYO, 2010, p.13)

Esta mesma dinâmica nos impele a pensar os indivíduos como produtores de história e nos obriga a avaliar nosso próprio lugar no curso dos acontecimentos. Isso se dá porque “o objeto de estudo das Ciências Sociais possui uma consciência histórica” (op. cit.)

Isso implica obrigatoriamente que o pesquisador apure seus aportes teórico-metodológicos municiando-se contra a tendência da dimensão empírica se sobrepor em sua pesquisa em relação à teoria que a interpreta; e ao subjetivismo “que confunde as percepções do pesquisador com a verdade científica” (Idem, p. 25).

Estes são os grandes desafios de uma pesquisa que trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Idem, p.21) que alcança tanto o pesquisador quanto os sujeitos investigados.

A relevância da pesquisa forjada por/nos contextos históricos, sociais e políticos de uma instituição educacional

Ao utilizar como campo de pesquisa uma instituição educacional, privilegiando-se como foco de investigação uma abordagem de análise sócio-histórica, tivemos a intenção de colaborar para a produção de conhecimentos que ainda se encontram lacunares no campo da historiografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, como foi observado à ocasião da revisão de literatura.

Para Mendonça e Xavier (2009, p.11), as instituições educacionais funcionam como

[...] coletivos de trabalho e como sistemas de relações onde os atores interagem entre si segundo lógicas hierárquicas e classificatórias e em acordo com as normas burocráticas de agrupamento e de relacionamento, os estudos nessa linha também nos permitem perceber os mecanismos de organização e de funcionamento, de reprodução e de transformação das práticas e das normas vigentes nas escolas, em diferentes momentos da sua história, muitas vezes partindo de sua criação e instalação e analisando o seu desenvolvimento, outras vezes esquadrinhando suas condições e estratégias de funcionamento na contemporaneidade.

Nesse sentido, a pesquisa historiográfica mobiliza a relação entre um *lugar social*, seus agentes sociais e uma gama de interesses, onde “a escrita da história se constrói em função de uma instituição” (DE CERTEAU, 1982, p. 66). Sendo assim, a sua historiografia não ficará completamente imune às marcas dos interesses da própria instituição ou dos pesquisadores de sua história, acabando por operar com verdades relativizadas.

É sob esse prisma que a pesquisa poderá colaborar para o desvelamento de redes de poder que emanavam da dinâmica institucional da década de 1990 no INES sendo a originalidade da investigação representada pelo esforço de se reconstruir uma história a partir da ótica de seus agentes sociais, aliados e adversários, que coexistiram e se relacionaram num movimento que colocava sob suspeita uma concepção educacional.

Também justificamos a inserção da pesquisa na linha de Políticas e Instituições Educacionais do programa de pós-graduação - mestrado - da UFRJ, visto que essa linha, dentre outros temas, se dedica ao estudo dos processos educacionais, forjados por/nos contextos políticos, históricos e sociais que emanam das instituições educacionais que constituem e são constituídas por políticas educacionais.

Para Miguel (2007, p.31) “o questionamento da educação escolar, quer pelo aspecto das políticas educacionais, quer pela cultura escolar, leva o pesquisador à escola, por ser esse um espaço concreto de realização de todo um sistema de transmissão e de construção do saber”.

E esse espaço escolar compreendeu uma problemática que envolveu projetos de políticas educacionais, que foram tratados dentro de sua historicidade, e que resultaram em políticas públicas em educação envolvendo uma instituição educativa, especificamente, uma instituição escolar, o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No **Capítulo 1**, “A construção do objeto de pesquisa”, pretende-se dar visibilidade ao percurso da pesquisa, apresentando os limites e as possibilidades da mesma, e como fui, paulatinamente, me aproximando do objeto de pesquisa; aponto a revisão de literatura desenvolvida; anuncio o referencial teórico-metodológico com o qual a presente pesquisa opera; descrevo o campo empírico e os critérios de seleção dos depoentes e as fontes documentais que as complementaram e, finalmente, apresento as hipóteses da pesquisa.

No **Capítulo 2**, “Oralismo x gestualismo: uma dicotomia inscrita no paradigma da modernidade” faço uma breve contextualização sócio-histórica das representações sobre surdo/surdez, bem como as concepções que subjazem a cada abordagem de ensino e a descrição das condições institucionais que originaram a construção dos modelos oralista e gestualista inscritos no paradigma da modernidade; a importância do Congresso de Milão como marco histórico na educação de surdos a partir de um debate historiográfico de vários autores que se dedicam a estudar a história da educação de surdos no Brasil e no mundo e a narrativa da história recente do INES através da voz de seus professores.

No **Capítulo 3**, “Os sopros da inovação sacodem a instituição centenária”, apresento as ações realizadas pela instituição ao colocar em xeque, primeiramente, os métodos de ensino oralistas, e depois as representações sobre os surdos e a surdez inscritas no discurso medicalizante/patológico aproximando-se do projeto inovador da educação bilíngue para surdos.

No **Capítulo 4**, “A luta está posta: o avanço do projeto bilíngue no cenário marcado pelo modelo oralista de ensino”, são analisados os depoimentos, ou seja, as representações

contidas nas narrativas, contextualizadas sócio-historicamente, dos agentes escolares que participaram do movimento no INES pela construção de um modelo bilíngue de educação para surdos, juntamente com os que se antagonizaram a esse movimento, tentando-se compreender o campo de disputas da instituição educacional. Também foram analisadas as fontes documentais tentando-se interpretar de que maneira deu-se a materialidade desses embates.

Nas **Considerações Finais** retomamos os objetivos da pesquisa, empreendendo um esforço no sentido de nos aproximarmos das respostas à problemática central; apresentamos as conclusões provisórias da pesquisa desenvolvida, além de apontar outras demandas de estudo que a presente investigação suscitou.

Capítulo 1

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.1. Os descaminhos e o despontar de uma pesquisa

O processo de construção da presente pesquisa de dissertação não se deu de uma forma simples, pelo contrário, percorri um caminho tortuoso, mas, paradoxalmente, muito enriquecedor para minha trajetória acadêmica.

Entrei no programa de pós-graduação da UFRJ muito convicta sobre o que queria estudar e pesquisar, superestimando minha longa experiência adquirida na área da educação de surdos. Assim, a expectativa que nutria era a de repensar a inclusão dos discentes surdos na rede regular de ensino partindo-se do olhar de uma professora que trabalha em uma escola especializada.

Foi assim que me integrei a um grupo de pesquisa na referida universidade e iniciei meus primeiros contatos com os fundamentos da educação inclusiva buscando me inserir nessas discussões. A inclusão era vista por esse grupo, a partir da perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003), como um “movimento social e um processo dialético de identificação e luta contra as variadas, visíveis e invisíveis, exclusões que acontecem nas arenas sociais, em particular ao campo educacional” (SANTOS, 2010).

Não pude deixar de perceber o quanto a educação inclusiva estava inscrita num discurso “politicamente correto”. Quem poderia se opor a uma retórica baseada em “valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração dos Direitos Humanos” (SANTOS & PAULINO, 2006, p.11) e que “busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais? (Idem., p.12)

Assim é que, no plano filosófico, me aproximava dos preceitos que envolviam a teoria da inclusão educacional. Em contrapartida, lidando com a realidade empírica, sendo uma professora que leciona numa escola de surdos, não consigo apoiar políticas

educacionais que não consideram as reais necessidades pedagógicas desses discentes, que não os reconhecem como uma minoria linguística e que não oferecem condições para a construção de escolas bilíngues para surdos (ao invés disso promovem seu fechamento ou extinguem as classes especiais inseridas nas escolas regulares...).

Vistas sob esse ponto de vista, a maioria das políticas inclusivas, no que concernem aos discentes surdos, ainda não respeitam as singularidades linguísticas desses sujeitos e subjagam as reivindicações dos movimentos organizados pela comunidade surda ao longo da história mais recente.

Boom (2009) observa na literatura a recorrência indistinta entre os termos políticas educacionais e políticas públicas sendo ambas as expressões tomadas por um conjunto de transformações que afetam a educação e o ensino das instituições educativas e de seus agentes escolares.

Nesta perspectiva constata uma naturalização do entendimento de que as políticas públicas atravessam as instituições educacionais, sobretudo as escolares, apenas influenciando, e não sendo também influenciadas pelas mesmas. Porém o autor não acredita na suposta auto-suficiência dessas políticas e destaca a relação de poder que subjaz no interior das instituições educacionais quando entram em confronto com as mesmas.

Para o autor, a educação não se resume a políticas públicas, porém são essas que ganham maior visibilidade perante a sociedade:

A educação se caracteriza como um campo amplo de objetos, saberes e instituições que estão atravessados por relações, significações históricas, reformas e eventualidades que afetam sua natureza, sua função e sua estrutura. À estratégia mais visível dessas relações poderíamos nominá-la como política pública [tradução minha] (Idem, p. 6).

Nesse sentido, acredito na importância de ampliarmos o debate acerca da construção de políticas inclusivas, principalmente no tocante à educação de surdos, visto que as mesmas vêm se constituindo como altamente prejudiciais ao desenvolvimento da língua de sinais e à construção da identidade surda.

Minhas indagações mais frequentes a esse respeito são: como os surdos, incluídos em turmas regulares, sem o convívio com seus pares, podem aprender a língua de sinais? Como sujeitos que não possuem nem a língua de sinais nem a língua oral e, portanto, que não estão municiados das referências que os possibilitem interagir com o mundo, podem ter desenvolvidos seus substratos cognitivo, cultural ou mesmo emocional? Como oferecer condições de participação social e exercício da cidadania sem uma língua compartilhada

entre alunos surdos e professores ouvintes? De que adianta a presença de intérpretes (língua portuguesa/língua de sinais e vice-versa) se o aluno não aprendeu com seus pares a língua de sinais?

Diante dessas problematizações comungo das crenças de autores que vêm expressando uma defesa pública a favor da educação bilíngue para surdos como Regina de Souza (1997), Carlos Skliar (1997), Cristina Lacerda (1999), Ronice Quadros (1997), Maria Cecília Góes (1999), Sueli Fernandes (1990) e Wilma Favorito (1996), entre outros.

Em diálogo com os autores citados, não acredito que escolas para surdos possam ser vislumbradas como escolas segregacionistas. Afinal, por que outro grupo com língua e cultura próprias, refiro-me aos índios, pode ter suas escolas específicas e os surdos, em condições semelhantes, não?

Essas conjecturas partiam do lugar social que eu ocupava e que me permitia ver a situação de acordo com a perspectiva guiada e gestada no campo empírico, ou seja, falando do *chão da escola*, partindo das reais dificuldades observadas no dia a dia da prática pedagógica com os referidos discentes. Nesse sentido, supunha que a tarefa docente legitimava minha fala, mais do que qualquer política pública ou discurso ideologizante que partisse de teóricos ou intelectuais da academia que nunca passaram pela experiência de dar aulas para surdos. Portanto, o bilinguismo, vislumbrado nesta perspectiva, é visto como um direito inerente à pessoa surda.

Nas escolas bilíngues para surdos a primeira língua que esses discentes utilizam é a língua de sinais, “uma língua que os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual.” (SKLIAR, 2005, p.23)

Para Quadros (1997), o bilinguismo para surdos é uma proposta educacional que visa tornar acessível para o aluno surdo a aprendizagem de duas línguas igualmente importantes para o seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural: a língua de sinais e a língua portuguesa. Para a autora, a escola bilíngue para surdos é a mais adequada para esses sujeitos, pois parte da língua natural do surdo, a língua de sinais, para o ensino da língua padrão do país.

Para Skliar (2005), a educação bilíngue para surdos requer muito mais do que uma mudança na pedagogia, mas a construção de uma ideologia e de uma nova arquitetura educativa. Assim, o sucesso ou fracasso dos programas educacionais das escolas bilíngues para surdos está diretamente vinculado ao tipo de programa bilíngue adotado.

Esse mesmo autor denuncia que existem escolas para surdos que mantêm esse grupo minoritário numa posição subordinada, e que desenvolvem suas práticas baseadas na teoria do déficit. Na maioria das vezes esse modelo de escola bilíngue, além de causar dificuldades na comunicação entre alunos e professores, também gera graves dificuldades na aprendizagem e rendimento do aluno na língua alvo, a língua que é legitimada na escola em detrimento da língua de sinais.

Em decorrência desse quadro, os alunos são introduzidos num círculo vicioso: não aprendem proficientemente a língua de sinais na escola devido à falta de uma política linguística eficiente e não progredem na aprendizagem da língua majoritária, a língua do currículo, devido a fragilidade da língua instrucional (a língua de sinais).

Em contrapartida a esse primeiro modelo de escola bilíngue para surdos, Skliar (2005) defende escolas bilíngues para esses discentes norteadas por concepções sócio-antropológicas da surdez, que respeitem a língua de sinais tanto quanto a língua oficial e também compreendam que as especificidades linguísticas desses alunos fazem com que desenvolvam uma relação de saber com a língua majoritária da sociedade, tal como se dá a aprendizagem de uma segunda língua num processo semelhante à aprendizagem dos ouvintes.

Skliar (op.cit.) também aponta as condições que podem facilitar a aprendizagem dos discentes surdos: exposição precoce à língua de sinais, em casa e na escola, a presença de professores surdos trabalhando nessas escolas (sendo modelos de proficiência linguística) e um investimento na formação do professor a fim de que, respaldados pela instituição, desenvolvam o ensino da língua majoritária na perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua. Essas condições, somadas a um projeto educativo que incorpore os próprios surdos em sua arquitetura curricular e em suas decisões pedagógicas, refletirá positivamente na aprendizagem dos discentes surdos.

Porém, são ainda raras as experiências escolares que viabilizem concretamente propostas bilíngues para surdos ou para outras minorias linguísticas. Tal situação é levantada por Cavalcanti (1999) que denuncia o pouco investimento por parte do Estado na concretização de políticas educacionais em contextos de minorias linguísticas, com exceção das comunidades indígenas que têm seus direitos linguísticos salvaguardados na Constituição Federal de 1988.

No caso dos discentes surdos, apesar do decreto-lei nº 10.436 de 24/04/2002 oficializar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como direito social e educacional, esses sujeitos ainda não conseguiram ser beneficiados plenamente em seu processo de

escolarização visto que a própria política de inclusão preconizada pelo Estado não permitiu o desenvolvimento de uma política linguística curricular e cultural que desconstrua o discurso historicamente estabelecido sobre os surdos e a surdez calcados na matriz da deficiência.

Para Skliar (2005), a falta ou inconsistência de uma política linguística para alunos surdos enraizadas nas representações que até hoje habitam o imaginário coletivo, ou seja, de que os sujeitos surdos vêm sempre acompanhados de uma falta, de um déficit, que por si só seria a causa do seu fracasso escolar.

Para o autor,

o que fracassou na educação de surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc.” (SKLIAR,2005 p.18)

Desta forma, a história da educação bilíngue no Brasil não escapa aos conflitos tecidos por relações desiguais de poder em que programas de educação bilíngue não são financiados pelo Estado, principalmente o observado no caso da educação de surdos.

Resumidamente foram essas convicções que me acompanharam durante todas as discussões que diziam respeito à educação de surdos no grupo de estudos e pesquisa que estava integrando. Foram necessários sete longos meses e as aulas com os professores do programa, principalmente com a prof. Libânia Nacif Xavier, para que eu entendesse que estava sendo capturada por uma armadilha muito comum que se investe contra alunos (que exercem a profissão docente) que ainda não conseguiram tomar distância do objeto de pesquisa, se deslocando da posição de professor para a de pesquisador do campo educacional.

Com a reflexão crítica compreendi que a temática inicial de minha pesquisa estava sendo fundamentada por convicções, e não por indagações.

Para Brandão (2010 a, p.850) existe uma linha tênue que separa as trajetórias dos agentes em diferentes campos no espaço social. Seu olhar sobre essa questão fica claro no trecho abaixo:

(...) não me parece haver legitimidade para a ingerência ideológica no âmbito da produção de conhecimento acadêmico. Defendo que, no campo científico, a curiosidade e a indagação, e o escrutínio racional da realidade são os móveis legítimos do ofício do pesquisador.

Desde então fui, paulatinamente, distanciando-me do âmbito da ideologia e me aproximando da análise mais racional dos fenômenos sociais observados. Um forte aliado nessa empreitada foi contar com a compreensão da coordenadora do programa de mestrado. Foi para ela que assumi minha dificuldade em lidar com a fronteira entre esses dois espaços sociais, tendo antes o cuidado de verbalizá-la para minha primeira orientadora de pesquisa e para meus pares acadêmicos do grupo de estudos então frequentado. E ainda que todos esses equívocos tenham se constituído em um processo doloroso para mim, me concedi o direito de recomeçar, avaliando que uma pesquisa não se constrói somente com êxitos. E concluí que são os processos de idas e vindas que tornam o ato de pesquisar um ato eminentemente intelectual.

Foi dessa maneira que me aproximei de minha nova orientadora e ainda que o projeto bilíngue de ensino continuasse a ser o objeto de minhas preocupações, este foi vislumbrado através de uma abordagem sócio-histórica sem, contudo, direcionar o foco da pesquisa para os processos da educação inclusiva.

E, sabendo-se que um tema só é convertido em um problema de fato na medida em que o pesquisador opera rompimentos com concepções circulantes sobre as questões que tem a intenção de pesquisar, fazendo um esforço contínuo para desconstruir ideias preconcebidas sobre as mesmas e evitando a todo custo explicações simplistas e sectárias para os problemas formulados (MINAYO, 2010), empreendi uma busca por trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), artigos e periódicos que me situassem no debate atual sobre a educação bilíngue para surdos ao mesmo tempo em que me auxiliassem na construção do problema de pesquisa.

Assim, a revisão de literatura foi empreendida entre os meses de outubro de 2010 e fevereiro de 2011 a partir de buscas efetuadas no portal de teses da Capes (www.capes.org.com) onde foram encontradas pesquisas que poderiam ser subdivididas em três grupos principais:

1. Pesquisas referentes a experiências/práticas pedagógicas e escolarização na perspectiva de alunos ou professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): foram encontradas 8 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que investigaram predominantemente questões relacionadas à alfabetização dos alunos surdos; processos de letramento e a aprendizagem da leitura e escrita pelo aluno surdo; a influência da iconicidade nas produções textuais dos alunos surdos; materiais pedagógicos, métodos e técnicas que favorecem a aprendizagem da

língua portuguesa pelos alunos surdos e processos que envolvem a escolarização desses discentes. Dentre seus autores encontramos: NOGUEIRA (1994); MARQUES (1997); PEREIRA (2003, 2008); COUTINHO (2003); FAVORITO (2006) e GOMES (2006) .

2. Pesquisas que se debruçaram sobre a história do INES e seus atores: foram encontradas 3 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado onde se investigaram as seguintes questões centrais, tais como: como se deu, nas publicações do INES, a materialidade do discurso sobre a educação bilíngue na década de 90? Quais são os discursos proferidos a respeito do sujeito surdo, a partir de três crônicas de Cecília Meireles, comparados ao discurso do século XXI? Como se deu o processo de escolarização oferecido pelo INES, na década de 40, e qual sua influência na qualidade de vida desses ex-alunos? Qual o lugar da disciplina educação física ao longo da história do INES? Quais os efeitos de narrativas dicotomizadas para a história da educação de surdos, partindo-se do INES como campo de pesquisa? As autoras são: SOARES (1996); MATTOS (2002); TENÓRIO (2008); COSTA (2009) e ROCHA (2009).
3. Pesquisas referentes à temática do bilinguismo para surdos: encontramos 63 pesquisas entre teses e dissertações cujos temas recorrentes foram: a inclusão do discente surdo na rede regular de ensino; letramento e ensino do português como segunda língua na perspectiva bilíngue de educação; o trabalho fonoaudiológico na proposta bilíngue; a aquisição da linguagem; a cultura surda; a identidade surda; a alteridade surda e a aquisição da língua de sinais. Dentre seus autores podemos citar: FAVORITO (1996); SÁ (1996); PERLIN (1998, 2003); SLOMSKI (2000); RODRIGUES (2002); FERNANDES (2003); LEITE (2004); SILVA,V. (2004); SILVA, R. (2004); LIMA (2004); PEDREIRA (2006); HARRISON (2006) e CUNHA (2007).

Assim, a revisão de literatura apontou para o grande número de trabalhos acadêmicos cujas temáticas investigadas versaram sobre o bilinguismo. No entanto conseguimos vislumbrar uma lacuna em dissertações e teses que se dedicaram a analisar de que maneira se deu a construção do projeto bilíngue, num determinado período histórico de uma instituição, e que tipos de conflitos se estabeleceram entre seus agentes escolares para que este modelo fosse de fato implantado e consolidado.

É, pois, com a intenção de colaborar com a ampliação do tema que nos debruçamos na investigação das ações que o movimento composto por um grupo de alunos e professores protagonizou nos anos 1990 no INES em prol de mudanças nas representações sobre o sujeito surdo e a surdez objetivando a construção de um projeto bilíngue.

Deste modo nos reportamos a um período recente, portanto uma história inscrita no campo do imediato⁷, ou seja, com um distanciamento temporal reduzido entre o pesquisador e o seu objeto de investigação. Assim, vislumbramos as contribuições da história do tempo presente para a investigação ainda que cientes de seus limites. A esse respeito Chaveau e Tétard (1999, p. 25) assinalam:

Vista como objeto, a história do imediato é testemunho. Este é o seu valor intrínseco. Esse testemunho pode tomar a forma de uma análise que, hierarquizando uma primeira vez as questões, os fatos, fornece conjuntamente arquivos, depoimentos, pistas de pesquisa e esboços de interpretação. Ainda que mantenha um aspecto científico, a história do imediato permanece uma matéria para reflexão, como todas as histórias, é verdade, mas ao preço de uma releitura.

Portanto, foram nessas aproximações com a história do tempo imediato que passei a relatar os fatos, fruto de minhas incursões na pesquisa dos trabalhos acadêmicos que retrataram a história da década de 1990 no INES.

Pedreira (2006), professora do INES à época, narra em sua dissertação de mestrado a forma como se deu a aproximação, ainda na década de 1980, de um grupo de professores recém-formados que comungava das mesmas inquietações a respeito do trabalho docente no instituto, questionando a pedagogia da educação de surdos que primava pela oralidade e por um ensino superficial ocasionado por uma falta de interlocução com os alunos, desejando “[...] romper com esse ambiente restritivo e autoritário, onde a pedagogia estava sempre refém dos saberes clínicos e dos procedimentos terapêuticos, com base nos princípios de normalização e no uso de técnicas de oralização.” (PEDREIRA, 2006, p.11).

Esses professores, além de se voltarem para a aprendizagem da língua de sinais que naquela época ainda era “[...] discriminada e considerada prejudicial à aquisição do Português” (Idem, p.11), também procuraram uma aproximação com os movimentos sociais da sociedade brasileira a fim de promover um diálogo destes com a educação de surdos.

⁷ De um modo geral a história do imediato ou história próxima é considerada por muitos historiadores como a que abarcaria os últimos trinta anos, enquanto que a história do presente englobaria os últimos cinquenta ou sessenta anos (CHAVEAU e TÉTARD, 1999).

No início dos anos 1990, os professores que participavam do movimento vanguardista continuaram a aprender a língua de sinais, não obstante a falta de respaldo político da direção do instituto. Também realizavam estudos, por iniciativas próprias, que versavam sobre a visão sócio-antropológica da surdez, na interpretação de Skliar (1997), baseado em literatura internacional, e que entendia a surdez “[...] como um espaço de produção de diferenças, em oposição à visão clínica de surdo/surdez.” (PEDREIRA, 2006, p.11).

Favorito (2006), professora do CAP/INES à época, em sua tese de doutorado, também faz um relato detalhado dessa década de anseios por transformações, não só de um grupo de professores, mas de um grupo de alunos também, que via nas propostas bilíngues um terreno fértil para uma educação que contemplasse a diferença política e linguística do surdo numa visão que se antagonizava com a perspectiva oralista.

Para Skliar (1998), a educação bilíngue só poderá apresentar uma ideologia diferente da oralista se os discursos sobre a surdez forem ancorados em sua dimensão política, considerando a surdez como construção histórica, cultural e social. Ou seja, se compreendermos as relações de poder que atravessam esses discursos.

Nesse sentido, para o autor, a educação bilíngue não pode ficar restrita ao domínio, em algum nível, dessas duas línguas. É fundamental que exista dentro dessa proposta um debate sobre as questões das identidades dos surdos, do multiculturalismo e das relações de poder/saber que estão implícitas ou explícitas na educação desses discentes. Caso não haja preocupação com a abertura desses debates, a proposta bilíngue corre um sério risco de transformar-se em mais uma narrativa educacional ou numa “metodologia” positivista, não histórica e despolitizada, segundo o autor.

Para Favorito (2006, p.33), o movimento dos professores e alunos na década de 1990 postulava esse debate maior a que Skliar se refere propondo discussões que desconstruíssem a ideologia do discurso oralista. No trecho abaixo, a autora dá visibilidade ao objetivo principal desse movimento gestado no INES:

[...] Esse movimento minoritário se pautava principalmente por uma ruptura com o paradigma oralista que desde a fundação da instituição (1857) orientou as práticas pedagógicas confinando os surdos ao “esquecimento” de que se tratavam de alunos e de que aquele espaço deveria ser uma escola.

E para ir construindo as condições políticas que viabilizassem a ruptura com a filosofia oralista, esse movimento valeu-se de brechas que encontravam na gestão da instituição. Foi nesse campo de disputas que os alunos surdos encontraram espaço para se

manifestarem, pressionando o corpo docente para aprender a língua de sinais, como descrito abaixo:

Naquele início dos anos 90, os alunos começavam a reivindicar que os professores aprendessem a língua de sinais, sem a qual permaneceriam sem escuta e sem condições de aprendizagem, sonogados de um mundo de informações. Desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas e estabilizadas, naturalizadas. (Idem, p.35)

Em 1992, as condições políticas e históricas do INES mudaram: a instituição passou a ser dirigida por uma professora que fazia parte do quadro efetivo de funcionários e permaneceu no cargo até o final de 1998.

Segundo o relato de Favorito (2006), durante essa gestão, três diretoras de departamentos respaldaram algumas ações que forneceram as bases para que o ideário oralista fosse paulatinamente interpelado por um modelo bilíngue de educação de surdos, a saber:

- Criação do grêmio estudantil em 1993: os alunos se sentiram encorajados para reivindicar o uso da língua de sinais por toda a comunidade escolar e lutar por uma pedagogia mais apropriada às suas características linguísticas;

- Autorização para que os surdos apresentassem, no auditório, esquetes teatrais que tinham a intenção de sensibilizar o corpo docente para a necessidade de aprendizagem da língua de sinais;

- Palestras e cursos com temas diversos para formação continuada dos professores;

- Criação da Coordenação de Acompanhamento da Prática Pedagógica (COAPP);

- Grupos de estudo.

Com essas ações, o ambiente no INES aproximava-se cada vez mais de debates que refletiam uma discussão mundial sobre a educação bilíngue para surdos, pela reivindicação cada vez mais crescente dos alunos pelo uso da língua de sinais, por um ensino bilíngue e pela valorização da cultura surda. Nessa efervescência de ideias foi criado, no ano de 1995, o Comitê Pró-Oficialização da LIBRAS “[...] dando oportunidade a alunos e professores de entrar em contato com essa luta e seus desdobramentos ainda que a maioria dos docentes se mantivessem impermeáveis a tal discussão” (Idem.,p.38).

Em 1995, uma professora que militava nesse movimento assumiu o Departamento Pedagógico do INES e no ano seguinte outra militante assumiu o Departamento de Estudos e Pesquisas. Como eram professoras que possuíam os mesmos ideais para a educação de surdos possibilitaram a construção de “[...] um movimento coletivo de repensar e

reconstruir o processo educacional vivido até então no INES em direção à construção de um projeto de educação bilíngue para a instituição (INES, 1998)” (Idem, p. 43).

A instituição se associou a quatro universidades públicas para um intercâmbio acadêmico na intenção de se aproximar dos debates da educação geral, além de empreender estudos em direção a um modelo de ensino bilíngue para surdos.

Nos anos de 1997 e 1998, o INES começa, então a reconstruir seu projeto político-pedagógico, sendo seu eixo norteador a tentativa de romper com as crenças, representações e práticas ouvintistas na educação de surdos, produzindo interfaces com a educação geral e com a educação de outras minorias, estabelecendo vínculos com a escola e a comunidade surda e garantindo aos surdos participação nas discussões e decisões pedagógicas. (Idem, p.44)

Para possibilitar essas ações, um considerável número de projetos foi criado. Um desses projetos teve a assessoria de um pesquisador da área da surdez, Dr. Carlos Skliar, que foi convidado para colaborar com a construção do plano político pedagógico da instituição. O projeto teve como eixo a surdez enquanto diferença e experiência visual, auxiliando o INES na definição de uma política linguística, em que “[...] assumia-se a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua” (Idem, *ibidem*).

Essa política linguística demandou, por sua vez, dois outros projetos: o de monitoria (desenvolvido por ex-alunos do INES) com a finalidade de disseminar a língua de sinais por todo o espaço escolar e outro destinado à elaboração de currículo e metodologia de ensino de português como segunda língua para surdos, assessorado por uma linguísta especializada no ensino de segunda língua, prof. Dra. Alice Freire.

Outras ações se seguiram: criação de Fórum de Educação, Linguagem e Surdez, organização de seminários, a revitalização da Revista *Espaço* e a criação de outras publicações que refletiam os debates, no mundo e no INES, sobre as propostas bilíngues na educação de surdos.

Todo esse processo, como em qualquer instituição, **não foi vivido sem conflito** [grifo meu]. Numa instituição centenária e com tantos profissionais, diferentes pontos de vista sobre a educação de surdos coexistem disputando espaço na agenda política da instituição (Idem, p.47).

Em 1998 houve eleição para a direção geral e a candidata vencedora não foi a escolhida pelo ministro da educação, que através do mecanismo da lista tríplice, escolheu a segunda candidata.

Desde então, assistimos ao desmoronamento de projetos, à desconfiguração de um mapa cartografado e sinalizado coletivamente, agora desarticulado em discursos e práticas que mascaram (improváveis) continuidades. Brutalmente interrompido, todo o movimento institucional de renovação sobrevive apenas na convicção de alguns e nas brechas que podem ser exploradas. (Idem, *ibidem*).

A estagnação gradativa dos projetos iniciados nos anos 1990, e os sentimentos que se originaram no ânimo de alguns professores foram retratados principalmente em dissertações de mestrado de alguns docentes do INES (CONTARATO, 2003; COUTINHO, 2003; SILVA, V., 2004; GOMES, M. R., 2006; GOMES, M. P., 2009) que fizeram questão de registrar o que foi vivido em termos de transformações ou tentativas de mudança nos anos 1990 na instituição.

Assim, tendo relatado os principais fatos e ações que caracterizaram o contexto sócio-histórico do INES, na década de 1990, sob o prisma dos autores pesquisados, passo a anunciar o referencial teórico com o qual a pesquisa operou, ainda que a interlocução com as teorias de base tenham sido aprofundadas no capítulo 4 desta dissertação.

1.2. Referencial teórico

As interpretações a respeito das dimensões históricas, sociais e políticas que engendraram o espaço educacional no qual se deu a presente pesquisa e onde estavam situados os agentes sociais, as ações educacionais e as concepções no campo da educação de surdos foram baseadas nos conceitos suscitados por autores circunscritos ao campo da educação de surdos, da sociologia e da história - Skliar, Bourdieu e De Certeau, respectivamente.

Para Skliar (1998), a educação de surdos vem sendo construída, no Brasil e no mundo, com raras exceções, através de metanarrativas – como grandes “verdades” ancoradas em projetos como o oralismo, a comunicação total e o próprio bilinguismo, que propagam modelos de ensino que, pelas relações de poder estabelecidas, disputam a hegemonia na educação desses discentes ao longo da história das instituições educacionais

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos conceituais opostos’. Se trata, melhor dizendo, de um território irregular

por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam (SKLIAR, 1998, p.184).

Basicamente, esses modelos colocam em evidência a questão das línguas: língua de sinais/língua oral.

Para Skliar (2005, p.24), a oposição entre as línguas não deve ser o conflito principal na educação de surdos, já que a linguagem possui uma estrutura que independe da modalidade, seja esta auditivo-oral ou viso-gestual. Assim, “[...] a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem”.

Desta forma, os movimentos dos alunos no INES, na década de 1990, mais do que reivindicar a entrada de uma língua viso-gestual no cenário instrucional da instituição, buscavam o reconhecimento do direito à aquisição da língua de sinais no universo escolar como forma de participarem efetivamente do debate educativo, cultural, legal e de cidadania em igualdade de condições com os ouvintes.

Esse movimento pleiteava o fim do círculo vicioso que, segundo Skliar, reduz a educação de surdos, ao longo da história, a oposições binárias como: normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, etc que caracterizam seus modelos clínicos ou mesmo sócio-antropológicos (SKLIAR, 2005).

Para os surdos do INES e os professores que lutavam por transformações na escola contra o modelo de ensino predominante, o oralista, urgia o fim dessas representações e dicotomias e a defesa por uma educação que contemplasse as identidades surdas.

Para Skliar (2005, p.33) “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”. Porém, sabemos que os surdos, assim como os ouvintes, não são constituídos por um grupo homogêneo, daí a impossibilidade de se estabelecer processos uniformes de identificação para esses sujeitos.

Na contemporaneidade ou na pós-modernidade, como apontam autores como Bhabha (1991), Hall (1997), Woodward (2009) e Silva (2009), o sujeito possui uma identidade móvel, dinâmica e transformada nos sistemas culturais aos quais pertence e, segundo Skliar (1998, p.187), “a possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os ‘outros’ “.

Para o autor, a escola continua apresentando um único modelo de representação do normal, pinçado da cultura dominante, e que dificulta a construção de uma identidade própria que introduza naturalmente os surdos em sua cultura.

Skliar (Idem, p.188) também destaca que somente através do encontro com seus pares é que os surdos poderão construir uma identidade que se encaminhe para suas próprias representações:

[...] A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, onde organizam-se novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a estabelecer novas identidades surdas, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, sociais, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada.

Para o autor, o enfrentamento das questões que se relacionam ao campo da surdez deve ser pensado em nível epistemológico, em que as relações entre conhecimento e poder que atravessam as diferentes representações sobre a surdez conduzam a reflexões de dimensão política: a surdez como uma diferença a ser politicamente reconhecida, em que a oficialização da língua de sinais é um começo, mas não o fim da luta dos surdos pelo seu reconhecimento político enquanto minoria linguística; a surdez como uma experiência visual; a surdez como uma diferença múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez localizada fora do discurso sobre a deficiência.

É dentro dessa perspectiva que a diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente como fruto de um processo de conflitos, de movimentos sociais e de resistências às assimetrias de poder e de saber.

Nesse sentido, a direção formada pelo movimento protagonizado por professores e alunos do INES, na década de 1990, aponta para mais do que uma simples reivindicação de entrada “oficial” da língua de sinais no cenário instrucional da instituição já que persegue uma nova representação sobre os surdos/surdez que postula romper com o discurso clínico e a medicalização na educação de surdos, exigindo um olhar diferenciado para as concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez.

Portanto, é nesse contexto em que se coloca em xeque o oralismo que o modelo bilíngue de educação para surdos encontra espaço para germinar.

Skliar (1997, p.45) atribui ao projeto de educação bilíngue para surdos “um reflexo coerente – talvez o primeiro na história da educação de surdos – de uma situação e uma condição sociolinguística dos próprios surdos”.

Porém, o autor adverte que o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional, pois o modelo bilíngue também pode mostrar uma sujeição aos princípios modernos do ensino e representar uma perspectiva ouvintista⁸:

(...) determinadas representações sobre a educação bilíngue – e não somente ao que se refere ao caso dos surdos – podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo; utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar’ a língua oficial (SKLIAR, 2005, p.10)

Como podemos deprender das proposições acima, o projeto bilíngue se impõe numa realidade conflitiva que pode ser compreendida como um campo de disputas onde variáveis que compõem as instituições educacionais, como o INES, estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, sociais e culturais.

Neste sentido, o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu muito tem a colaborar nessas análises, entendendo-se as instituições educacionais constituídas a partir de lutas históricas, em que os seus agentes sociais disputam posições nesse espaço social.

Para Vasconcelos (2002, p.83)

[...] A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado.

O *campo* onde se deu a relação de forças entre os agentes que, de um lado, almejavam manter a concepção conservadora, a oralista, e de outro, postulavam transformá-la (os adeptos do modelo bilíngue) dão visibilidade às posições que esses agentes ocupavam no campo social de acordo com o capital acumulado “[...] no decorrer de lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas” (BOURDIEU, 1990, p.170).

⁸ Skliar (2005) cunhou o termo ouvintismo considerando-o como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e narrar-se como ouvinte. É a partir dessa ação que os surdos são levados a interiorizar percepções de deficiência, do não ser ouvinte; percepções estas que legitimam as práticas terapêuticas habituais. E o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo cujo discurso hegemônico ainda vigora em várias partes do mundo.

Foi, portanto, no *campo*, representado por um lugar simbólico onde acontecem as lutas pelo poder simbólico, que os professores do INES, utilizando-se de *capitais* diversos (acadêmico, social e simbólico) iniciaram o movimento de transformações de representações do surdo/surdez fazendo uso de mecanismos de subversão da concepção vigente na luta contra o poder hegemônico do projeto educativo oralista.

Para Bourdieu (2000, p.28-29), o conceito de *campo* de poder tem estreita ligação com

[...] as relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantun* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder.

Assim, as relações de poder que perpassam o universo educacional do INES na década de 1990, e que dão visibilidade ao *capital simbólico* acumulado pelo grupo de professores e alunos referidos, acontecem num espaço social e histórico onde as ações educacionais se desenrolam na arena das disputas políticas pela hegemonia de suas concepções e onde agentes sociais que ocupam papéis de dominantes, dominados, conservadores e vanguardistas imprimem lutas que ensejam mecanismos de reprodução de uma ordem vigente.

Todo esse movimento cria uma relação conflituosa, tensa e complexa que dá visibilidade ao *quantum* social dos agentes escolares. Este é distribuído de uma maneira muito diferenciada e a posição desses indivíduos no espaço social depende do volume e estrutura do seu capital que está proporcionalmente ligado às oportunidades de jogo nos *campos sociais* (BRANDÃO, 2010b).

Cabe destacar que as lutas travadas no *campo* por agentes que possuem volumes de capitais diferentes não são lutas abertamente ofensivas (ainda que algumas o sejam realmente), porém são permeadas por *violência simbólica* imputadas aos agentes que ocupam a posição de dominados na relação de poder.

Para De Certeau (2009, p. 93), sujeitos e instituições (incluindo-se as educacionais), a fim de manterem os mecanismos de reprodução da ordem vigente, fazem uso de estratégias que, para o autor, podem ser assim entendidas:

(...) o cálculo (ou a manipulação) de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, ou os objetivos e objetos da pesquisa etc).

Fazendo a transposição do conceito de *estratégia* de De Certeau para o âmbito das instituições educacionais, especificamente para o INES, podemos conjecturar que a perspectiva oralista, que ao longo de mais de um século foi dominante na educação de surdos desta instituição (e de muitas outras no âmbito mundial) pôde se perpetuar através de uma produção de massa homogeneizadora utilizando-se da imposição do poder. E como a *estratégia* representa um investimento enorme de espaço (construções e bens concretos) e tempo (a sua própria história e tradições), sua identidade e modo de operar já estão determinados.

A fim de fazer frente a esse poder instituído os agentes do INES que não estavam satisfeitos com a filosofia oralista de ensino começaram a desenvolver práticas cotidianas do tipo tático, aproveitando-se de brechas políticas com a intenção de criar condições para uma nova representação do surdo/surdez que se aproximava de um projeto bilíngue. Fizeram isso também mobilizados por um tipo de literatura que foi fruto de lutas travadas em outros espaços sociais.

De Certeau (2009, p. 94-95) define dessa forma o conceito de *tática*:

(...) a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, como dizia von Bulow, e no espaço por ele controlado. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Para o autor referido, a tática consegue neutralizar a influência de uma estratégia mesmo sendo “a arte do mais fraco”, pois faz, astutamente, com que as próprias atividades das estratégias se tornem uma forma de subversão impossível de ser mapeada ou descrita. E é nessa dificuldade de identificar a tática que consiste o seu poder, escondido atrás da máscara da conformidade.

Foram também através de táticas que os surdos, ao longo de mais de um século, conseguiram transmitir de geração a geração a comunicação gestual que produziram ao longo da história e dos espaços geográficos, não obstante a filosofia oralista considerá-la como inferior, desnecessária ou mesmo maléfica para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e intelectual desses discentes.

Ainda que o comportamento estratégico da instituição escolar que se dedica à educação de surdos tenha um espaço demarcado (escolas especiais ou regulares), um sistema de discursos homogeneizantes (oficiais, legais) e materialize seu poder através da pedagogia corretiva/terapêutica, ainda assim, foi (ou vem sendo) alvo das astúcias dos surdos que aproveitando brechas, visualizando oportunidades, subvertendo sorrateiramente (e até clandestinamente) a ordem vigente vêm utilizando a língua de sinais, mesmo quando somente a língua oral da sociedade majoritária era reconhecida oficialmente.

Skliar (2005) deu visibilidade a algumas ações realizadas pelos surdos, ao longo do tempo, que denotavam uma resistência desses sujeitos ao discurso dominante e que à luz de De Certeau poderiam ser considerados típicos comportamentos táticos que os surdos desenvolveram como forma de driblar, contornar as condutas dogmáticas da educação especial garantindo sua existência histórica: a criação de associações de surdos como forma de usarem livremente e sem restrições a língua de sinais, sem a vigilância dos ouvintes; a forma clandestina de utilizar a língua de sinais entre pares nos banheiros das escolas de concepção oralista, a astúcia de sinalizarem por dentro das camisas, “enganando” seus inspetores e professores, etc.

Outra aproximação que podemos fazer com os conceitos desenvolvidos por De Certeau é com relação à visualização de brechas políticas, típicos comportamentos táticos, que fizeram com que os professores do INES, valendo-se da nova condição que a instituição alcançou em 1996, como centro de referência na área da surdez, pudessem apresentar um corpo de ideias que visasse promover mudanças no ensino do INES aproximando-se de um projeto de educação bilíngue. Outra tática utilizada pelos professores que lideraram o movimento por mudanças foi o de se candidatarem às direções dos principais departamentos do instituto, acumulando *capital* para introduzirem as mudanças necessárias nas concepções de ensino no INES.

Foi, portanto, através de comportamentos táticos que alunos e professores do INES puderam se insinuar e anunciar sorrateiramente um novo discurso no campo da educação de surdos, estando por trás desses movimentos uma recusa desses agentes sociais em se identificarem com a ordem estabelecida (o modelo oralista com sua concepção de surdo e surdez).

Portanto, tendo anunciado alguns conceitos que serão mais aprofundados no capítulo 4, articulados ao campo empírico, passo a descrever a metodologia utilizada na pesquisa.

1.3. Metodologia

Para investigar as evidências das ações protagonizadas pelo grupo de professores e alunos do INES, na década de 1990, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, apostando-se em uma abordagem histórica para a interpretação e análise dos dados, em diálogo estreito com os aspectos sociológicos e políticos que estavam na raiz do movimento desses agentes escolares, em que foi enfatizado o “[...] universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2010, p.21) que regularam suas ações.

Assim, a metodologia da pesquisa foi construída com base em conexões e articulações com o quadro teórico selecionado *a priori* e com as categorias de análise que surgiram como demandas do campo empírico.

Foi partindo, pois, da compreensão da realidade humana vivida socialmente pelos agentes escolares de uma instituição educacional que a metodologia foi desenhada. Assim, foram selecionados métodos e técnicas que enfatizaram as narrativas desses agentes sobre suas vivências e experiências ligadas à memória histórica sobre a década de 1990 no INES.

Porém, cabe ressaltar que ainda que tenhamos valorizado os discursos e documentos que retrataram uma realidade específica, sabemos que nenhum discurso poderá ser mais rico e significativo que a realidade em si, por isso o pesquisador deverá cercar-se sempre de todos os cuidados para não tomar como verdade absoluta todas as crenças que os agentes escolares depositam em suas “realidades” e confundir suas percepções, como pesquisador, com a verdade científica (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, o conceito de *capital* de Pierre Bourdieu muito colaborou para a interpretação do volume de força que circulou no espaço escolar e a sua contribuição para que o corpo de ideias a respeito do projeto bilíngue pudesse ganhar terreno num cenário marcado pelo modelo de educação oralista.

Igualmente importante foi o conceito de *campo*, do mesmo autor, que foi utilizado para analisar como os agentes escolares impuseram suas crenças e visões num espaço simbólico de disputas pela hegemonia de uma filosofia educacional. A partir daí procurou-se compreender como as redes de poder foram engendradas no INES, no período referido, e que condições sócio-históricas e institucionais foram se desenhando para a entrada de uma nova filosofia educacional na instituição.

Outra característica do trabalho foi assumir o pressuposto de que os valores do pesquisador sempre estiveram presentes na pesquisa, desde a escolha do problema até a metodologia, desconstruindo o mito positivista da neutralidade do pesquisador. Este foi compreendido como agente social do mesmo tempo histórico em que se deu o seu objeto.

Mais uma ação assumida pelo pesquisador foi o esforço de compatibilizar aspectos de paradigmas diferentes que, no entanto, possuem interfaces que possibilitam o diálogo epistemológico. Esse comportamento adotado por alguns pesquisadores é citado por Mazzotti (1996, p.143) como podemos depreender no trecho que se segue: “[...] na prática concreta dos pesquisadores, observa-se frequentemente a coexistência de características atribuídas a diferentes paradigmas, seja em diferentes estudos do mesmo pesquisador, seja em um mesmo estudo”.

Tendo, pois, assumido as características de dois paradigmas com que a pesquisa teve a intenção de operar, passo a relatar a metodologia escolhida em função da problemática da pesquisa.

A primeira, essencial para o desenvolvimento de qualquer pesquisa acadêmica e científica, denominada pesquisa bibliográfica, consiste na consulta à literatura especializada, na familiaridade em relação ao tema que se deseja investigar, ou seja, o contato com o conhecimento já produzido na área de interesse obtendo-se um panorama que sirva como mote para reflexões teóricas que darão sustentação ao problema de pesquisa e o contato com o campo empírico onde serão selecionados trabalhos acadêmicos que apresentam semelhanças com a temática que se pretende investigar.

A pesquisa documental, outro método igualmente importante para o alcance dos objetivos da pesquisa formulados, foi implementada como forma de se procurar compreender como as relações sociais no INES, na década de 1990, foram sendo vivenciadas em meio a conflitos e antagonismos de agentes sociais possuidores de *capitais* diferentes e como estas disputas se materializaram em registros documentais.

Vidal (2007, p.61) percebe nos registros documentais o resultado das disputas dos agentes sociais das instituições escolares, e nesse sentido, conjectura uma aproximação com a visão certauniana na medida em que esses espaços escolares se constituem como “[...] lugar de constante conflito entre a imposição de modelos e as subversões, ainda que sutis, instaladas cotidianamente”.

Entendido dessa forma, o arquivo pode ser considerado “(...) um nicho que contém não apenas registros e informações, mas também possibilita a sensação da descoberta do real” (MIGUEL, 2007, p.31).

Mas, ainda que as pesquisas das fontes documentais das instituições escolares suscitem a crítica do pesquisador, o seu raciocínio analítico e as relações entre o passado e o presente,

(...) se faz necessário que elas mesmas sejam consideradas dentro de sua história e em um contexto mais amplo, pois a compreensão da história das instituições escolares guarda uma profunda inter-relação com a história do contexto no qual tais instituições se situam (Idem, p.38)

Justamente com a intenção de se considerar o âmbito subjetivo da experiência humana e procurar conhecer a “[...] visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (LOZANO, 2006, p.16) é que julgamos ter sido adequada aos objetivos da pesquisa utilizar a metodologia da história oral para alcançar esse fim: desvelar as representações históricas, sociais, culturais e políticas dos agentes sociais que foram responsáveis pelo movimento em prol de transformação da filosofia educacional vigente no INES, além dos agentes que, ao contrário, se antagonizavam a esta filosofia.

Assim, a história oral enfatiza “[...] fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (Idem ibidem).

Não obstante a aposta no método da história oral visando ao exame histórico da pesquisa, reconhecemos as limitações desse método historiográfico:

Isso é em grande parte compreensível não só porque ainda não existe um *corpus* abundante e significativo de trabalho historiográfico com base na construção e no emprego de fontes orais, mas também, e é esse o motivo mais comum, por causa da natureza da matéria-prima utilizada por esse tipo de historiador: a *oralidade* vertida em depoimentos e tradições, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memória e esquecimentos, etc., todos esses rotulados como elementos subjetivos de difícil manejo científico. (Idem, p.18).

Como forma de a história oral ter se convertido em uma metodologia segura para analisar, interpretar e situar historicamente os depoimentos e as evidências orais, a mesma foi complementada com outras fontes documentais explicitando sua perspectiva teórico-metodológica de análise histórica, além de dialogar com outras disciplinas (Idem, 2006).

A entrevista dentro da perspectiva da metodologia da história oral significa para o pesquisador muito mais do que uma simples técnica, mas, como preconiza Bourdieu (1997), uma forma de se compreender a relação entre a trajetória dos depoentes, e a estrutura dos espaços por onde ele circula ou circulou, e o macro-sistema no qual esses agentes se inserem.

Nesse sentido, as entrevistas podem contribuir para que o pesquisador identifique as práticas sociais dos agentes escolares e o *quantum* de capital que imprimem no espaço social. Essas devem ser ancoradas em sua análise, à luz do referencial teórico-metodológico, a partir de categorias que são os desdobramentos dos conceitos no plano conceptual. Para Brandão (2010 b, p.47) as categorias são “(...) vocábulos e expressões que funcionam como espécie de ímã agregador de informações: conceitos-síntese”.

1.4. Descrição do campo empírico

A pesquisa foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, situado na Rua das Laranjeiras, 232, no bairro de Laranjeiras da cidade do Rio de Janeiro. É nesse espaço que o objeto de pesquisa foi sendo construído e onde se encontra o Arquivo Permanente da instituição e a biblioteca que guarda o acervo histórico do INES cujos documentos foram analisados e interpretados à luz do quadro teórico apresentado.

Também foi na instituição mencionada que encontramos alguns dos depoentes que constituíram as fontes orais da pesquisa. Outros depoentes foram encontrados em seus domicílios ou em seus novos locais de trabalho, visto que já fazem parte do quadro de inativos da instituição. Os depoentes que pertencem a universidades deram seus depoimentos em saguão de aeroporto, quarto de hotel e em seu próprio domicílio.

No INES também foram encontrados os registros da memória histórica da década de 1990, esquadrinhando uma ordenação e inteligibilidade das ações que marcaram a época referida. É desta forma que entrei em contato com as fontes documentais abaixo-relacionadas:

- Estatuto do Grêmio estudantil, criado em 1993, traçando as diretrizes de seu funcionamento e suas principais metas;
- Atas das reuniões com os pesquisadores de universidades públicas que prestaram assessoria técnico-científica no INES para a construção de novas representações sobre o surdo/surdez;
- Atas das reuniões gerais, ocorridas no INES, que registraram as discussões para a criação de uma base para a construção de um novo Plano Político Pedagógico para a instituição;
- Texto inicial do Plano Político Pedagógico, fruto das discussões travadas com os agentes escolares;

- Exemplares da Revista *Espaço* dos anos 1996, 1997 e 1998 que refletiam as discussões mundiais e do INES sobre o projeto de educação bilíngue para surdos;

- Anais dos seminários realizados pelo INES nos anos de 1997 e 1998 que também refletiam as discussões a respeito da implantação de um projeto bilíngue de educação para surdos.

- Atas retratando as discussões em prol da construção de uma metodologia de ensino do português como segunda língua para discentes surdos sob a consultoria de uma linguista especializada no ensino de segunda língua.

- A descrição e desenvolvimento de variados projetos que objetivavam a construção do modelo de educação bilíngue na instituição;

- Relatórios de pesquisa;

- Jornal do COAPP;

- Carta de ex docente do INES;

- Publicações internas do Instituto.

Obs.: Ainda foram disponibilizadas duas fontes que não se encontram no acervo do INES: uma carta de uma professora que retratava os anos de 1960 a 80 da instituição e fitas em VHS com gravações de atividades que faziam parte de projeto realizado na instituição na década de 1990.

Com relação aos agentes sociais entrevistados, os mesmos foram selecionados em função dos critérios abaixo:

- Três agentes escolares que ocuparam as direções de departamentos (gestão dos anos de 1992 a 1999) que proporcionaram as bases para a construção das condições para que as propostas bilíngues encontrassem terreno para aflorar;

- Três professores que defenderam a implantação do projeto bilíngue no INES;

- Três professores que apresentaram divergências em relação às propostas bilíngues ou à forma com que foram construídas ao longo da década de 1990 no INES;

- Três pesquisadores de universidades públicas que contribuíram com as reflexões teóricas para a implantação das propostas bilíngues no INES: Carlos Skliar, Regina Maria de Souza e Alice Freire;

- Dois ex- alunos que participaram da fundação do grêmio estudantil do INES e do movimento de reivindicação de uso da língua de sinais por todo o corpo docente da instituição;

- Um fonoaudiólogo que defendeu o trabalho fonoaudiológico inserido na proposta bilíngue de educação de surdos.

1.5. Hipóteses de pesquisa

Na pesquisa qualitativa a formulação e verificação das hipóteses não se dão como uma busca por soluções definitivas para as questões investigadas. Mais do que isso, essas pesquisas envolvem

[...] processos nos quais o conhecimento é produzido através da troca dialógica entre observador e observado; a explicação não é entendida como verificação objetiva de hipótese, mas como um processo de produção de conhecimento que se adéqua progressivamente através da interação entre observador e observado (MELUCCI, 2005, p.34).

É com esse olhar que recorreremos ao final da pesquisa às hipóteses formuladas, abaixo mencionadas:

1. O contexto histórico-social e as condições institucionais no INES, na década de 1990, não conseguiram fomentar verdadeiramente um campo político para que crenças e currículos, forjados no ideário oralista, fossem transformados de fato e pudessem apontar para a construção de um novo projeto na educação de surdos, o bilinguismo, com representações a respeito do surdo e da surdez que reverberassem nas práticas pedagógicas e em todas as instâncias do espaço educacional;

2. Ainda que as condições históricas fossem favoráveis para a construção de uma nova filosofia na educação dos surdos, a bilíngue, a instituição não proporcionou as condições necessárias para o prosseguimento dos debates acerca dessas novas propostas educacionais no cenário escolar;

3. A maioria do corpo docente e discente não concordava com a adoção do projeto bilíngue de educação de surdos, preferindo operar com a filosofia oralista que era predominante na instituição há mais de um século;

4. O projeto bilíngue foi implantado no INES a partir do movimento protagonizado por um grupo de alunos e professores na década de 1990 e encontra eco nas práticas pedagógicas dos professores.

O próximo capítulo dará visibilidade ao contexto sócio-histórico que refletiu na educação de surdos e no INES e cuja conceitualização dos surdos/surdez foram materializadas através da pseudo dicotomia entre os modelos de ensino oralista e gestualista. Também irá propor um debate historiográfico entre autores em relação ao papel desempenhado pelo Congresso de Milão e, por fim, dará visibilidade à história do INES através das vozes e representações de seus professores.

Capítulo 2

ORALISMO X GESTUALISMO: UMA DICOTOMIA INSCRITA NO PARADIGMA DA MODERNIDADE

Ainda que o objetivo desta dissertação seja o de dar visibilidade às ações que foram empreendidas na década de 1990, no INES, em prol da construção de um projeto bilíngue de educação de surdos, explicitando os conflitos e tensões que se deram na instituição nesse período, não posso me furtar em estabelecer nexos entre a década aqui estudada e o passado. É Hobsbawm (1996, p.14) que me instiga a proceder dessa forma: “(...) aqueles que escrevem somente a história do seu próprio tempo não podem entender o passado e aquilo que veio dele. Podem até mesmo falsificar o passado e o presente, mesmo sem a intenção de o fazer”.

É, pois, com essa preocupação que achamos pertinente (re) lembrar que a educação de surdos foi gestada a partir de reflexões, valores e visões de mundo inscritas no paradigma da modernidade que teve sua gênese no século XVI, mas que se desenhou com ênfase especial na virada do século XIX para o século XX, tendo seu ápice, no Brasil, nos anos 1920/30.

Para Herschmann e Pereira (1994, p.11), o paradigma moderno é entendido como

(...) um conjunto de procedimentos, de hábitos internalizados, de questões/problemas (não necessária e inteiramente conscientes por parte dos que os atualizam) capazes de mobilizar “obsessivamente” e de orientar as reflexões de uma época ou de uma geração, ainda que nunca “apreensíveis empiricamente” em sua totalidade – não apenas orientou nossa maneira de ver e pensar o mundo, com enorme legitimidade, até, pelo menos, meados dos anos 60, como também nos forneceu retratos do Brasil com que temos lidado até hoje.

Assim, o paradigma moderno rompe com a construção do conhecimento alicerçado na fé, no divino e nos fenômenos sobrenaturais do período medieval e os substitui, em seu

extremo oposto, pela busca desenfreada da ordem e do progresso através da razão pura, da verdade absoluta, da ciência e da matemática.

Nesse sentido, a verdade só poderia ser alcançada se fosse comprovada racionalmente e todo o conhecimento que não fosse baseado na lógica seria rechaçado em nome dessa cientificidade. Para Boaventura de Sousa Santos (2007), esse modelo de racionalidade científica colocou sob suspeita, no século XIX, todo o conhecimento que advinha do senso comum e dos estudos humanísticos⁹ emergentes.

Ainda para o autor, esse paradigma que exorta a razão, a liberdade (comercial, intelectual, científica e religiosa) e que apregoa uma laicização cultural do ocidente, sobretudo, também faz aflorar um “modelo totalitário” na medida em que rejeita e deslegitima qualquer forma de conhecimento que não se pautar nos princípios epistemológicos e metodológicos positivistas.

É, pois, nessa lógica, proclamada pelo paradigma da modernidade, que a educação de surdos foi sendo construída. E ainda que, ao longo do século XIX e parte do século XX, exista um (pseudo) antagonismo entre oralistas e gestualistas, refletido na construção dos modelos pedagógicos, tema a ser tratado na primeira seção desse capítulo, temos também o olhar dos autores que se debruçam a avaliar o Congresso de Milão como a oficialização do oralismo, entendido como uma ideologia ou como um método pedagógico, dependendo da perspectiva divisada. Ainda na terceira seção nos dedicaremos a narrar a história recente do INES a partir das vozes de seus professores.

2.1. A circulação de ideias sobre a educação de surdos nos caminhos trilhados pelo INES

A história do INES guarda uma estreita ligação com a história mundial da educação de surdos. Autores¹⁰ como Sacks (1989); Lane (1989); Sánchez (1990); Souza (1995), Skliar (1997); Lacerda (1998), Capovilla (2000), entre outros, procuram revisitar o passado a fim de justificarem o círculo vicioso que limitou a educação desses discentes no discurso, ideologicamente aproximado, entre oralistas e gestualistas, já que ambos postulavam a normalização do surdo e sua integração à sociedade ouvinte, tratando-os como deficientes. No entanto, Rocha (1997), esquadrinhando elementos históricos, apresenta uma nova

⁹ Nesses estudos humanísticos se inscrevem a história, a filosofia, a sociologia, a linguística, a antropologia, a pedagogia, a psicologia, entre outras ciências.

¹⁰ As obras dos autores citados referem-se às suas primeiras publicações debruçando-se, propriamente, na análise da história da educação de surdos. Outras obras desses mesmos autores, publicadas em anos posteriores, serão citadas ao longo do trabalho.

perspectiva ao olhar a história da educação de surdos e do INES, especificamente, problematizando a visão dicotômica que está implícita nos discursos que permeiam a literatura corrente.

Porém, o consenso entre os autores citados é observado na dificuldade que tiveram em localizar registros sobre a educação dos indivíduos surdos na Antiguidade e na Idade Média. As escassas fontes apontam para uma total indiferença com relação à educação dos surdos, pois a crença difundida era a de que esses indivíduos fossem considerados imbecis e, portanto, não passíveis de instrução. Esta condição atribuída aos surdos guarda estreita ligação com o fato destes não conseguirem se expressar oralmente tal qual os ouvintes.

Para Souza (1995), essas crenças começam a ser desconstruídas a partir do final da Idade Média e início da Idade Moderna na medida em que primogênitos do sexo masculino e potenciais herdeiros, pertencentes à nobreza, começaram a receber educação formal para assegurarem seus direitos legais e, assim, poderem herdar propriedades, sobretudo.

Um desses professores que se dedicava ao ensino de surdos nobres era o espanhol Pedro Ponce de Leon. Este utilizava como recurso pedagógico o uso de alfabeto digital¹¹, de sua autoria. Também partia da leitura e da escrita o ensino da língua oral. Contudo, para a grande maioria dos surdos que não era exposta a nenhum tipo de instrução ou ensino da língua oral, cogita-se, que tenham se agrupado, e com a proximidade física e o desejo de se comunicarem, aspiração de todo ser humano, acabaram por desenvolver uma linguagem gestual (LACERDA, 1998). Esta era diferente em cada localidade, não existindo uma língua universal.

Mas a situação educacional dos surdos se encaminhou para uma definição, e para uma polarização, a partir da segunda metade do século XVIII, através de dois métodos principais de ensino que foram divulgados: um preconizado pelo professor e abade Charles Michel de L'Épée, da França, com o *método combinado*, e o outro preconizado pelo pastor Samuel Heinick, da Alemanha, com o *método alemão*.

Esses métodos percorriam caminhos diferentes para chegar ao mesmo fim: integrar o surdo à sociedade através da fala e da escrita. O método francês aceitava a linguagem de sinais dos surdos, ainda que esta fosse descaracterizada pelos acréscimos dos *sinais metódicos*¹², e a utilizava para ensinar a escrita para esses discentes, porém a oralização

¹¹ Alfabeto digital ou manual é a forma de, utilizando-se as mãos em diversas posições, representarmos as letras do alfabeto (ROCHA, 2010). Desta maneira poderíamos “soletrar” as palavras com as mãos.

¹² Esse sistema de sinais, criado por de L'Épée, se caracterizava por acrescentar à linguagem de surdos, desenvolvida por esses sujeitos, a gramática da língua francesa, numa tentativa explícita de imprimir a ordem da língua oficial à linguagem gestual dos surdos (ROCHA, 2010).

também era um dos objetivos desse método ainda que estivesse na dependência da aptidão para a fala que o surdo demonstrasse. Por outro lado, o método alemão, bem mais rígido em termos de exigência e disciplina a que expunha os surdos, enfatizava, sobretudo, a oralização, não permitindo a circulação de linguagem gestual por parte dos mesmos, pois esta era vista como prejudicial à aprendizagem da língua oficial (CAPOVILLA, 2000).

A partir desse momento aparecerão, de forma explícita, as diferenças entre os métodos oralista e gestualista, ainda que ambos tivessem como foco o desenvolvimento da linguagem e secundarizassem a instrução dos aprendizes surdos. Contudo, para Souza (1995, p.76), os dois modelos de ensino ensejavam propostas ideologicamente reabilitadoras: “para os oralistas, os surdos eram enfermos organicamente, e os gestualistas, por seu turno, não conseguiram superar uma atitude linguística etnocentrada”.

Esses dois projetos de ensino dominavam o cenário escolar dos surdos no século XVIII e começaram a concorrer acintosamente pela sua hegemonia na educação desses discentes.

(...) 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 clandestina. 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).

Foi, pois, nesse contexto de disputas que no ano de 1878 aconteceu o I Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, em Paris, e onde esses professores/pedagogos puderam encontrar um espaço para divulgar seus métodos de ensino, o oralista e o gestualista, fazendo a defesa dos mesmos a partir dos resultados obtidos por seus alunos. Para Lacerda (1998), a consequência imediata desse evento não se deu no campo da educação, propriamente, ainda que o método oral tivesse mais adeptos, mas sim no âmbito dos direitos, ou seja, a permissão oficial para que os surdos pudessem assinar documentos diversos. No entanto, a expectativa de integração social ainda estava longe de ser alcançada.

Porém, temos também um indício de que os gestualistas estavam logrando resultados favoráveis quando o abade Charles Michel de L'Épée fundou no ano de 1729, em Paris, a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional de Paris

(ROCHA, 1997). Esse período inscreve-se numa época em que os ideais humanitários também possibilitavam a inserção dos surdos no campo da educação ainda que sendo vistos como indivíduos deficientes e anormais.

(...) Mas ao mesmo tempo em que o período moderno rompe o isolamento entre comunidades, propicia intercâmbios, põe em contato culturas e povos diferentes, além de ativar os centros urbanos, acaba por atrair para as cidades uma massa de camponeses. Estes, não tendo qualificação para serem incluídos nas novas relações de trabalho que se impõem na ordem econômica, acabam por engrossar as fileiras dos desempregados. Na mesma medida começam a ser desenvolvidos estereótipos que desqualificam e denigrem esse excedente humano. É nesse contexto que surgem os “delinquentes”, “loucos”, “improdutivos” e “deficientes” (SOUZA, 1995, p.72).

Para minimizar as suas deficiências, e os problemas que poderiam causar à maioria da população, os ditos “anormais” são institucionalizados pelo estado moderno em prisões, manicômios, colégios internos e escolas especiais. Não é de se estranhar que justamente nesse período surjam as primeiras escolas especiais em que as práticas corretivas e medicalizantes, aliadas à disciplinarização do corpo e da mente, são legitimadas pela sociedade (SOUZA, 1995, p.73).

A fundação de um desses institutos para crianças surdas, portanto, inscritas no discurso da “anormalidade”, era uma aspiração do surdo francês Ernest Huet, que veio para o Brasil à época do Segundo Império, em 1857, pedir o apoio do imperador D. Pedro II para fundar “(...) uma casa de abrigo e ensino para surdos” (Revista *Espaço*, 1990).

Desta forma, o Collegio Nacional para Surdos- Mudos de Ambos os Sexos foi fundado oficialmente no dia 26 de setembro de 1857 através do artigo 16º da Lei nº 939 de 26.09.1857. Somente em 1957, após passar por vários endereços¹³ este instituto teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em consonância com a era moderna que exortava a razão iluminista, e que trazia em seu bojo o paradigma mecanicista cartesiano-newtoriano, o ensino se dava na perspectiva de alunos passivos, “tábula rasa”, que recebiam conhecimentos de um

¹³ Segundo pesquisa realizada por Rocha (2010, p.11), o INES teve várias denominações e endereços até a sua instalação definitiva na Rua das Laranjeiras, 232: “1856/1857- Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua dos Beneditinos, 8; 1857/1858- Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento- Entrada pela Rua São Lourenço; 1865/1866-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Palacete do Campo da Acclamação, 49; 1866/1871-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Chácara das Laranjeiras, 95; 1871/1874-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua Real Grandeza, 4-Esquina da Voluntários da Pátria; 1874/1877- Instituto dos Surdos-Mudos. Rua Real Grandeza, 4- Esquina da Voluntários da Pátria; 1877/1890- Instituto dos Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 60; 1890/1957- Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração); 1957/atual- Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rua das Laranjeiras, 232.

professor que os transmitia de maneira autoritária e dogmática, comportamentos esses inscritos na Escola tradicional.

A proposta educacional de Huet¹⁴, condizente com a abordagem educacional da época, elegeu como programa de ensino as seguintes disciplinas em 1856: Língua Portuguesa; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Escrituração Mercantil; Doutrina Cristã; Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios (para aqueles com aptidão), evidenciando-se “uma proposta oralista implícita nas disciplinas da Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios” (Idem).

A concepção tradicional de educação, em que o ensino está centrado no professor, aquele que detém o poder, vigorou na educação geral, e no INES, sendo que nesta instituição foi materializada através de práticas pedagógicas predominantemente oralistas.

Buscando-se depreender essas práticas pedagógicas destacaremos a seguir algumas gestões, que sucederam a de Huet. Cabe ressaltar que as primeiras gestões que se constituíram após a saída deste dedicaram-se, sobretudo, a debelar a grave crise que se abateu com a saída do primeiro diretor, ventilando-se à época até a possibilidade do Instituto encerrar suas atividades.

Assim optamos por evidenciar as gestões cujas abordagens de ensino adotadas no Instituto resultaram em situações de tensão. Também nos reportaremos a algumas gestões em que a longa duração favoreceu que seus diretores imprimissem suas marcas no cenário escolar.

Uma gestão que, pelos motivos expostos acima, merece destaque é a de Tobias Rabello Leite¹⁵. Ainda que esse diretor tivesse feito algumas alterações no Regimento

¹⁴ Ernest Huet ou Eduard Huet (até hoje não se comprovou a autenticidade de seu primeiro nome, pois o mesmo só era assinado com a letra inicial *E* seguida do sobrenome), dirigiu e foi professor do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos, atual INES, desde a sua fundação, em 1857, até o ano de 1861. Colaborou para a sua saída do cargo o seu difícil relacionamento com sua esposa, também professora do Instituto, que extrapolava o universo familiar tendo repercussões no cotidiano escolar. “Em dezembro de 1861, Huet negociou sua saída mediante uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil” (ROCHA, 2007, p.34)

¹⁵ Tobias Rabello Leite era médico sanitário e dirigiu o INES de 1872 a 1896. Teve como meta durante sua longa gestão no Instituto oferecer um ensino profissionalizante (com foco no ensino agrícola) para os alunos como forma de se tornarem economicamente viáveis à sociedade. Outro objetivo que perseguiu foi o ensino da linguagem escrita para os surdos, entendendo que a linguagem oral não poderia ser facilmente aprendida pelos surdos congênitos. Esse diretor também publicou o primeiro livro para o ensino de surdos no Brasil, em 1871, tradução do livro original *Methodes pour Enseigner aux Surds-Muets*, do francês Vallade Gabel. Defensor do método intuitivo contratou professores repetidores, dentre eles ex-alunos surdos como Flausino José da Gama. Também abriu a instituição para a educação de estudantes surdos oriundos de outras províncias/estados brasileiros. Com isso promoveu a disseminação da linguagem de sinais para várias partes do país (ROCHA, 2007).

Interno da Instituição, fazendo retornar a disciplina Leitura sobre os Lábios, entendia que o ensino da linguagem oral não poderia ser alcançado por grande parte dos surdos congênitos, apostando na linguagem escrita como a mais adequada forma de comunicação para esses discentes. Em suas palavras podemos observar esta visão:

(...) a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao accidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável (LEITE, 1869, p.5 apud ROCHA, 2007, p. 41)

Para Tobias Leite, a educação de surdos implementada no INES deveria ser profissionalizante a fim de prover a sobrevivência dos surdos assim que deixassem o Instituto.

Porém sua concepção a respeito da educação de surdos gerou sérios embates com o professor Joaquim Menezes Vieira¹⁶, defensor contumaz do método oral. Para este o programa de ensino do INES deveria estar em consonância com a deliberação do Congresso de Milão (cujo teor será tratado na próxima seção deste capítulo) devendo todos os alunos serem expostos ao método oral. Este, entre outros, era o principal ponto de divergência com seu diretor que defendia que a oralização deveria ser ensinada somente para os surdos com aptidão para a fala. É Rocha (2007, p. 45-46)) quem dá visibilidade a esses momentos de tensão no Instituto:

Aqui no Brasil, três anos depois do Congresso de Milão, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, tratou da educação dos surdos em suas atas e pareceres. Os pareceres feitos pelo diretor, Dr. Tobias Leite, e pelo professor do Instituto, Dr. Menezes Vieira, eram antagônicos e refletiam, em parte, as discussões de Milão. O parecer do Dr. Menezes Vieira continha uma minuciosa descrição da situação dos surdos no Brasil e no mundo, fruto de uma viagem realizada à Europa (...) Seu discurso tinha como tônica a importância de oferecer instrução às pessoas surdas para torná-las produtivas e socialmente viáveis. Embora reconhecendo o empenho do Dr. Tobias como diretor, fazia severas críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização. (...) Seu parecer encerrava defendendo o ensino por meio da palavra articulada (...) O parecer do Dr. Tobias Leite encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao Ensino

¹⁶ Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897) era médico otorrino, porém sua dedicação integral foi dada ao magistério, particularmente engajado nos discursos que defendiam a educação popular. Porém contemplou as camadas mais abastadas da população quando fundou o Colégio Menezes Vieira em 1875. Também dirigiu de 1890 a 1919 o *Pedagogium* – Museu Pedagógico Brasileiro. Suas práticas pedagógicas sofriam influência direta das mais modernas inovações da educação em voga na Europa e América do Norte. De 1871 a 1888 foi professor da Cadeira de Linguagem Escrita no INES. Sua primeira impressão ao observar os alunos desse Instituto foi essa: “tive diante dos olhos um teatro cujos atores eram dignos de chamar, de prender a atenção do professor, do médico e do filósofo”. Menezes Viana foi um ferrenho defensor da linguagem articulada dos surdos e do método oral na educação desses discentes. Em inúmeras ocasiões foi diretor substituto no Instituto de Surdos-Mudos. (FÁVERO e BRITTO, p. 568-75, 2002).

Primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria atender aos alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e preparar professores especializados para trabalhar nos Institutos em outras províncias.

Ou seja, em ambas as perspectivas há uma representação de surdos como deficientes. Enquanto Tobias Leite limitava o universo educacional dos surdos ao ensino primário, Menezes Vieira não os via como socialmente viáveis.

Esses embates ainda que gerassem tensão no cenário escolar também poderiam ser vistos sob uma perspectiva mais promissora, isto é, “(...) na segunda metade do século XIX a ideia de caridade era substituída pela de formar cidadãos úteis (ROCHA, 2007, p. 46).

O ponto de vista do Dr. Menezes Vieira pareceu se confirmar quando, na gestão do Dr. Custódio Ferreira Martins¹⁷ (1907-1930), através do decreto n. 9.198/1911 o método oral puro foi adotado no ensino de todas as disciplinas, seguindo a tendência mundial na educação desses discentes (ROCHA 2010, p. 61).

Cabe nesse ponto da narrativa lembrar que o método oral encontrava-se em consonância com o paradigma da modernidade em que cabia à medicina normatizar os corpos e à educação conformar as “mentalidades” (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994). Na medida em que a maioria dos diretores e alguns professores do INES eram médicos esse racionalismo e cientificismo eram a tônica das ações realizadas no Instituto.

Contudo, esse diretor não assumiu o discurso moderno prestigiado através do debate científico, já que foi o ensino profissionalizante que ganhou destaque na Instituição. Rocha (2009, p.57) nos dá a dimensão dessa prioridade:

A gestão do Dr. Custódio Ferreira esteve mais voltada para as obras de ampliação da sede e para o investimento nas oficinas, mesmo antes da instituição ser transformada por decreto em instituição de ensino profissionalizante. A projeção que o Instituto vai alcançar nesse período é da excelência do trabalho em suas oficinas.

Em 1914 os resultados do trabalho pedagógico com o método oral puro não logravam resultados animadores e o diretor Custódio Martins fez algumas tentativas de apresentar ao governo federal “(...) propostas de adaptar métodos de ensino mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto (ROCHA, 2010, p.62).

¹⁷ O Dr. Custódio José Ferreira Martins (1857-1931) era político e foi presidente da província do Espírito Santo de 17 de abril de 1884 a 3 de março de 1885. Assumiu a direção do INES de 1907 a 1930. Sua gestão foi conturbada, pois “as críticas vinham de todos os lados. A imprensa, de maneira geral, não o deixava em paz, manchetes sensacionalistas o assombravam. Seus dias estavam contados e, com eles, os da República Velha (ROCHA, 2007, p.60).

No entanto, o ensino estava fragilizado e o Instituto voltou a apresentar características de um asilo para crianças, distanciando-se de suas funções como escola. Nesse sentido, foi alvo de constantes críticas pela imprensa.

Essa situação começa a se reverter com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, e quando é nomeado para o cargo de diretor do INES Dr. Armando de Paiva Lacerda¹⁸. Identificado com os princípios da Educação Nova, seu projeto para educação se ancorava em bases científicas. Nesse período houve grande incentivo às pesquisas sobre técnicas de reabilitação da audição e da fala.

No INES, a direção buscava ajustar essas inovações às condições institucionais e às características do seu alunado. Esse exercício de se “importar” ideias que estavam circulando na Europa, principalmente, e adaptando-as à realidade da instituição denotava um esforço para se adequar ao paradigma vigente. Herschmann e Pereira (1994, p.12) nos ajudam a compreender esse movimento:

Enquanto na virada do século XIX para o XX a palavra de ordem é “civilizar”, isto é, ficar em pé de igualdade com a Europa no que se refere ao cotidiano, instituições, economia, ideias liberais etc., nos anos 30 a questão fundamental é realizar uma espécie de ajuste de contas entre o conjunto das ideias modernas e a realidade institucional do país, ou seja, adequar esta modernidade a um quadro institucional possível.

Tendo, pois, apresentado algumas gestões de diretores que, como falado anteriormente, possuíam, em sua maioria, formação em medicina, portanto, mais afeitos ao discurso científico, estando em consonância com o paradigma da modernidade, podemos perceber que a tradição oralista nas práticas pedagógicas foi se consolidando ao passo que os alunos, estudando em regime de internato no INES, ao término de seus estudos, voltavam para seus estados de origem divulgando a linguagem de sinais¹⁹, mesmo que esta não fosse levada em conta na sua educação.

Na próxima seção nos dedicaremos a compreender as perspectivas dos autores, através de um debate historiográfico, que vêem no Congresso de Milão a legitimação de uma ideologia oralista ou a escolha pelos métodos orais com a forma mais adequada para se ensinar a linguagem oral aos surdos e instruí-los.

¹⁸ Armando de Paiva Lacerda, nascido em 1898 em Petrópolis (RJ), pertencia a uma família de políticos sendo primo de Carlos Lacerda. Formou-se em medicina e especializou-se em otologia tendo desenvolvido pesquisas sobre reeducação auditiva com publicação de artigos amplamente divulgados e com grande reconhecimento no meio acadêmico. Dirigiu o INES de 1930 a 1947 (ver a respeito ROCHA, 2010).

¹⁹ Refiro-me ao longo do texto ao termo “linguagem de sinais” quando esta era vislumbrada somente como um recurso no desenvolvimento da comunicação. E refiro-me à “língua de sinais” quando esta é utilizada como uma verdadeira língua, ou seja, apresentando o estatuto linguístico que apresenta os mesmos referenciais universais de qualquer língua oral.

2.2. Congresso de Milão: o debate historiográfico sobre a educação de surdos

As práticas de abordagem oralista na educação de surdos, ainda que predominantes, terão o respaldo, a partir do ano de 1880, de um congresso citado por todos os estudiosos da área da surdez: o emblemático Congresso de Milão.

Rocha (2010, p.21) define as orientações provenientes desse congresso: “(...) com a presença de inúmeros profissionais ligados aos Institutos especializados, decreta que a utilização dos sinais no processo educacional dos surdos deve ser suprimida, indicando **o método oral como o mais adequado**” [grifo meu].

Este congresso é visto, pela maioria dos autores que se debruçam a estudar e pesquisar a construção histórica da educação de surdos, como a institucionalização do oralismo nos institutos do mundo todo. Isso se dá na medida em que foi um evento que contava com a credibilidade da maioria dos profissionais envolvidos com esse tipo de educação. Assim, quando partiu desse congresso a recomendação explícita de que a educação destinada aos surdos utilizasse o método oral puro, suas orientações tiveram força de “lei”.

Esses argumentos encontram-se construídos na fala de Lane (1989) que Souza (1995) utilizou em sua obra para corroborar sua análise a respeito da construção do oralismo que, historicamente, sofreu forte influência dos eugenistas que postulavam o monolinguismo, ou seja, a circulação no país de somente sua língua oficial. Nesse sentido, a ameaça da proliferação da língua de sinais, que poderia levar à proliferação da surdez (com os casamentos endogâmicos) seria afastada e a sociedade majoritária ficaria livre tanto da entrada de uma língua desconhecida como do aumento de número de indivíduos surdos nascidos da união destes com seus pares linguísticos.

Capovilla(2000) também comunga das ideias dos autores citados acima na medida em que postula como explicação para a imposição do método alemão, preconizado por Samuel Heinick, a necessidade da Alemanha consolidar-se politicamente através de uma língua unificada e de uma homogeneidade étnica, avaliando, desta feita, que o preconceito étnico desdobrou-se em preconceito linguístico:

(...) seu nacionalismo [da Alemanha] encontrava-se exacerbado desde o final do século XIX, enfatizando uma identidade cultural única e uniforme, padronizada e forte, em que não havia lugar para (...) diferenças, especialmente de linguagem e cultura (...) e os surdos passaram a esconder-se e isolar-se (CAPOVILLA, 2000, p.102).

ROCHA (2010), pesquisadora da área da surdez e professora do INES, dialogando criticamente com a maioria dos autores que acredita ser o Congresso de Milão orquestrado por um projeto ideológico oralista, demonstra, apoiando-se na análise das atas provenientes de tal evento, que não existia a veiculação de uma ideologia oralista e sim um investimento na procura por métodos pedagógicos que fossem mais adequados à aprendizagem dos surdos. Analisemos, pois, seu discurso:

Na realidade, a discussão não girava em torno da supressão da Língua de Sinais e o sequestro deliberado de uma possibilidade identitária do ser surdo como se tem dito. O que emerge das discussões é uma preocupação em escolher um método de ensino eficaz para a sua socialização e, também um método ou o desenvolvimento de uma linguagem que ajudasse na aquisição de linguagem escrita. (...) Outro ponto relevante e pouco dito é a de que a aquisição de língua oral não era para todos. Havia quase um consenso de que nem todos os surdos teriam condições de serem instruídos pelo método oral. De toda sorte, a despeito dessas nuances o que tem sido dito é que houve um projeto ideológico *oralista* secular. O INES, também capturado por essa narrativa, é apresentado como uma instituição que abraçou acriticamente a deliberação milanesa configurando-se, portanto, em um espaço onde se consolidou um trabalho de tradição oralista por mais de um século (ROCHA, 2010, p.107-109).

Dando prosseguimento a seu raciocínio, a autora conjectura sobre a impossibilidade de um projeto oralista manter-se por mais de cem anos na educação de surdos acatando apenas uma orientação explicitada em um congresso ocorrido no século XIX. Assim expressa o seu ponto de vista sobre a questão:

É difícil imaginar, em qualquer campo do conhecimento, uma adesão tão linear e duradoura como vem sendo dito dos resultados de um Congresso. A idéia muito difundida é a de que a supressão da Língua de Sinais nos projetos educacionais para surdos derivou em uma tragédia linguística muito cara aos surdos. A perspectiva é de que houve uma espécie de congelamento por um século de projetos públicos eficazes para o aluno surdo pela proibição do ensino pelos sinais. O que me parece ser uma questão relevante a ser investigada – porque encobre parte importante da história – é a de que os autores que se debruçam sobre o Congresso desenvolvem suas críticas com base nas suas resoluções e recomendações, deixando de examinar o modo pelo qual as instituições desenvolveram seus projetos educacionais para surdos pós-Milão (Idem, p.105)

Skliar (1997), assim como Rocha (2010), entende que o Congresso de Milão jamais poderia exercer o poder derradeiro de traçar os rumos da educação mundial dos surdos. Para o autor, a ideologia oralista já era dominante e “(...) não pode ser compreendida

somente como um poder exercido através de leis e seria ingenuidade pensar que surgiu, simplesmente, graças a um decreto em um momento preciso da história” (SKLIAR, 1997, p.35). Ou seja, a “força de lei” do Congresso de Milão foi nada mais, nada menos do que a consolidação do oralismo que já vinha sendo construído há séculos.

Entendendo-se a história como um complexo esforço de se reconstruir o que já não existe mais e sendo uma “operação intelectual e laicizante que demanda análise e discurso crítico” (NORA, 1993, p.9), o historiador deve, como preconiza Le Goff (2003), fazer um esforço no sentido de encarar o documento que analisa como um monumento que precisa ser despido de toda a verdade absoluta que postula anunciar sendo estudado em todas as suas dimensões e interfaces.

Para que essa operação intelectual seja feita é indispensável que se considere o contexto sócio-histórico-político em que foi produzido tal documento. Para Hobsbawm (1996, p.88) “aprender a fazer história significa também aprender a cruzar fontes, produzir embates entre elas, introduzir-se nos conflitos de interpretações sobre uma evidência (...) assumir o caráter detetivesco do historiador”.

Esta característica do historiador acaba por colocar em xeque, muitas vezes, a memória coletiva²⁰ de muitos grupos. No entanto é sua função conhecer as condições em que o documento, artefato cultural, foi produzido, prescrutando-lhes as verdadeiras intenções que carrega e todos os conflitos que subjazem às relações de poder no qual foram forjados. Le Goff (2003, p.538) tem esse entendimento quando afirma categoricamente:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (...) É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

Rocha (2010), ao analisar os temas geradores, disponíveis nas atas do Congresso de Milão, que foram levantados para fomentar as discussões travadas pelos principais representantes das mais importantes instituições de surdos da Europa e América Latina,

²⁰ Por memória coletiva, Motta (1998), entende o conjunto de recordações comuns que pertencem a determinados grupos sociais e que são assegurados através das repetições de narrativas dos acontecimentos ocasionando uma coesão e sentimento de solidariedade entre esses grupos. Para Halbwachs (1990 apud LOPES, 2006) a memória coletiva pode forjar mitos que servem de bálsamo em momentos de crise e desesperança, romaneando e idealizando, assim, uma época prodigiosa. Esse autor também chama a atenção para o processo de “negociação” que visa conciliar memória coletiva e memórias individuais.

problematiza essas memórias coletivas que fazem parte do escopo do referencial teórico da maioria dos estudiosos da surdez a partir da década de 1990.

Para Hobsbawm (1996) o trabalho do historiador em tentar “deslegitimar memórias” é extremamente difícil já que implica num esforço de distanciamento crítico dos fatos históricos que põem em xeque tradições que são compartilhadas por grupos durante um longo período de tempo.

Por *tradição inventada* o autor entende:

(...) um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1996, p.9).

Assim, Rocha ao se debruçar nas atas do Congresso de Milão e tendo analisado que as discussões giravam predominantemente em torno de metodologias para ensino de surdos, acaba por entender que o oralismo evocado na memória de grupos envolvidos na educação de surdos não se constituiu em um paradigma na educação de surdos.

Soares (2003, p.1) parece também comungar desse pensamento ao definir o oralismo como método e processo

(...) pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Contrapondo-se à visão das autoras citadas, Skliar (1997), alerta que reduzir a educação de surdos a questões de ordem puramente metodológicas é desprezar as condicionantes históricas que inscrevem os acontecimentos em relações de poder, em disputas de grupos que se rivalizam na luta pela hegemonia das concepções e visões de mundo. Nesse sentido, para o autor:

O oralismo foi e continua sendo hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da educação de surdos. A concepção de indivíduo surdo refere-se, unicamente, a uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como doentes – dentro de uma perspectiva terapêutica, os surdos devem ser reeducados e/ou curados (SKLIAR, 1997, p.34).

Avançando-se na discussão sobre as reais intenções do Congresso de Milão, se orquestradas pela ideologia oralista ou pela simples consulta a métodos de ensino, tal como foi apresentado anteriormente, o que se tem concretamente a partir do evento, de um modo geral, é a prevalência da educação de surdos polarizada e operada de maneira dicotômica

entre os métodos oralistas e gestualistas ainda que fundamentadas pela mesma ideologia, como apontam os vários autores investigados.

Para Lacerda (1998, p. 71) essa ideologia é “(...) o oralismo como referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele amplamente desenvolvidas e divulgadas não sendo essa abordagem, praticamente, questionada por quase um século”. Segundo a autora esta seria uma forma de justificar um período de mais de cem anos sem nenhuma mudança substancial na educação de surdos, permanecendo o modelo oralista como projeto predominante nesse campo da educação. A próxima seção procura, através de depoimentos, oferecer mais subsídios para analisarmos a referida questão.

2.3. A história recente na voz de professores do INES

Podemos observar a dimensão desse debate a respeito da dicotomia oralismo e gestualismo se estendendo no século XX através do relato da professora Norma Nunes de Souza, em carta que se encontra no Acervo do INES (15 de março de 2008), na qual a docente se posiciona acerca dessa discussão, relembando que a predominância de métodos orais na instituição não impedia a circulação da linguagem de sinais entre os agentes escolares. Acompanhem suas palavras:

(...) A discussão sobre linguagem de sinais e falada é antiga e, ao meu ver, desnecessária. Sempre trabalhei usando as duas. A comunicação por sinais sempre foi necessária para o entendimento tanto entre os surdos como, também, com os ouvintes, uma vez que é mais fácil para aqueles. Quando nasce uma criança surda numa família é um sofrimento pois, a criança não consegue externar suas necessidades e vontades, nem a família consegue comunicação com ela. Assim, o aprendizado dos sinais torna-se uma benção para o bom entendimento, mas nada indica que uma pessoa surda não possa desenvolver a fala se não houver impedimento em seu aparelho fonador, principalmente, na era da eletrônica. Antigamente, quando ingressei no Curso Normal Especializado do INES, (1955), fizemos concurso e saímos do ginásio para o Normal, éramos muito jovens (entre 14 e 16 anos) e, logo aprendíamos, com as crianças, a linguagem de sinais, mas, no curso, D. Ana Rímoli, que era uma técnica em educação muito culta e inteligente, procurou saber o que ia no mundo em matéria de Educação de Surdos. Ela organizou uma classe experimental onde o método era oral total. Aliás, durante toda a vida do INES, foram fazendo sempre novas experiências sobre o mesmo tema.

A coexistência da linguagem de sinais com os métodos orais, na direção de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961) à primeira vista pode representar uma incoerência com relação à forte tradição oralista do Instituto a essa época. Porém, à revelia do método

hegemônico, a linguagem de sinais consolidava-se como ferramenta indispensável para a comunicação dos alunos entre si e com alguns poucos professores, notadamente os que ministravam a disciplina de educação física, muitas vezes fazendo as vezes de intérprete.

Outra característica dessa gestão foi o investimento na formação de professores para atuarem junto aos deficientes auditivos de todo o país. Nesse sentido foi criado o primeiro Curso Normal especializado para a educação de surdos do Brasil, aberto a pessoas do Brasil inteiro. O currículo do curso se assemelhava ao currículo do Instituto de Educação. A diferença ficava por conta das disciplinas que compunham o núcleo específico relativo à educação de surdos (ROCHA, 2007).

A retomada pujante da filosofia oralista na instituição, patente no currículo do seu Curso Normal, parece corresponder ao esforço da diretora Ana Rímoli em se afinar com o contexto da modernidade, ou seja, na busca por métodos que primassem pelo racionalismo e cientificismo. A audiologia e a fonoaudiologia representavam essa base. Além disso, o corpo docente, composto por médicos e professoras especialistas na execução de métodos orais, comprovava essa intenção.

O entusiasmo por inovações tecnológicas pode ter sido nutrido também pelo contexto brasileiro da época: a volta de Getúlio Vargas ao poder (seguido do seu suicídio), e a presidência de Juscelino Kubitschek associado ao tempo mítico dos *anos dourados*²¹.

Assim, a busca da qualidade de ensino se traduzia pela defesa do saber técnico-científico, que se iniciou nos anos 1930 com a consolidação do paradigma da modernidade no Brasil. E o ensino da linguagem oral era entendido como aquele que mais se aproximava desses ideais. Vejamos como Rocha (2007, p.95) retrata esse período:

O verbo era falar. Em depoimento, a principal assessora de dona Ana [diretora geral do INES, Ana Rímoli de Faria Dória], a fonoaudióloga Regina Morizot, ressaltou que foi um tempo muito especial: “tudo era muito forte, havia um espírito otimista, muita alegria e proximidade com os alunos. As idades eram muito próximas e éramos estimuladas a falar com eles o tempo todo. Almoçávamos juntos, passeávamos. Havia no ar uma ideia de futuro, de integração”. Era a repercussão dos “anos dourados” no Instituto.

²¹ Para Lopes (2006, p.1), o mito dos *anos dourados* foi vivido numa época em que o Rio de Janeiro era capital da República, 1950, e se firmava como um pólo cultural da nação e “na interpretação da historiadora Angela de Castro Gomes (1991), esses [os *anos dourados*] foram os tempos de JK, identificados com o espírito otimista, democrata e empreendedor do ‘presidente bossa-nova’, como passou a ser chamado. Tempos de desenvolvimento, de crescimento econômico acelerado, e, sobretudo, tempo em que ainda se apostava na educação e na escola pública de qualidade como meio de democratização e ascensão social”.

Não obstante essa gestão se dedicar à inovação dos métodos orais, ainda permanecia um viés assistencialista na educação desses discentes. Esse fato pode ser apreendido através do relato contido em outra carta, esta enviada em 1986 por uma professora²² que fez o Curso Normal do INES, ainda na década de 1950, a outra professora, recém chegada ao instituto. O trecho capturado dessa correspondência nos dá a dimensão do empenho que se esperava do professor em promover a integração do surdo à sociedade majoritária (através da linguagem oral) reiterando a tradição oralista da instituição:

Educar o D.A. é refletir as bênçãos de Deus atendendo a rogativa silenciosa que nos faz a todos nós que o compreendemos, que o ajudamos, que vivemos para ele, em suma, que o amamos com o melhor de nosso sentimento Cristão. Depois de alguns meses de convívio, descobrindo caminhos, tentando encurtá-los para alcançarmos (quem sabe?) a tão desejada integração do D.A. (...)

Também podemos vislumbrar no relato da professora, a representação do caráter sacerdotal do magistério, fundamentado em preceitos religiosos, destinado à “iluminação das almas infantis” (VICENTINI e LUGLI, 2009), em que a recompensa simbólica ao se trabalhar com os alunos (ainda mais os considerados excepcionais, como os surdos eram percebidos à época), exaltava ainda mais o altruísmo do professor e a “nobreza” de sua função.

O depoimento da professora A²³, lembrando a década de 1980, não faz menção ao caráter sacerdotal do magistério, tal como foi percebido na fala da professora, autora da carta acima. Suas memórias remontam-se ao modelo oralista de ensino da instituição e da discussão recorrente sobre a polarização das línguas:

Essa coisa, essa tensão de oralismo x língua de sinais sempre existiu na educação de surdos, sempre. No Brasil e no mundo foi sempre assim, uma hora prevalece um lado, outra hora prevalece outro, é um pêndulo. Mas eu acreditava no oralismo por causa da minha história... Eu comecei dessa forma no oralismo: tentando, comprando todos os livros sobre o método verbo- tonal, pois eram os livros que existiam na época (...) Eram as referências, eram as únicas referências, não se falava em língua de sinais.

²² Para efeito desse trabalho, o nome da professora foi mantido em anonimato.

²³ Professora do INES. Entrevista concedida à autora em 24 de maio de 2011.

O depoimento da professora B²⁴, referindo-se também à década de 1980, época em que foi admitida na instituição, chama a atenção para a importância de analisarmos o contexto histórico no qual a educação geral, e também a educação especial, estava inserida, absorvendo, pois, suas visões de mundo:

(...) o oralismo era absolutamente condizente com o paradigma no qual estávamos inseridos. Isto é, nós fomos formados, in-formados no paradigma aristotélico cartesiano, que pretendia um mundo estável, plano, mecânico, regular, padrão, normal (...) mas, com a física quântica a coisa mudou totalmente porque esse paradigma mostrou sua insuficiência para responder as questões que se colocavam frente à ciência. Então as coisas foram mudando, mas uma mudança quando se pensa em paradigma é lenta, leva gerações (...) O surdo era excluído porque não se enquadrava nesse olhar ao mundo dado pela ciência, sobretudo pela física. Não existe incoerência nenhuma no oralismo, ele serviu ao paradigma clássico (...) e surdos e ouvintes sofreram pela imposição desse paradigma. O oralismo faz parte da história do surdo, da história do INES, da história do mundo (Congresso de Milão), isso é indiscutível.

Para esta professora, o paradigma da modernidade reverberava em todos os campos e o campo educacional também incorporava a visão de mundo em que a máxima era “civilizar-se”. E no caso específico da educação de surdos essa civilização passava naturalmente pela oralização destes discentes, realizada a partir de bases racionais. Nesse sentido, para a docente, o oralismo representava um esforço dos profissionais e gestores envolvidos com a educação de surdos em integrá-los à sociedade e esta só poderia se concretizar com o desenvolvimento da linguagem oral. A linguagem de sinais, nesse contexto, só faria aflorar a “anormalidade” dos surdos, daí a sua exclusão do cenário escolar. Ou seja, nesta perspectiva, a opção pelo oralismo seguia uma forte tendência de inscrever os surdos em um modelo de normalidade, de civilização.

A professora C²⁵ apresenta outro olhar para a questão. Para ela a instituição nunca apresentou uma tradição oralista, o que acontecia, frequentemente, era que durante as gestões que se sucediam, se evidenciava um intercalar de métodos que ora faziam prevalecer a linguagem oral, ora a linguagem escrita. Porém chama a atenção, como nos relatos anteriores, para o fato da linguagem de sinais sempre ter feito parte do cotidiano da instituição. Segundo a depoente, na década de 1970, já existiam professores, como o

²⁴ Professora do INES. Entrevista concedida à autora em 10 de maio de 2011.

²⁵ Professora do INES. Entrevista concedida à autora em 10 de maio de 2011.

docente Geraldo Cavalcanti²⁶, que fazia reuniões solicitando intérprete de língua de sinais. Segundo a professora isso já acontecia há muito anos atrás: “em 1906 tem ofícios do diretor solicitando intérprete quando algum surdo estava em situação difícil. Quer dizer, essa história de língua de sinais é o seguinte: uma coisa é socialmente, outra coisa é ela estar oficialmente no projeto pedagógico (...)”.

Assim, para a professora C não existia uma tradição oralista no INES porque, no seu entender, os métodos orais não estavam fundamentados por uma ideologia que visava inscrever os surdos num modelo normatizador, medicalizante e patológico. Nesse sentido, de acordo com seu ponto de vista, esses métodos se caracterizavam por uma tentativa de oferecer um ensino de qualidade para os surdos, aproximando-os das mesmas exigências postuladas para os ouvintes: a construção de uma linguagem oral ou escrita. Sobre o seu depoimento ainda podemos depreender que não havia nenhum tipo de contradição das propostas pedagógicas coexistirem com a língua de sinais.

Diferentemente da docente, acredito que um método não se resume a um conjunto abnegado de técnicas de ensino. Desta forma este não poderia estar descolado de uma visão de mundo, de uma ideologia. No caso específico da surdez, a oralidade perseguida em vários momentos da existência do Instituto estava ligada diretamente ao paradigma da modernidade, na busca obcecada por uma visão única de mundo, de uma maneira exclusiva de se alcançar o conhecimento. Nessa perspectiva, as subjetividades e singularidades que constituem os surdos não poderiam existir e a língua de sinais não poderia ser um instrumento legítimo de instrução, apenas ser tolerada nas dependências da escola, não adentrando, porém, as salas de aula. Assim, enxergar o oralismo como um método inocente de ensino, um saber técnico-científico, é não se imiscuir no risco de uma rotulação ideológica.

Para Soares (2003), a gestão de Ana Rímoli (1951-1960) articulava o oralismo ao paradigma da modernidade, a uma visão de mundo que precisava se sedimentar entrando em conformidade com a idéia de progresso trazido pelas novas tecnologias e com o clima de otimismo que caracterizava o país nessa época. Em consonância com essa visão de homem moderno que o Estado queria estabelecer, a escolha do método oral seria o caminho mais adequado (e acertado), nessa perspectiva, para o ensino de surdos:

²⁶ O professor Geraldo Cavalcanti é reconhecido por muitos como um grande mestre. Influenciou várias gerações de professores de surdos. Foi o idealizador do método Oral Global Natural Dedutivo Direto, cujo foco principal é o desenvolvimento da linguagem. Era ligado ao Partido Comunista tendo sofrido perseguição política em vários momentos de sua longa trajetória no INES. Sempre esteve ao lado dos surdos em suas mais importantes reivindicações. Nos anos 70, em reunião com docentes do Instituto, defendeu a contratação de surdos para exercerem funções pedagógicas junto aos alunos. (ROCHA, 2007, p.70)

O contexto da época levava a opção pelo método oralista: discussões a respeito da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma escola para todos, com princípio norteador a integração, educação laica e gratuita, forte industrialização e a necessidade da instrução escolar, daí as campanhas pró-alfabetização (SOARES, 2003, p.4)

Therezinha Salles, professora do INES, em relato à revista *Espaço*, informativo técnico-científico da instituição, publica as suas impressões a respeito do período vivido no Instituto entre as décadas de 1960 e 1980, evidenciando a coexistência dos métodos orais e da linguagem de sinais (ainda que esta não fosse considerada na instrução do aluno). Também chama a atenção para as condições institucionais, que eram muito específicas, e que acabavam por prejudicar, segundo a sua ótica, a qualidade do ensino ministrado. Reitera, ainda, o caráter assistencialista que demarcava a educação dos discentes da instituição:

(...) o atendimento assistencialista prevaleceu durante décadas em relação ao aspecto pedagógico, acompanhando a própria filosofia educacional da época (...) Com uma clientela totalmente diversificada, sem diagnóstico diferencial ou avaliações que traçassem o perfil do aluno, sem recursos adequados e com atendimento tardio, o INES, por influência européia e por atribuição regimental, adotou por longo tempo o Método Oral (...) Vivenciava-se, então, uma atitude ambivalente de comunicação, aceitando-se e desenvolvendo-se códigos gestuais de comunicação, acentuando-se uma dicotomia entre teoria e prática (SALLES, 1990, p.16).

A professora, na continuidade de seu relato, diz que a instituição sempre buscou uma abordagem metodológica que contemplasse as características do alunado do INES e os recursos da época. Também lembra que o desenvolvimento do serviço de audiologia e as contribuições da linguística, da psicologia, da sociologia e da fonoaudiologia forneceram subsídios para o trabalho pedagógico no INES. Termina fazendo ponderações a respeito do tempo que o corpo docente necessita para absorver mudanças em sua prática pedagógica e revela a postura do governo frente aos excepcionais (como eram vistos os surdos à época):

No entanto, foi necessário algum tempo para que os profissionais interagissem nas avaliações e diagnósticos e o trabalho com o surdo fosse visto de modo interdisciplinar e orientado no sentido de se considerar as reais possibilidades do portador de deficiência auditiva. Também foi preciso um longo tempo para que o próprio governo se sensibilizasse a respeito dos excepcionais e a educação especial se tornasse prioritária e caracterizada como diferenciada, com objetivos de prevenção, detecção e intervenção precoces (SALLES, op. cit., p.16)

A professora A²⁷ também suscita, em seu depoimento, um quadro bastante semelhante ao apresentado pela professora Therezinha Salles, o que nos leva a pensar que o parco conhecimento em outras metodologias, além da falta de aproximação com as universidades e, com a pesquisa que esta promove, levava a direção e o corpo docente a perpetuarem uma única linha teórica, ficando reféns dos métodos que essa preconizava. Para ela, o método áudio-fonatório tinha muita força no Brasil e foi disseminado pela professora Álpia Couto²⁸ que, ao dar curso no país inteiro, acabava por defender a linha que acreditava, a chamada linha francesa, sendo os professores da década de 1970 e 1980 formados através dela, mesmo que a aplicação desse método não utilizasse a aparelhagem própria para a sua execução ideal.

Ainda para a depoente, Álpia Couto “era uma pessoa super disponível e, pagando ou de graça, sempre ministrava seus cursos”. No entanto, para a professora A essa era a única fonte de conhecimento sendo que as universidades ficavam à margem das questões que diziam respeito à surdez. Assim, os professores ficavam reféns de uma única metodologia, desenvolvida ainda na gestão de Ana Rímoli (1951-1960), como podemos observar pelo depoimento da docente:

(...) a linha do INES era a de 30 anos atrás, preconizada por D. Ana Rímoli. Como ela era uma pessoa muito poderosa, colocou a sua marca tão forte nas pessoas que ninguém ousava fazer outra coisa a não ser repetir, repetir, repetir. Todo ano era o mesmo caderno, a mesma coisa e o mundo rolando lá fora, e o INES não participava de nenhum congresso, de nenhum seminário, não entrava ninguém e nem saía ninguém de lá. E aqui era muito pesado (...) E a criança surda fazendo em 2, 3, 4, 5 anos a alfabetização (...)

D²⁹, professora que ingressou na instituição em 1984, apresenta um relato semelhante sobre o trabalho no INES e também verbaliza o seu estranhamento ao ingressar numa instituição especial que objetivava desenvolver práticas terapêuticas como propostas pedagógicas:

Fiz o curso do CEAD, no INES, no ano de 1981, de linha oralista, com a professora Álpia Couto que dava a seguinte orientação: “filtre e fale de frente, fale de frente e não faça sinal e, se preciso, amarre suas mãos”

²⁷ A era professora do INES e concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

²⁸ Álpia Couto-Lenzi nasceu no Espírito Santo. Fez o curso normal no Instituto. Trabalhou com surdos numa escola que funcionava dentro da casa de seus pais. No final dos anos 70 foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Nessa função, promoveu a reorganização dos cursos de especialização para professores de surdos no INES. As duas primeiras turmas foram formadas no ano de 1981 (ROCHA, 2007, p. 89).

²⁹ D era professora do INES. A entrevista foi concedida à autora em 27 de junho de 2011.

[risos]. Para a metodologia da época, ela era uma professora muito competente (...) mas eu achava muito estranho as orientações que recebi porque eu não era da área da educação especial e não era fonoaudióloga, como a maioria das outras colegas. Em 1985 tinha uma coisa estranha no INES que era o professor fazer atendimento individual e ser também fonoaudiólogo, e era tão natural a ideia de que a instituição era uma clínica e de que a educação especial e a pedagogia eram reféns dessa clínica (...) Era aceitável porque na verdade você vai ensinar o aluno a falar, você não vai ensinar história, geografia (...), a ler o mundo (...) As salas tinham espelho, tinham todo um formato de cabine de fato, então eu não sabia o que aquele espelho fazia na minha sala de aula porque eu não saberia usá-lo. Então comecei a estranhar a arquitetura da escola, as salas muito pequenas, porque tinha que falar de frente, as salas só podiam ter no máximo 8 alunos. Eu estranhava muito a maneira pela qual eu tinha que trabalhar a minha disciplina, o meu conteúdo, e aí eu comecei a prestar atenção nos alunos que se rebelavam a falar.

Outro estranhamento da professora D dizia respeito à educação de surdos, circunscrita à educação especial, que ficava completamente à margem das discussões que mobilizavam a sociedade majoritária e que reverberavam na educação geral:

Na década de 1980 a história é marcada pela pró- participação, redemocratização e isso para minha geração, para o grupo que eu participava, era muito forte. A volta do Paulo Freire, a fundação do PT, de formação de grupo contra a ditadura e me angustiava muito essas discussões não chegarem ao INES e eu achava muito estranho, “que gente estranha, que festa esquisita”, porque a maneira de dar aula e as reuniões que se faziam na instituição pareciam acontecer em um mundo à parte, o mundo da educação especial, e o aluno era um paciente nesse contexto.

Os relatos nos apontam que, a despeito de o INES viver em cada gestão abordagens de ensino em que predominava basicamente os métodos orais e a comunicação gestual nunca ter sido assumida, pelo contrário, existindo uma proibição velada dessa língua, os alunos, porém, a utilizavam fora da sala de aula como forma de comunicação e interação.

No entanto, os resultados alcançados pelas propostas pedagógicas ainda se mostravam inconsistentes e parte do corpo docente começou a ficar incomodada com a recorrente situação. A aprendizagem da língua oral, ainda que permanecendo o objetivo principal a ser alcançado na educação de surdos, já não conseguia escamotear a urgência de se investir na escolaridade desses discentes.

O depoimento da professora A³⁰ traduz bem essas aspirações que começavam a tomar vulto no corpo docente, além da crescente desconfiança desses agentes escolares quanto à eficácia das práticas oralistas:

O que acontecia era que algumas pessoas já estavam ficando insatisfeitas com o oralismo, não viam resultados. Eu sempre trabalhei na educação infantil (...) eu tentava todo dia fazer estimulação auditiva, variados exercícios para a estimulação da leitura labial, exercícios fonoarticulatórios: era vela, era bolinha dentro de saquinho, tentando ludicamente fazer com que as crianças trabalhassem assim e eu não via resultado (...)

A professora A também relata que, não obstante a seus esforços, as crianças chegavam ao final do ano com um vocabulário limitado. Porém o que mais a depoente se ressentia era de não poder contar histórias para seus alunos de uma forma completa, inteligível já que a linguagem de sinais não era permitida em sala de aula, diferentemente da Gallaudet University³¹, em Washington, que teve a oportunidade de conhecer, onde os surdos podiam se expressar livremente em língua de sinais. Daí se originavam seus questionamentos: “por que a língua de sinais fazia os surdos adultos felizes, eles riam, contavam coisas, estavam ali todos animados e eu não podia fazer isso com as crianças? Como? Se na pedagogia a gente sabe que o que dá prazer funciona mais, estimula mais?”

O depoimento da professora D³², também dá mostras do quanto o método oral e o ensino pautado no condicionamento operante “estímulo-resposta”, nessa década de 1980, não conseguiam favorecer um ensino significativo para os alunos:

(...) era o método oral mesmo o modelo, onde o exemplo e até a recompensa eram estimulados e os professores acreditavam que dar umas balinhas poderia resolver tudo... Então, para mim, na década de 80, vindo nesse movimento do Brasil atento às mudanças que vinham ocorrendo, do construtivismo, do sócio-construtivismo, eu achei aquela gente muito esquisita (...)

Como a insatisfação de alguns professores começou a se avultar no INES, denunciando uma situação real de baixa aprendizagem por parte dos alunos, a direção, em 1987, exercida por Lenita de Oliveira Vianna, procurou promover as condições

³⁰ A era professora do INES e concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

³¹ A Gallaudet University foi fundada em 1864 (inicialmente funcionava como uma escola para surdos) e é a única universidade privada do mundo cujos programas são realizados em língua de sinais americana (ASL) e o inglês é ensinado como segunda língua. Os alunos, em sua maioria, são surdos. Ver mais a respeito em www.gallaudet.edu

³² D era professora do INES. A entrevista foi concedida à autora em 27 de junho de 2011.

institucionais para que se fosse repensada a metodologia de ensino no INES. Esta iniciativa, pioneira na história da instituição, colocou sob suspeita os métodos orais empregados até então de forma predominante na educação dos surdos dessa instituição. Na sequência, a direção, agora exercida por Leni de Sá Barbosa, pressionada por parte do corpo docente e dos alunos, ainda que desejosa por mudanças na arquitetura curricular e metodológica, no início da década de 1990, irá construir as bases para que a conceitualização da surdez e dos surdos deixe de ser inscrita no discurso medicalizante/patológico do déficit e se aproxime de um projeto de educação bilíngue em que o surdo seja percebido como sujeito possuidor de singularidade linguística, cultural e política. Estes assuntos serão tratados no próximo capítulo.

Capítulo 3

OS SOPROS DA INOVAÇÃO SACODEM A INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA

Enquanto no período moderno temos a exacerbação da racionalidade, na década de 1960 temos a gênese de um fenômeno mundial, que terá o seu ápice na década de 1980, que contestará os paradigmas instituídos e construídos na/pela modernidade. Esse momento histórico vem sendo denominado diferentemente por vários autores³³. Para efeito desse trabalho, adotaremos o termo *pós-modernidade* por percebermos que apresenta um consenso maior entre os autores que defendem a instauração de uma nova ordem que se contrapõe ao paradigma da modernidade.

Para os autores que defendem que o período pós-moderno contesta as verdades, princípios, instituições e valores que estão inexoravelmente impregnados pelo ideário capitalista e liberal, um dos marcos³⁴ de suas lutas é representado pelos movimentos sociais, com destaque para o movimento feminista. Este, junto com as revoltas estudantis, lutas pelos direitos civis, movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo” e movimentos pela paz (HALL, 2006) se rebelou contra a racionalidade erigida pelos paradigmas da modernidade e a sua noção de sujeito livre e centrado. Assim, esses movimentos, empreenderam lutas políticas revelando novas concepções sobre o mundo e reivindicando, sobretudo, o reconhecimento de suas identidades.

Cada movimento apelava para a *identidade* social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido com a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento (Idem, p.45)

É, pois, nesse contexto, que os grupos minoritários, como os surdos, começaram a reivindicar a aceitação de suas diferenças linguísticas, culturais e políticas. No entanto, sabemos que as mudanças vão sendo incorporadas paulatinamente pelas

³³ Alguns autores têm denominado diferentemente o momento histórico que contesta o sujeito racional e centrado da modernidade. Para Bauman (1998) é pós-modernidade; para Giddens (1991), modernidade tardia; Beck (1999), modernidade reflexiva e Balandier (1999), supermodernidade.

³⁴ Outros marcos seriam, na concepção de Hall (2006), as obras de autores que fizeram oposição aos preceitos da modernidade como: Marx, Freud, Saussure e Foucault.

sociedades e a superação de um paradigma não se faz sem resistência e lutas e muitas vezes *tradição* e *inovação* coexistem por longos anos. E essa transitoriedade de paradigmas é sentida de forma intensa pelas instituições escolares.

No caso específico do INES, a tradição era materializada pelo oralismo, que começou a ter seus métodos orais estritos colocados em xeque pelo corpo docente, respaldado pelos seus gestores, no ano de 1989, assunto que será tratado na próxima seção. Também daremos visibilidade, em outro subitem, ao movimento que começa a ser instituído acerca da conceptualização da surdez e dos surdos, retirando-os paulatinamente da esfera da medicalização. Por fim trataremos, na última seção, das ações que a instituição realizou e que apontavam para a implantação do projeto bilíngue e a demanda por transformações curriculares e políticas subjacentes a esse modelo de educação.

3.1. A tradição oralista sob suspeita

Em 1989, a fim de se analisar a aplicação de duas novas metodologias, concomitante com a metodologia aplicada na instituição, e “(...) redefinir programas e currículos para o alunado deficiente auditivo” (INES, 1989, p. 2), a instituição viabilizou a pesquisa denominada PAE - Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo³⁵.

Esta pesquisa partia da necessidade de se reverter o quadro de baixo aproveitamento escolar do aluno, em estreita ligação com a sua dificuldade de aprendizagem da língua oral, como podemos depreender do trecho abaixo:

Os resultados apresentados pelos alunos deficientes auditivos na Instituição não têm sido satisfatórios em relação ao seu desenvolvimento global, evidenciando dificuldades na aquisição da língua e, conseqüentemente, comprometendo o processo de comunicação, alongando o período de escolarização e apresentando terminalidade tardia (Idem).

³⁵ A pesquisa *Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo* – PAE, contou com a participação de 83 crianças portadoras de surdez severa e profunda, na faixa etária de 0 a 6 anos, frequentando regularmente a educação precoce e educação infantil. A equipe que executou o projeto foi composta pelos seguintes profissionais: Prof. Lia Marques Jordão (coordenadora geral do projeto); Profs. Marilda Pereira e Solange Maria da Rocha (coordenadoras dos programas em execução); Prof. Eulália Fernandes (supervisora geral do projeto de outubro de 1986 até dezembro de 1988); Prof. Therezinha Madruga Carrilho (supervisora geral do projeto de janeiro de 1989 até dezembro de 1990 e supervisora pedagógica); Prof. Álpia Ferreira Couto Lenzi (consultora da metodologia audiofonatória); Prof. Maria Martha Ferreira da Costa Ciccone (consultora da Comunicação total) e Prof. Maria das Dores Gurgel Fernandes (consultora do grupo controle) (INES, 1990)

Portanto, percebe-se, nesse momento, que ainda que não houvesse uma preocupação com a reconceitualização da surdez, permanecendo esta inscrita no discurso da deficiência, a mobilização do corpo docente já denotava uma preocupação com a baixa escolaridade dos alunos como consequência imediata de um problema de ordem linguística. O âmago da inquietação estava na escolha mais adequada de uma metodologia de ensino que fosse mais afeita às singularidades dos alunos. Assim, a hipótese da pesquisa consistia em se conjecturar que o nível de desenvolvimento global do aluno poderia variar de acordo com a alternativa educacional adotada pela instituição em relação ao *grupo controle* (op. cit.).

É Carrilho (1991, p.22), supervisora geral da pesquisa PAE, nos anos de 1989-1990, quem nos esclarece sobre essa demanda inédita pela pesquisa:

O estudo atendeu à solicitação de professores, expressa em documento, no qual foram sistematizadas as dificuldades técnico-pedagógicas encontradas no ensino-aprendizagem (...) tendo em vista que os resultados apresentados pelos alunos deficientes auditivos tinham sido insatisfatórios em relação ao seu desenvolvimento global, evidenciando dificuldades na aquisição da língua e, conseqüentemente, comprometendo o processo de comunicação, alongando, assim, o período de escolaridade e retardando a terminalidade.

A pesquisa PAE consistia em analisar dois métodos: o áudio-fonatório e a comunicação total. Enquanto o primeiro se baseava predominantemente na oralização dos alunos, com um treinamento auditivo sistemático, o segundo possibilitava a entrada da linguagem de sinais³⁶ como recurso metodológico, somada a outros que incluíam também um trabalho de oralização. Paralelo a essas alternativas educacionais iremos encontrar o *grupo controle* utilizando o método predominante na instituição, o multissensorial. Este admitia os gestos naturais de alunos e professores, porém não utilizava a linguagem de sinais.

A professora A³⁷ descreve a pesquisa referida e destaca a importância da entrada da língua de sinais no cenário escolar, ainda que utilizada como recurso metodológico, e não como uma língua genuína. Seu relato também atribui ao segmento do pré-escolar um ineditismo na valorização da língua de sinais dentro das propostas pedagógicas:

A gente descobriu primeiro do que outras pessoas que a língua de sinais era importante para a criança surda. Isso era uma revolução porque você tinha que convencer os pais que eram ouvintes. (...) e se formou um grupo de pesquisa dentro do INES desenvolvendo o projeto PAE. O grupo controle, que era multissensorial e se passava na Educação Infantil, usava

³⁶ Utilizo o termo “linguagem de sinais” por este ser utilizado aqui no sentido de um recurso e não referindo-se a uma verdadeira língua.

³⁷ A é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

diferentes formas de abordagens, menos a língua de sinais; o áudio-fonatório que era puramente auditivo e estímulo- auditivo; e a comunicação total (...) Então a comunicação total ficou no turno da tarde para que as crianças ficassem longe das outras que estavam no grupo do método áudio- fonatório e o multissensorial e, assim, elas estudavam no horário contrário, de manhã.

Ainda que os resultados da pesquisa não apontassem para uma melhora significativa em termos de aprendizagem do grupo atendido pela alternativa educacional da comunicação total, houve benefícios dessa metodologia na utilização de estratégias que facilitavam o desempenho na recepção visual, associação visual, expressão manual, clusura visual e memória sequencial auditiva dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino (CARRILHO, 1991).

Porém, conjectura-se que os resultados pouco expressivos entre os grupos experimentais e o grupo controle poderiam ter sofrido alterações se a pesquisa não tivesse sido precocemente interrompida pela “escassez de recursos humanos” (idem, p.23). Mas o fato incontestável, segundo todos os entrevistados dessa dissertação, é que a pesquisa permitiu a entrada oficial da linguagem de sinais nas propostas educacionais, através da comunicação total, abertura essa até então inédita no INES.

Para Souza (1995), a partir de 1995, o gestualismo ganha os contornos da comunicação total. Esta se utiliza de todos os recursos de suporte para o desenvolvimento da língua oral, leitura e escrita com as vantagens de todo o aparato tecnológico de nosso tempo. Nessa abordagem inclui-se tanto a linguagem de sinais como a oralização.

Porém, ainda para a autora, a comunicação total carrega em seu bojo a mesma ideologia oralista, já que não desenvolve nenhum tipo de reorganização conceitual crítica em sua concepção em relação aos surdos e a surdez. Por isso se constitui em um método e não em uma filosofia de ensino para surdos.

Com outro olhar sobre a questão, Capovilla (2000, p.105), entende que ainda que a comunicação total não promova o desenvolvimento da língua de sinais genuína, pois favorece o surgimento de uma linguagem artificial em que a “(...) a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é produzida simultaneamente”; a comunicação total se caracteriza por ser uma nova filosofia educacional por opor-se ao oralismo estrito.

Para Skliar (1997, p.43), a comunicação total “(...) estabeleceu uma nova ordem nas escolas, deteriorando as férreas barreiras do logocentrismo na educação dos surdos e privilegiando a comunicação, qualquer forma de comunicação, acima de qualquer outro

objetivo”, porém não conseguiu proporcionar aos surdos a tão esperada autonomia linguística acabando por se restringir a uma nova estrutura comunicativa que só beneficia aos ouvintes.

O bimodalismo (português sinalizado, no Brasil) em que a comunicação total se baseia tem o respaldo de grande parte dos professores na medida em que se aposta que “(...) a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais” (Capovilla, 2000, p.105). Desta forma, a comunicação total permite que o professor ouvinte continue a gozar de um conforto linguístico, já que ele não se vê obrigado a aprender a língua de sinais de fato e sim fragmentos dessa língua.

A despeito de toda a esperança de melhora na aquisição da linguagem oral e de escolarização do surdo que a comunicação total anuncia, as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam mais limitadas do que o esperado. Mesmo assim, alguns professores do INES, de acordo com seus depoimentos, começaram a perceber melhoras significativas em sua prática pedagógica e, apesar das estruturas das línguas estarem misturadas, ainda assim a comunicação começa a aparecer no cenário educacional trazendo benefícios à aprendizagem dos alunos.

Vejamos alguns relatos de professores do INES a respeito da adoção da comunicação total em suas práticas pedagógicas, mesmo que para alguns esta seja considerada método e para outros filosofia, o que revela uma falta de consenso nesta questão, assim como foi apresentado pelos autores citados acima.

Para A³⁸, a comunicação total desencadeou grandes transformações na instituição, ainda que estas inovações metodológicas necessitassem de uma incorporação mais lenta pelo corpo docente devendo-se ser respeitadas suas resistências naturais:

(...) o que eu acho que aconteceu é que o interesse pela língua de sinais que veio dentro da comunicação total atendeu à criança pequena, incentivou os pais de surdos a conviverem com surdos adultos, promoveu o surgimento do curso de língua de sinais para professores e para pais e aí as pesquisas em linguística foram ficando mais fortes em língua de sinais. E a gente foi trazendo de fora, e aqui no Brasil alguns linguistas manifestarem interesse pelo estudo das línguas de sinais. A Lucinda Ferreira Brito foi a primeira aqui da UFRJ. Ela começou a dar cursos no INES, mas aí era assim... Aquela linguística pura da língua de sinais, de descrever a língua de sinais, cada sinal, como era a gramática da língua.... Mas foi essa pesquisadora quem começou a trazer essa discussão da

³⁸ A é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

língua de sinais para o INES. E os textos eram todos em inglês porque não tinha nada aqui, aí ela começou a escrever alguma coisa, mas ainda assim linguística era aquela coisa que ninguém entendia nada... E como é que a gente começa a traduzir isso para a educação? Foi devagar, foi lento, mas eu acho que foi prosseguindo ao nosso tempo, pois a história é uma progressão. E o que eu acredito é que as coisas não acontecem numa instituição, as coisas acontecem no mundo e a instituição pode ou não absorver. E o INES estava muito aberto a essa época.

Temos também o depoimento da professora B³⁹ que faz questão de exaltar a participação da professora e pesquisadora que contribuiu para o INES com seus conhecimentos a respeito da comunicação total, socializando-os com o corpo docente à época em que coordenava a pesquisa PAE à frente dessa metodologia. A entrada da língua de sinais no cenário escolar, desencadeada pela comunicação total, também é destacada.

Na hora em que a Marta Ciccone⁴⁰ veio com a comunicação total, e não tem nenhum juízo de valor da minha parte em relação à questão da comunicação total ser uma filosofia ou não, mas na hora em que ela entrou aqui com a essa proposta também trouxe a língua de sinais. Assim ela tem esse valor histórico...

Também para Capovilla (2000, p.112), o valor histórico da comunicação total consiste em justamente trazer para a esfera educacional a língua de sinais, ainda que descaracterizada pela artificialidade semântica que a ela é imposta.

Ao permitir a introdução dos sinais na prática educacional regular com os surdos, mesmo que como recurso para permitir aumentar a clareza da língua oral para os surdos, ela [a comunicação total] permitiu flexibilizar a rigidez do método oralista estrito e, assim, preparar o caminho para o resgate da linguagem de sinais como veículo formal de educação escolar regular para o surdo.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2004, p.66), também professora do INES, faz um relato entusiasmado a respeito das potencialidades para o trabalho pedagógico que vem com a utilização do método da comunicação total:

(...) a experiência da Comunicação Total representou uma verdadeira oposição às metodologias orais então vigentes. Era o reconhecimento da língua de sinais como linguagem humana e não como uma mímica estigmatizada e inferiorizada. Era também a entrada das pessoas surdas no espaço escolar como indivíduos que tinham muito a ensinar aos professores ouvintes (...) **Foi um processo de libertação das mãos** [grifo

³⁹ B é professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

⁴⁰ Maria Martha Ferreira da Costa Ciccone é professora do INES, fonoaudióloga e lingüista. Possui várias publicações a respeito da comunicação total que para ela representa uma filosofia de ensino e não uma simples metodologia de ensino para surdos. Foi consultora dessa alternativa educacional durante a pesquisa PAE (1989-1990).

meu]. A língua brasileira de sinais saía, finalmente, da situação de proibida e escondida para a condição de aceita e até de valorizada.

Ainda que a comunicação total tenha a desvantagem de operar com uma linguagem artificial, que lembrava os sinais metódicos do século XVIII, em que a língua de sinais fosse considerada apenas como mais um recurso para se conseguir escolarizar o surdo, esta proposta de ensino teve o mérito de dissipar, se não por completo, pelo menos parte da atonia que reinava na educação de surdos por anos a fio no INES.

Essa foi a oportunidade que os surdos e parte dos agentes educacionais precisavam para que a língua de sinais fosse valorizada na escola e não precisasse mais viver na clandestinidade ou ao sabor das concessões de alguns professores. Fora o fato de que esta modalidade de ensino já começava a contar com o respaldo institucional.

A partir desse momento, os alunos do INES e parte do corpo docente se sentiram mais confiantes para efetivamente começarem a reclamar explicitamente a entrada da língua de sinais no cenário educacional, desencadeando uma série de conflitos e embates com os outros professores da instituição que ainda se mostravam resistentes a essa língua ou a aprendizagem da mesma, sentindo-se inseguros na nova relação de poder que seria instituída. Estes conflitos serão tratados no próximo capítulo à luz das teorias que fundamentam essa pesquisa.

E⁴¹, um ex-aluno do INES empreendeu duras críticas ao oralismo e liderou um movimento entre os discentes com a intenção de pressionar a direção e os professores a aceitarem a entrada da língua de sinais no ensino destinado a eles:

O oralismo não tinha nenhuma vantagem para os alunos [emoção]! Mas eu sei hoje que as mudanças para acontecerem na educação demoram muitos anos. Mas o INES foi começando a aceitar a LIBRAS e foram surgindo cursos de língua de sinais. Quando começamos a reivindicar essas mudanças no INES as pessoas nos achavam muito radicais, mas acho que era o contrário: radicais eram os ouvintes que não deixavam a gente se manifestar [emoção]!

Para a professora C⁴² o oralismo, tal como foi referido acima, nunca existiu de fato no INES. Para ela, a instituição sempre buscou dentro do contexto sócio-histórico da época, concomitante com os limites e possibilidades das condições institucionais, oferecer

⁴¹ E é ex-aluno do INES, colaborou para a fundação do grêmio estudantil da instituição em 1993 e atualmente é professor de LIBRAS na instituição. Participou de vários projetos e constituiu-se como uma liderança na comunidade surda.

⁴² C é professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

uma educação que se aproximasse das exigências percebidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Vejamos a lógica que está por detrás de suas palavras:

(...) não existia o paradigma oralista aqui [grifo meu]. Desde 87 quando nós fizemos a pesquisa PAE, portanto em 86, 87 já havia uma preocupação, nessa altura a diretora era Lenita de Oliveira Viana, de refazer nosso projeto político pedagógico. Então a gente já veio nesse caminho (...) **esse paradigma oralista de 100 anos eu não reconheço, nem historicamente, nem nessa época** [grifo meu].

Já para a professora B⁴³, o oralismo existiu na educação de surdos, pois estava inserido no paradigma clássico, cartesiano, tendo sido incorporado pela educação através do ensino tradicional, dogmático. A disciplinarização de corpos e mentes não poupou nenhum tipo de aluno, ouvintes ou surdos. Debrucemos-nos sobre o seu relato:

O paradigma clássico, silogista, só admite algumas lógicas de base aristotélica cartesiana (...) O mundo da mecânica estável, da ordem e progresso... E não existe acaso... E o que esse paradigma faz? Ele reduz o mundo a suas partes elementares e separa, separou o corpo da mente, o homem do seu objeto de observação, que é o próprio mundo, separou racional do irracional, o sagrado do profano, a mente do corpo e separou o homem para criar o que ele esperava de um homem normal. Então a imaginação era considerada resíduo, franjas residuais da realidade humana e isso tinha que ficar de fora porque não era mensurável, não se conseguia pegar na experiência, não se podia chegar à verdade do homem e do mundo com essas coisas. Ora, mas o surdo é o quê? O que é a linguagem do surdo se não a linguagem do corpo? Isso faz o quê? Isso incita a sensualidade, e segundo o congressista de Milão, era preciso cortar a erva daninha (...) Isso é próprio do paradigma clássico. E do mesmo jeito que o corpo do surdo teve que silenciar, o meu também tinha, eu tinha que levantar a mão e pedir para ir ao banheiro e se a professora dissesse “não” eu ia fazer nas calças, entendeu? Então o sexo era um tabu, o corpo era, na verdade, essa coisa barrenta pecaminosa que você vai arrastando. Era esse o meu corpo. Eu tinha que ir para a sala e ficar calada, eu tinha que escutar a professora e nada mais do que isso e isso aconteceu com os surdos também...

Ainda que o corpo docente não avançasse de forma consensual no debate entre o oralismo e a língua de sinais (a versão mais moderna do gestualismo), a instituição estava empenhada em rever a metodologia de seu ensino. Nesse momento, porém, o INES foi alvo de uma intervenção federal:

No ano de 1990, as duas Instituições [INES e IBC] sofreram violenta intervenção protagonizada pelo então Ministro da Educação Carlos Chiarelli. No dia 2 de março daquele ano, o ministro realizou uma visita surpresa aos dois Institutos. Ao chegar no INES, ordenou que os funcionários se dirigissem ao auditório e fez uma explanação dizendo que

⁴³ B é professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

afastaria a diretora para apurar denúncias de má gestão (ROCHA, 2007, p.126)

Nos anos subsequentes o INES foi dirigido por dois interventores: Júlia Curi Hallal e Mauro Monteiro Fonseca de Barros (idem ibidem).

Ainda que a instituição tenha passado por uma verdadeira *violência simbólica*, esta acabou unindo os agentes escolares. Acompanhemos o desenrolar dos acontecimentos no dizer da professora D⁴⁴:

E isso [a intervenção federal] criou aquela efervescência e nós fizemos em 91 uma greve quanto à medida preventiva do Collor e foi a única greve que o INES fez até então. Essa greve foi histórica e a ADINES [Associação dos docentes do INES] conseguiu a mobilização dos professores. A gente fazia uma greve com uma assinatura de ponto, greve na escola, mas fazíamos muitas reuniões para discutir a escola, então isso também foi histórico nesse momento. O corpo docente estava realmente mobilizado e num comando de greve (...) Já em 92 nós estávamos vivendo o burburinho político de saída do Collor e então levamos os nossos alunos às ruas e isso foi marcante! Os alunos começam a perceber em 92, com a saída da intervenção, que a gente conseguia ganhar na luta! Foi carta para o ministro, para a professora Rosita Edler, secretária de educação que nos ouviu... Nós fomos ao MEC e fizemos um pedido para que ela intercedesse por nós porque estava insuportável viver naquela situação (...) então a professora Leni assumiu em 92. Então no ano de 91, 92, junto com o “Collor sai, entra Itamar”, o presidente nomeia a professora Rosita Edler como secretária de educação especial e ela consegue então atender ao pedido da amiga Leni para acabar com a intervenção no INES (...) Foi um momento de participação e com isso o INES abre um pouco porque uma professora volta a assumir a direção, Leni, que entrou no seu primeiro mandato com uma proposta de abertura (...) ela abre, acolhe e começamos a viver um momento de maior participação e sentimos que poderíamos discutir mais as nossas questões.

Assim, com um corpo docente mais entusiasmado pelo fim do período da intervenção federal no Instituto, o terreno para as inovações nas práticas pedagógicas foi sendo preparado pela nova gestão, assunto a ser tratado na seção seguinte.

3.2. A gênese do Projeto Bilíngue

Após a saída dos interventores, a diretora geral Leni de Sá Barbosa assumiu a Direção Geral do INES e, em 1992, convidou a professora Marilene de A. Monteiro Nogueira⁴⁵ para assumir a direção de Departamento Técnico-Pedagógico (DETEP). Esta

⁴⁴ D foi professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 27 de junho de 2011.

⁴⁵ Marilene de A. Monteiro Nogueira trabalhou no INES exercendo a função de professora da educação infantil e foi diretora do DETEP de 1992 a 1994. Sua entrevista foi concedida à autora em 24 de maio de 2011.

promoveu uma série de debates a fim de oportunizar uma aproximação do corpo docente do INES com as universidades em um diálogo com a educação geral, até então distante da realidade da instituição. Podemos compreender as estratégias de ação da instituição nesse sentido através da fala da própria diretora do DETEP:

(...) as pessoas já estavam com **uma certa ansiedade** [grifo meu], já estavam começando a descobrir que a educação existia fora do INES. (...) e claro que eu vou escolher as pessoas pra trazer pra cá e elas vão falar em Vigostky, Piaget, de leitura de mundo de Paulo Freire, Emilia Ferreiro, vão ter contato com pares diferentes porque é isso que faz você se modificar, isso é educação (...) Então foi um movimento, deu o que falar, mas é claro que a gente não tinha a pretensão que isso fosse mudar no dia seguinte, absolutamente. A gente sabe que mudança, para ser uma mudança real, ela é gradativa, ela é lenta e você tem que ouvir várias pessoas e ir se modificando, não é você importar. Trazer de fora e colocar ali dentro até por que as pessoas [os palestrantes] diziam que com surdo não tinham experiência. Então quem não estava nem tocada ainda dizia assim: “Tá vendo, pra que isso? Não sabe nada de surdo e vem aqui falar o quê? Vem pra cá, vem ver o que é bom pra tosse”. Assim era a conversa do dia a dia... Quem já estava incomodado, já estava tocado de alguma forma começou a dizer assim: “O que é isso? Isso é novo, eu nunca tinha ouvido, mas tem um monte de gente falando nisso (...).

Dando continuidade ao relato, também se depreende da fala da diretora que a instituição não tinha a intenção de impor ao cenário escolar a língua de sinais, porém a enxergava como uma forte aliada à prática pedagógica. Para isso promovia condições para que o corpo docente fosse aos poucos desejando de fato as mudanças. Porém isso não se fez de maneira tranquila. Foram muitos os embates que aconteceram no INES para que, de fato, a língua de sinais fizesse parte do ensino, como veremos mais adiante.

Voltemos ao seu relato:

(...) **mas eu, em nenhum momento, disse que o ensino passaria a ser feito em língua de sinais** [grifo meu] Mas a gente foi caminhando pra dizer assim: ”A gente tem que dar conta do nosso trabalho, não tem? A gente não está falando aqui que a opção é discutir educação? Que nós, o INES, é uma escola também? Então a gente tem que ensinar, não é? E como é o jeito da gente ensinar? O jeito da gente ensinar é fazendo uso do elemento gráfico, muito visual, com muito desenho, com muito filme e sinalizando e escrevendo, é tudo, vamos lá.” E aí foi entendida a necessidade da sistematização da língua de sinais, de ter essa coisa de uma pessoa surda, que no início foi informal, não foi institucionalizado, porque não existia nem intérprete e nem monitor surdo.

É justamente essa articulação com a educação geral, vislumbrada estrategicamente pela direção pedagógica do INES, no início dos anos 1990, aliada a uma forte motivação para mudanças, que favorecerá a abertura para que o discurso da diversidade cultural, entre outras teorias do conhecimento em voga na educação geral, encontrasse eco no instituto.

As palavras da diretora pedagógica (1992-1994) podem clarear essa afirmativa:

Tinha um grupo tão enlouquecido no INES, no início dos anos 1990, querendo mudar de qualquer jeito! Foi um período muito bonito, muito bonito, muita força, muito desejo de mudar. E minha maior contribuição à frente desse departamento foi provocar, provocar para o INES sair de dentro de si e estabelecer contato com o mundo. O INES considerando professores, técnicos e alunos e pais. Fazer o professor ter vontade de estudar... Eu fui a primeira a sair pra fazer mestrado. A partir daí muitos professores foram fazer mestrado também... Claro que eu não tenho nenhuma pretensão de dizer fui eu que fiz tudo sozinha, mas cutuquei... Eram pessoas que estavam sensíveis buscando alguma coisa diferente para melhorar o seu trabalho (...) Alunos, professores, fonoaudiólogos, psicólogas e assistentes sociais começaram a fazer algumas coisas diferentes...

A professora D⁴⁶ também atribuiu a essa direção pedagógica as primeiras iniciativas que buscaram efetivamente uma aproximação com a educação geral e com os debates que esta suscitava além de promover a reflexão do corpo docente sobre que tipo de ensino este desejava oferecer a seus discentes. Nesse sentido buscava uma reconceitualização sobre a surdez distanciando-a do discurso clínico/patológico. Atribui à diretora Marilene Nogueira uma competência para ir aos poucos levando o corpo docente a repensar a educação de surdos desconstruindo o discurso predominante na instituição até então de que a surdez estava inscrita numa lógica medicalizante/patológica:

Para mim esse foi o divisor de águas: bilinguismo, a educação de surdos, a cultura surda (...) **e tudo foi fazendo sentido e consegui ver esse aluno surdo como sujeito e não mais como um paciente** [grifo meu]. Então era um momento que a gente tinha politicamente uma abertura com a diretora pedagógica que estava preocupada com a educação e disposta a mudar aquela concepção clínica de surdez, aquela coisa quadradinha (...)

Mas ainda que atribuisse a essa direção pedagógica a realização de mudanças importantes na concepção a respeito dos surdos/surdez afirma que a aprendizagem da língua de sinais e o estudo da literatura que versava sobre o bilinguismo partiram de

⁴⁶ D foi professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 27 de junho de 2011.

iniciativas de alguns professores sem que a direção viabilizasse as condições necessárias para que tais ações ocorressem. Acompanhem suas memórias:

(...) isso nasce de baixo pra cima, quer dizer, havia um apoio da direção, mas não era cedido um horário para a gente aprender língua de sinais e estudar sobre o bilinguismo, então não era uma coisa que partia da direção... A Marilene possibilitou sim esses cursos, mas essa coisa de pensar o bilinguismo partiu dos próprios professores espontaneamente que começaram a se organizar num grupo de estudos. Era um grupo minoritário, umas 10 professoras, e nós usávamos a hora do almoço para participar desse grupo de estudos. Era uma atividade meio solitária (...) não era uma coisa institucionalizada, havia uma tensão (...)

É, pois, dentro desse contexto que os alunos, contando com o respaldo institucional, começaram a reclamar com mais força a entrada da língua de sinais no ensino. O depoimento de F⁴⁷, ex-aluno do INES, nos esclarece, entre outros assuntos, sobre a influência que receberam de seus professores que desejavam também a construção de um modelo de ensino mais afeito às singularidades linguísticas dos surdos, o bilinguismo. Eis o seu relato:

A gente sentia como se fosse uma ditadura igual a época em que o Estado e a Igreja Católica obrigavam a oralização dos surdos no passado e houve muito sofrimento com essa imposição. Até que os surdos pesquisando, buscando informações (não sei se foram nas associações) foram descobrindo que tinham direito a uma língua e ficaram revoltados com esse oralismo e se começou uma discussão pela mudança, ainda que já tivesse começado a comunicação total. Então começamos a lutar pelo bilinguismo e daí pra frente essa luta continuou. **Os alunos passaram a ter contato com as ideias sobre o bilinguismo através dos professores que iniciaram essa discussão** [grifo meu]. Eu acho que os professores descobriram primeiro e discutiram com os alunos porque eu não tinha essa informação. Os professores é que tinham essa abertura, essa possibilidade de pesquisas e contato com estudos e aí eles começaram a divulgar. Também teve um surdo chamado Nelson Pimenta que viajou para os Estados Unidos e fez pesquisas. Ele me passou as novidades sobre o bilinguismo que até então eu sabia pouco. Fizemos até peça de teatro no INES para apresentar essas idéias para os outros alunos. Então algumas professoras daquela época começaram a pesquisar e trocar cada vez mais com os alunos e isso começou realmente a trazer o gosto pelo bilinguismo. Depois o bilinguismo foi discutido em congressos e palestras.

⁴⁷ F é ex-aluno do INES e atualmente trabalha na instituição como instrutor educacional em LIBRAS. Concedeu sua entrevista em 15 de abril de 2011.

O depoimento de E⁴⁸, outro ex-aluno da instituição, já aponta para uma reivindicação dos alunos que vai além da entrada da língua de sinais na cena escolar, caracterizando-se por uma preocupação maior com a escolarização dos surdos. Vejamos:

A nossa luta começou quando percebemos que os professores que trabalhavam há muito tempo no INES com a oralização não faziam com que seus alunos se desenvolvessem academicamente. Os alunos tinham muita dificuldade com a leitura e a escrita. Os professores não valorizavam a língua dos alunos [LIBRAS] e nem os próprios alunos [emoção], somente alguns inspetores conheciam a nossa língua porque eles eram surdos também. (...) Com a fundação do grêmio começamos a incentivar que cada turma tivesse um representante para juntos fazermos nossas reivindicações e até reclamarmos dos professores faltosos, por exemplo.

Ao contrário da professora D, esse ex-aluno acreditava que a diretora pedagógica apoiava abertamente as reivindicações dos alunos e promovia as condições para que a língua de sinais fosse incluída na cena pedagógica:

Na verdade o meu contato era diretamente com a diretora pedagógica. Era por intermédio dela que nós conseguíamos espaço para criticar os professores no auditório do INES. A diretora Leni aceitava porque a Marilene deixava a gente se manifestar.

A partir de tudo o que foi relatado, é possível inferir que a luta pela inclusão da língua de sinais nas práticas educacionais do INES foi, na verdade, produto de uma construção histórica e sofreu influências de vários fatores concomitantes: a entrada de literatura no Brasil versando sobre o bilinguismo, a abertura política vivida pelo Brasil desde o final da década de 1980 (com o processo de redemocratização do país), os estudos que começaram a ser realizados por uma minoria do corpo docente do INES a respeito do bilinguismo, e, especificamente, sobre a construção de um projeto bilíngue de educação de surdos.

Essas ações foram expandidas, ainda na gestão de Leni de Sá Duarte Barbosa, pela entrada de duas novas diretoras de departamento. O trabalho que foi empreendido pelas mesmas é do que se ocupará a próxima seção deste capítulo.

3.3. A implantação e institucionalização do Projeto Bilíngue

⁴⁸ E é ex-aluno do INES e atualmente trabalha na instituição como professor de LIBRAS. Concedeu sua entrevista em 15 de abril de 2011.

Em agosto de 1995, a professora Silvia Maria Fangueiro Pedreira assumiu a direção do DETEP com o compromisso de empreender ações institucionais que visassem modificar os baixos índices de aproveitamento escolar que ainda acometiam os alunos do INES. Desta forma, nutria a intenção de repensar o trabalho pedagógico como um todo. Essas intenções ficaram mais fortes quando, no ano seguinte, a professora Wilma Favorito, tendo terminado seu curso de mestrado, fica à frente do DDHCT⁴⁹. Juntas, e com suas respectivas equipes de trabalho, vislumbravam implementar uma proposta de educação bilíngue para surdos. Essas intenções já eram proclamadas com vigor enquanto estas ainda desempenhavam suas funções docentes.

Essas ações começaram a ser realizadas em setembro de 1995 a partir do desenvolvimento do “Projeto Piloto dentro de uma proposta bilíngue para surdos”. Desta forma, buscava-se inserir o INES na tendência mundial representada pela proposta bilíngue - ensino de LIBRAS como L1 e ensino de Língua Portuguesa como L2.

Nesse sentido, o objetivo da equipe⁵⁰ responsável pelo projeto referido era implantar o projeto bilíngue na educação infantil para que este fosse paulatinamente propagado para todos os segmentos de ensino. Também visava promover a capacitação de profissionais surdos para atuarem junto aos alunos representando, para estes, um modelo de adulto surdo falante da língua de sinais. Com isso a pesquisa se encaminharia para a descoberta de como se daria a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a partir da atuação desse profissional surdo⁵¹ e quais as estratégias de ensino seriam as mais favoráveis para alcançar tal fim. Concomitantemente seriam pesquisadas as estratégias de ensino que favoreceriam a aprendizagem do português como segunda língua na modalidade oral e escrita, sendo observados, nesta segunda modalidade, os níveis dos alunos participantes do projeto piloto⁵².

O projeto também tinha a intenção de estender às outras redes de educação a proposta de educação bilíngue para surdos, provendo-lhes os profissionais surdos que atuariam conjuntamente com seus professores. Para isso a instituição tinha a intenção de

⁴⁹ Este departamento surgiu em função do desmembramento do DETEP que conjugava várias coordenações.

⁵⁰ A equipe contava com os seguintes profissionais: uma coordenadora pedagógica, especialista em Educação Especial, Marilene de A. Monteiro Nogueira; uma assessora técnica, linguista especializada em pesquisa sobre a LIBRAS, Tanya A. Felipe; uma professora da Pré-escola, Cleide Azevedo e um instrutor de LIBRAS, Paulo André Martins de Bulhões. A coordenação geral da pesquisa era feita por Rosita Edler Carvalho.

⁵¹ Nesta época ainda não existia nos quadros institucionais o cargo de instrutor de LIBRAS, já que a proposta de ensino bilíngue, em que este se encontrava inscrito, e de onde partiu a demanda para a sua participação, ainda estava sendo construída pela instituição.

⁵² Os alunos que estavam sendo atendidos pelo projeto piloto compunham uma turma da educação infantil e tinham 4 anos de idade.

criar “um Curso de Magistério para alunos surdos que quisessem fazê-lo após a conclusão do Primeiro Grau” (INES, 1997, p.3).

Ao ter acesso às fitas de vídeo⁵³ que foram gravadas durante a execução do projeto pude verificar a dinâmica do trabalho desenvolvido pela professora regente, pela coordenadora pedagógica e pelo instrutor de LIBRAS. A proposta consistia em contextualizar em LIBRAS todos os temas retirados de histórias, jogos e brincadeiras, fazendo-se um trabalho de conceitualização do léxico e das estruturas da primeira língua dos discentes para então passar a fazê-lo, em seguida, com a língua portuguesa. Pelo observado, pude perceber uma desenvoltura argumentativa nos alunos em face aos questionamentos propostos pelos adultos, conjecturando-se que a entrada da LIBRAS no cenário escolar contribuía para essa interação mais significativa entre todos os agentes escolares. Outro fato observado foi a participação efetiva das famílias dos alunos no processo educacional das crianças.

O projeto também postulava a criação de Grupos de Trabalhos (GTs) para que fossem organizados bancos de dados com todas as filmagens das aulas, a criação de material didático para ensino de LIBRAS para os alunos da educação infantil e para seus pais, a organização de um Programa Curricular para o Curso de Magistério para Surdos (que seria criado) bem como a organização da equipe que trabalharia no referido curso e do seu material didático (idem, p.12).

Não obstante a diversidade de ações que o projeto tinha a intenção de desenvolver, dentro da perspectiva do bilinguismo, o mesmo foi descontinuado. O relato da fonoaudióloga G⁵⁴ nos dá uma ideia das razões dessa interrupção:

À medida que as turmas fossem crescendo elas deveriam mudar de nível e o projeto precisava continuar com todo aquele aparato de pesquisa em que todos os profissionais estivessem alinhados teoricamente e o negócio começou a degradingolar porque a gente não tinha mais profissionais que continuassem a trabalhar no projeto e, assim, a pesquisa foi descontinuada, não por falta de apoio institucional, mas por falta de estrutura. Isso está narrado no relatório final da pesquisa.

Porém, logo em seguida o INES firmou uma parceria com uma universidade pública⁵⁵ e a coordenação do projeto ficou sob a responsabilidade de uma linguista⁵⁶. O

⁵³ Estas fitas de vídeo fazem parte do acervo pessoal de um dos integrantes do projeto e me foram disponibilizadas em agosto de 2011.

⁵⁴ G é fonoaudióloga do INES e concedeu a entrevista à autora em 8 de setembro de 2011.

⁵⁵ A universidade pública em questão é a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

⁵⁶ A linguista em questão é a prof. Dra. Eulalia Fernandes, professora adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro à época do desenvolvimento do projeto.

objetivo principal era desenvolver uma “(...) proposta de bilinguismo e biculturalismo, tendo em vista uma real integração da criança nos dois contextos sociais a que naturalmente pertence a dos surdos e a dos ouvintes, aceitando e respeitando a sua diferença” (INES, 1997 a, p.3).

A coordenadora e a orientadora pedagógica⁵⁷ da pesquisa ressaltaram no relatório de pesquisa o ineditismo do projeto: “(...) é o primeiro projeto apresentado, no Brasil, com estas características e, portanto, um desafio sócio-político-acadêmico para ambas as instituições nele envolvidas” (idem, p.8).

O projeto ainda que tenha ficado restrito inicialmente à educação infantil, paulatinamente, foi ganhando a adesão de outros profissionais interessados pela proposta bilíngue, segundo consta nesse mesmo relatório (idem, p.12):

Nos últimos meses de 1996, tanto a coordenação e orientação pedagógica do projeto, quanto os profissionais do INES e a eles ligados diretamente, foram procurados por professores e outros especialistas da instituição interessados por estudarem e, mesmo, participarem efetivamente do projeto, viabilizando sua expansão natural e gradativa.

Outra passagem do relatório também destaca o esforço da direção do INES em viabilizar as condições para a continuidade do projeto, demonstrando seu forte interesse em implantar um projeto bilíngue começando pelo setor da pré-escola:

Apesar das dificuldades financeiras, o INES soube manter seu compromisso de contrato com os monitores surdos, fator indispensável à concretização e continuidade do projeto, em seu meio acadêmico. Assim, registramos o esforço da instituição para atender a requisitos mínimos que possibilitassem o andamento do projeto (idem *ibidem*).

Outra contribuição do projeto diz respeito à desnaturalização das práticas bimodais que “(...) descaracterizam a aprendizagem das duas línguas [português e língua de sinais]” (idem, p.14). Outras colaborações da pesquisa se referem à utilização da língua de sinais genuína nas atividades pedagógicas e as discussões de equipe que evidenciavam as diferenças na organização morfosintática das duas línguas, diferenças essas que precisavam ser conhecidas pelos professores e monitores para se proceder ao ensino da leitura e escrita para os alunos surdos.

Como elemento negativo que vinha dificultando o desenvolvimento do projeto, a coordenadora citou o pouco contato das crianças da educação infantil com outros pares linguísticos, excetuando-se seus monitores. Essa dificuldade apontada no relatório de

⁵⁷ A orientadora pedagógica do projeto era, à época, a mestranda, da UERJ, Kátia Regina Rios.

pesquisa evidencia que o corpo docente ainda estava se inteirando a respeito do projeto inovador, não se sentindo confortável ainda para operar mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nas considerações finais do relatório do projeto, a coordenadora traça um panorama do que vinha observando na instituição em termos de linhas teórico-metodológicas norteadoras das práticas pedagógicas revelando, por fim, suas aspirações quanto ao alcance do projeto em desenvolvimento:

(...) o INES apresenta as características de uma **instituição tradicionalmente imbuída de várias ideologias** [grifo meu], um espaço que, se resistente, por vezes, a novas ideias é, também, um espaço *onde tudo pode (e deve) acontecer* [grifo das autoras]. Talvez seja por esta razão que nosso projeto encontra um ambiente especial de discussões de todos os tipos, exposto aos mais diversos olhares, todos bem-vindos, pois que produtos de interesse e curiosidade científica. Esperamos que, sob os laços de nosso convênio, consigamos converter nossos esforços no produto de nossos anseios, de nossas lutas, de nossas conquistas. Esperamos contribuir, com a força de nosso trabalho e de nossas convicções, para um INES onde surdos e ouvintes realmente trabalhem juntos, imbuídos por um mesmo ideal. Esperamos conviver, em futuro não distante, com professores surdos e ouvintes, trocando ideias não apenas indiferentemente em duas línguas, mas, sempre, em uma mesma linguagem – uma linguagem que reflita direitos e deveres de verdadeira cidadania (idem, p.18)

A fonoaudióloga G⁵⁸ parecia não demonstrar o mesmo entusiasmo da coordenadora do projeto, já que sua preocupação era a de que, tal como a pesquisa anterior, o projeto bilíngue não avançasse para outros segmentos, principalmente para o do 1º segmento do Ensino Fundamental. Sua preocupação ficava visível quando apontava que “(...) a questão da estrutura, da falta do envolvimento dos profissionais poderia dificultar que o projeto bilíngue chegasse principalmente à alfabetização”.

Esta preocupação também estava explícita na fala de outro membro participante do projeto, uma pedagoga e ex-professora do INES. Em seu relatório de avaliação final, alerta que a consolidação do projeto bilíngue no INES ainda estava longe de ser alcançada pela instituição, objetivo maior a que a pesquisa se propunha. Acompanhem um trecho desse relatório:

Cabe registrar a necessidade de discutir com os educadores os princípios norteadores do projeto, bem como, os rumos que irá tomar adiante. Embora tenha sido iniciada tal discussão, me parece que a apropriação do conhecimento por parte dos profissionais do INES foi pequena,

⁵⁸ G é fonoaudióloga do INES e concedeu a entrevista à autora em 8 de setembro de 2011.

retardando a possibilidade de gestão autônoma no desenvolvimento do projeto (INES, 1997 b, p.1).

Para a pedagoga também era premente que os profissionais envolvidos na execução do projeto pudessem disseminar a proposta bilíngue para o restante do corpo docente a partir de suas participações nas reuniões de orientação pedagógica com os professores que não estavam participando diretamente da pesquisa, sendo adotado um planejamento comum das atividades para que “(...) aos poucos estes possam incorporar mudanças e estender a proposta de educação com bilinguismo a todos os níveis de atendimento educacional” (idem, p.2).

Para que essa disseminação fosse implementada, a direção, além de oferecer a continuidade do projeto, para o ano de 1998, também ampliou as turmas atendidas por ele passando a incluir uma turma da estimulação precoce e da alfabetização (INES, 1998).

As direções do DETEP e DDHCT, junto com a chefia da COAPP⁵⁹, através de um planejamento de ações integradas, também investiram em outras frentes visando fomentar reflexões coletivas e sistemáticas sobre os saberes e fazeres pedagógicos que circulavam no INES.

Nesse sentido, foram organizados grupos de discussões durante todo o ano de 1997 sendo promovidas palestras e centros de estudo com o objetivo de fazer com que os agentes escolares refletissem sobre as questões relatadas acima. O aprofundamento desses debates se deu durante o Seminário *Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos*, realizado entre os dias 21 e 23 de julho de 1997. Este seminário teve a intenção de aprofundar o significado de uma proposta de educação bilíngue para surdos. Nesse sentido houve um investimento da direção em convidar palestrantes cujas falas desconstruíssem o conceito simplório (e até ingênuo) de que o bilinguismo se caracterizaria como a coexistência harmônica entre duas línguas no ambiente pedagógico - a língua de sinais e o português. Palestrantes como Carlos Bernardo Skliar, Regina Maria de Souza, Ronice Quadros e Cristina B.F. Lacerda, entre outros, explicitaram diversos conflitos que inevitavelmente iriam surgir no cenário escolar quando duas línguas de diferentes prestígios na sociedade, que se inscrevem em relações de poder, se encontram não só para promover a escolaridade dos alunos como para dotá-los de uma identidade linguística, cultural e política.

⁵⁹ COAPP (antigo DOAPP) é a Coordenação de Acompanhamento à Prática Pedagógica. Esta coordenação foi criada em 1997.

Na apresentação dos anais do Seminário de 1997 encontramos um trecho que traduz o pensamento da direção do INES quanto às implicações para a instituição ao adotar a proposta bilíngue. O texto chama a atenção que a entrada da língua de sinais evoca inevitavelmente uma reconceitualização dos surdos e da surdez secundarizando-se as questões metodológicas, anteriormente consideradas o ponto crucial da educação desses discentes. Atentemos para o teor dessa mensagem:

Pensar a educação de surdos ultrapassa o fato de se levar em consideração a coexistência de duas línguas no ambiente pedagógico. Há que se pensar o surdo como qualquer outro sujeito bilíngue, imerso em diferentes registros culturais, inscritos nas relações de poder determinadas historicamente na sociedade. A comunidade de surdos compartilha questões semelhantes às comunidades linguísticas ditas minoritárias como os índios, ou imigrantes, ou povos colonizados que precisam lutar muito para terem afirmadas e reconhecidas sua identidade cultural e linguística no contexto sócio-político em que vivem. Em decorrência dessas considerações, é natural supor que o indivíduo apresente singularidades relevantes em seu processo de aquisição do conhecimento. O papel da língua de sinais como primeira língua do surdo e como língua de instrução na escola, bem como a aquisição do português como segunda língua são algumas das particularidades a serem estudadas e discutidas pelos profissionais da surdez.

Logo após esse seminário as diretoras do DETEP e do DDHCT convocaram todos os professores para uma reunião⁶⁰, realizada no auditório do INES, para que todos tivessem a oportunidade de se expressar livremente a respeito dos temas que foram tratados no evento referido. Essas discussões tinham a intenção de traçar os planos do novo projeto educativo da instituição.

Nessa reunião vários assuntos foram tratados: as causas do fracasso escolar no INES, a visão que a sociedade e os professores da instituição nutriam em relação aos surdos e a surdez, o tipo de escola que o INES tinha no momento e qual desejava ter, o tipo de formação vislumbrada para os alunos, o de currículo mais adequado a esses discentes, a posição a serem ocupadas pela língua de sinais e a língua portuguesa no cenário escolar, o papel da fonoaudiologia dentro da proposta bilíngue do INES, as alternativas que poderiam

⁶⁰ Essa reunião ocorreu no dia 20 de agosto de 1997 no auditório do INES. “Por uma tarde inteira, cerca de 70 profissionais organizados em 9 grupos traçaram um painel contundente acerca do ensino praticado no INES e apresentaram propostas que referendavam o caminho que a instituição estava seguindo até então” (INES, 1998, p.2).

viabilizar a participação da comunidade escolar e os principais receios e dúvidas que os professores alimentavam em relação ao bilinguismo para surdos. (INES, 1998, p.2-4).

Essa disposição para ouvir os agentes escolares respaldou as ações que vieram a seguir como o Curso de Aquisição de Segunda Língua, aberto a todos os docentes e técnicos e a consultoria⁶¹ da Aquisição de Segunda Língua para a equipe de português com a participação dos orientadores da educação infantil, CA, 1ª série, 4ª série e SEJAD.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a demanda pela assessoria de um profissional especializado no ensino de segunda língua foi pleiteado pela equipe de português do INES que, a essa época, já estava buscando redimensionar seu ensino. Esta necessidade surgiu a partir do “descompasso” que observavam a respeito do nível de conhecimento da língua portuguesa de alunos que estavam inseridos numa mesma turma:

Em 1996, com o intuito de sanar o problema de desnivelamento dos alunos, a equipe de L.P. decidiu propor uma mudança no critério de enturmação dos alunos para as aulas de L.P.: propusemos que as turmas fossem formadas a partir dos níveis de conhecimento de L.P. de cada aluno, independentemente da série que estivesse cursando. Isto foi ao encontro da filosofia bilíngue cuja adoção era discutida na instituição naquele momento e assim sendo, a L.P. poderia ser ensinada como L2 (NASCIMENTO e SOUZA, 1998, p.194)

Fica claro na fala da Prof. Dra. Alice Freire que sua assessoria não visava deslegitimar o trabalho desenvolvido pelos professores, pelo contrário, pois “a voz daqueles que vivem a complexidade do trabalho com o aprendiz – nesse caso o aprendiz surdo – tem que ser ouvida já que transmitirá um tipo de conhecimento que escapa a qualquer especialista que não experimente esta realidade no seu dia a dia’ (FREIRE, 1998, p.47).

A proposta de ensino do português parece começar a ganhar a adesão do corpo docente conforme podemos perceber no histórico que as diretoras de departamento fazem:

Já no início de 1997, em março, toda a equipe de português participou do curso Introdução à Aquisição de Segunda Língua, ministrado no INES, pela professora Alice Freire, que tornou-se consultora permanente da equipe. Professores e orientadores de outras equipes também participaram desse curso, interessados que estavam nessa nova perspectiva de trabalho com o português. Apesar desse curso ter se centrado em tópicos específicos da aprendizagem de língua, em todas as aulas foi perfeitamente possível estabelecer diversos elos entre esses temas e o trabalho de qualquer professor. **A visão de ensino-aprendizagem que**

⁶¹ Esta consultoria foi dada pela Prof. Dra. Alice Freire (UFRJ), especialista no ensino de segunda língua, e vigorou de 1997 a 2000.

permeia e fundamenta esta proposta de trabalho pressupõe a permanente negociação do saber entre professor e aluno [grifo das autoras]. Denominada sócio-interacionista, tal concepção de educação repercute não só no ensino de português, que está em profunda reformulação, como também nas demais disciplinas, uma vez que a relação professor/aluno está presente em todas as práticas de sala de aula. Nesse sentido, os resultados desse curso ultrapassaram o universo da equipe de português e provocaram a curiosidade e o interesse de profissionais de outras equipes e setores do INES, o que nos fez oferecer o curso novamente no primeiro semestre de 1998 (INES, 1997, p.1)

Para o aprofundamento das questões sobre o currículo em um projeto bilíngue para surdos, a instituição possibilitou a atualização de conhecimentos de seus agentes escolares nos centros de Estudos da COAPP e “(...) estes consistiam em encontros mensais, depois quinzenais e às vezes semanais, para leitura e discussão de textos sobre educação, mais especificamente sobre currículo, que vem se tornando um campo bastante rico da Pedagogia” (idem, ibidem).

Além da leitura de diversos autores⁶² que se prestava a alimentar academicamente o corpo docente para as discussões a respeito da construção do currículo, ampliada para a perspectiva de um currículo bilíngue, a instituição sentiu a necessidade de contratar um consultor de currículo. Assim, através de um encaminhamento democrático, o nome do Dr. Prof. Carlos Skliar⁶³ foi votado pelos orientadores pedagógicos do COAPP.

Essa consultoria refletia uma aposta da direção em se inscrever em debates que procuravam dar visibilidade às questões de identidades, ao multiculturalismo e as relações de poder em que estas estão envolvidas. Essas disposições faziam com que o INES se aproximasse de um modelo de escola bilíngue e, ainda, que não se afastasse completamente do universo da educação especial, problematizava-a a cada ação planejada e concretizada.

Em entrevista⁶⁴, o Prof. Dr. Carlos Skliar, traça o quadro que encontrou na instituição à época de sua entrada no INES e da resistência que encontrou por parte de alguns profissionais quando apontou a necessidade dos mesmos, antes de traçar as

⁶² Entre os autores selecionados para a leitura, nos centros de estudo, destacavam-se: Paulo Freire, Tomás Tadeu, Stuart Hall, Jurjo Torres Santomé, Antônio Flávio, Michael Apple, Thomas S. Popkewitz, J.Gimeno Sacristán e Joyce Elaine King.

⁶³ A consultoria do Prof. Dr. Carlos Skliar (UFRGS) foi iniciada em março de 1998 e descontinuada em 1999.

⁶⁴ A entrevista do Prof. Dr. Carlos B. Skiar foi concedida à autora no dia 11 de julho de 2011.

diretrizes do currículo, adquirirem fluência na língua de sinais a fim de estabelecerem uma comunicação de fato com os alunos:

Eu me lembro que, naquela época, a grande questão era a representação e a identidade em relação aos surdos e a surdez, era tentar falar um pouquinho que a língua de sinais não era só uma língua para usar entre eles, que havia muitas possibilidades da língua de sinais participar da educação. Percebi que as pessoas surdas estavam sendo mal representadas no sentido da identidade e da política, e também como representação social. Havia no INES um problema, os professores passavam muitas horas com os alunos sem conversar e isso é uma representação totalmente errada porque as pessoas que conversam com os surdos têm possibilidade de saber as ideias deles, então a gente não pode dizer que os surdos não aprendiam, o que a gente tem que dizer é que as instituições não têm ensinado praticamente nada para eles e essa era a minha briga naquela época... Eu dizia que não era um ensino de qualidade, mas não no sentido da qualidade do MEC, não era um ensino de qualidade, pois não estava chegando nada do que se estava querendo ensinar. E se não tem conversa, não tem educação e então o que você podia representar? (...) **E para mim era uma luta terrível porque eu tinha vontade de dizer na cara “você não consegue nem falar, nem cumprimentar, nem saber o que sente a pessoa que você está conceitualizando a vida (...)** [grifo meu].

Para Skliar (1998, p.180), discutir as representações sobre a surdez e os surdos só poderia ser feito na esfera política. Vejamos como o consultor se posiciona a esse respeito no Seminário⁶⁵ Surdez, Cidadania e Educação que foi realizado pelo INES:

“Política”, neste contexto [na educação bilíngue], assume um duplo valor: “política” como construção histórica, cultural e social – no sentido das práticas discursivas e não discursivas sobre a surdez que se constroem na sociedade, e “política” no sentido das relações de poder que atravessam este processo (...) Nesta perspectiva, o foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve-se deslocar dos reduzidos espaços escolares e das descrições da linguística estruturalista, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder situados dentro e fora da proposta pedagógica.

Pelo exposto podemos ter uma dimensão da transformação de crenças e currículo que a direção desejava imprimir e do quão difícil seria esta tarefa num cenário linguístico marcado, em um passado muito recente, por uma tradição oralista de ensino. Este estilo inovador que foi a tônica da direção do DETEP e do DDHCT resultou em constantes embates na instituição, pois havia certa resistência por parte do corpo docente e da fonoaudiologia a adotar o projeto bilíngue, tema que será tratado no próximo capítulo.

⁶⁵ O Seminário Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão foi realizado pelo INES nos dias 19 a 22 de outubro e contou com vários palestrantes que se destacavam no campo da surdez como: Carlos B. Skliar, Tanya A. Felipe, Mariane Stumpf e Gladys Perlin, entre outros.

Para fazer face a esse desafio, subsidiar a elaboração de currículo e a metodologia de alfabetização para surdos, a instituição investiu em outra contratação. Desta vez convidou a Prof. Dra. Regina Maria de Souza⁶⁶, solicitação feita por um grupo de professores, para realizar esse trabalho. Em palestra proferida no Seminário organizado pelo INES, em 1998, referido acima, a consultora demonstra entender o desafio que o INES estava abraçando quando se propôs a implantar o projeto bilíngue e o quanto de coragem era necessário para se construir uma educação que se insurgisse contra o modelo oralista secular na educação de surdos. Recordemo-nos de alguns trechos de sua fala:

(...) Até onde sei é a única escola no Brasil [o INES] cuja diretoria está tendo a coragem de se rever, de revisitar a história para transformá-la (...) Vejo aqui uma direção corajosa que se atreve a pensar num projeto bilíngue forte, desconstruindo preconceitos, muitas vezes enraizados em si mesmos, tentando se deslocar de um sistema de referências sobre surdez e educação da pessoa surda – ainda estando na periferia desse mesmo sistema (...) Ato radical que pode fazer o Brasil se orgulhar de ter uma escola que, no futuro, nada deixe a dever para os conhecidos e poucos centros de referência mundial. Está na hora de termos um, e que seja o INES – a escola primeira, a mais antiga do Brasil, berço provável de nossa língua de sinais. Torço para que, como todo processo é dialético, o INES tenha a garra suficiente para resistir ao canto da sereia e não acabar naufragando na continuidade das velhas ideias oralistas (...)

A fim de continuar a enfrentar todos os desafios que demandavam de um projeto de educação bilíngue, a instituição também começou a enfrentar a questão linguística, a fim de viabilizar a comunicação plena entre todos os agentes e o processo de escolaridade dos alunos já que se postulava ser a língua de sinais a L1 do aluno e a língua de instrução:

Investir na criação de um currículo o mais adequado possível à realidade do INES não logrará êxito algum se não elegermos a questão linguística como prioritária. Um bom currículo na mão sem a possibilidade de torná-lo vivo no intercâmbio entre os sujeitos da aprendizagem é apenas mais um documento entre tantos outros (INES, 1997, p.4)

A demanda pela aprendizagem da língua de sinais, exigência fundamental para a construção de uma proposta bilíngue, começou a ser suprida a partir da realização do projeto Consultoria e Monitoria em LIBRAS, cuja coordenadora⁶⁷ atribuiu um ineditismo ao trabalho por “(...) não se conhecer nenhum registro, teórico ou prático, até a presente data, onde pudéssemos buscar subsídios para sua implantação” (INES, 1999, p. 1).

⁶⁶ A consultoria da Prof. Dra. Regina Maria de Souza (UNICAMP) foi realizada no ano de 1998 no INES.

⁶⁷ A coordenadora do projeto Consultoria e monitoria em LIBRAS era a prof. Emeli Marques Costa Leite, docente do INES. Este projeto vigorou de 1997 a 1999.

O objetivo do projeto era fazer com que profissionais surdos ensinassem a língua de sinais para o professor, e para os alunos surdos também, a partir de estratégias adequadas, levando-os a construir, num primeiro momento, uma inter-língua⁶⁸ em que pudessem se comunicar e favorecer o processo educacional.

Como desdobramento desse projeto temos outros dois projetos: Produção de fitas de vídeo em LIBRAS e Propostas de elaboração de material piloto para o ensino de LIBRAS, ambos sob a mesma coordenação.

Para as diretoras de departamentos, todos os projetos realizados pelo INES bem como as ações da instituição em direção a projetos de extensão⁶⁹, formação permanente, projetos comunitários e a consolidação de um Colégio de Aplicação ajudavam a instituição a ir se firmando como centro de referência nacional na área da surdez. Desta feita, essa rede de ações possibilitava o INES a colaborar na construção de políticas educacionais na área da surdez, sendo um pólo irradiador destas.

No entanto, se a implantação do projeto bilíngue no INES ia ao encontro das aspirações institucionais por mudanças pedagógicas, curriculares e políticas, também encontrou resistência por parte de alguns agentes escolares. São esses conflitos, analisados sob a perspectiva do referencial teórico operado pela presente pesquisa, que trataremos no próximo capítulo.

⁶⁸ Por inter-língua MOITA LOPES (1996, p.114) entende como “a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua alvo (LA) em certa altura do processo de aprendizagem”.

⁶⁹ O INES organizava nesta época seminários nacionais e fóruns, além de publicações de revistas: *Espaço*, *Fórum* e *Arqueiro*.

Capítulo 4

A LUTA ESTÁ POSTA: O AVANÇO DO PROJETO BILÍNGUE NO CENÁRIO MARCADO PELA TRADIÇÃO ORALISTA

Com a produção de dados provenientes das fontes documentais e dos depoimentos orais pude, paulatinamente, ir vislumbrando com maior nitidez os contornos de meu objeto de pesquisa e entendendo a premência do período estudado ser alargado. Já não satisfazia aos propósitos da pesquisa deitarmos o nosso olhar exclusivamente aos anos de 1990 a 1999. O retrocesso de uma década ao período investigado deveu-se ao fato de que, no período de 1980, começava-se a se desenhar no INES um **prelúdio** de mudanças. Estas foram responsáveis pelos primeiros embates entre os agentes escolares da instituição tendo atingido seu ápice no ano de 2000, conforme as fontes consultadas.

Isto posto, pretende-se com esse capítulo, na primeira seção, necessariamente mais longa que as subsequentes, colocar-se em perspectiva os embates, os conflitos, as relações de poder que estão em jogo no *campo social*, bem como a matriz de percepção dos agentes em relação aos fatos sociais e as formas com que estes se municiaram de diferentes bagagens sociais e culturais permitindo-lhes entrar em lutas concorrenciais buscando conservar ou ascender a posições privilegiadas no *espaço social* em que estão inseridos. Nos termos de Pierre Bourdieu, referencial teórico central com que a presente pesquisa opera, podemos encontrar os conceitos de *habitus*, *capital* e *campo* interligados de forma dinâmica sendo utilizados como ferramentas teóricas na tentativa de nos aproximarmos dos fenômenos empíricos que se constituem como foco dessa investigação.

Na segunda seção, ainda que o referencial central seja utilizado para as análises da realidade social, o objetivo é dar visibilidade aos comportamentos táticos e estratégicos, na forma concebida por De Certeau, como meios dos agentes conservarem suas posições no espaço social (uso de *estratégias*) ou subverterem o poder instituído, divisando brechas (uso de *táticas*), e galgarem as posições aspiradas. Porém o ponto fulcral dessa seção é conjecturarmos sobre a transformação das *táticas* em *estratégias* quando os agentes invertem suas posições na hierarquia social passando de dominados a dominantes no *espaço social*.

Por fim, trabalharemos com os conceitos de *identidade e diferença*, de Carlos Skliar, dando visibilidade à escolha política e pedagógica pelo modelo de educação bilíngue explicitada no plano norteador da instituição e que começou a ser construído no INES em 1998. O que nos suscita questionamentos a respeito de um *currículo oculto* coexistindo com o *currículo oficial* da instituição.

4.1. INES: um campo marcado por lutas concorrenciais

Apesar das mudanças políticas e sociais que marcaram a sociedade brasileira na década de 1980, em razão do processo de redemocratização por que passava o país, as condições institucionais não permitiam avanços em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do INES. Tais práticas encontravam-se ainda ancoradas na tradição oralista, fortemente marcada a partir de 1951 pela gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, como apontaram os depoimentos dos agentes entrevistados durante esta pesquisa.

Tal afirmativa pôde ser aventada também pela observação da seguinte prática recorrente na gestão de Fernando Bossi de Santa Rosa (1980-1983): era distribuído entre os professores que ingressaram à instituição em 1980 e 1981 um kit⁷⁰, publicado há treze anos, composto por oito cadernos contendo publicações de autores/profissionais que trabalhavam em centros e escolas para surdos nos EUA, traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória, que também escreveu um desses cadernos. Estas obras se dedicavam a dar orientações práticas a respeito da educação do deficiente auditivo⁷¹ no lar e na escola, postuladas no início dos anos 1950, e ainda eram utilizadas como plano norteador para as práticas docentes do INES até os anos 1980. Ou seja, a concepção da surdez como deficiência, falta e déficit reinou absoluta por trinta anos consecutivos no INES, preconizada através de métodos orais escritos, sem ter sido ameaçada por nenhuma outra visão.

⁷⁰ O kit era composto pelo seguinte material: *Como ajudar uma criança surda*, de Ana Rímoli de Faria Dória; Caderno nº 1: *Se seu filho é surdo...*, de Irene R. Ewing (et al.); Caderno nº 2: *Iniciando a compreensão da fala*, de Lilian E. Russel; Caderno nº 3: *A leitura orofacial no horário escolar*, de Lula M. Bruce; Caderno nº 4: *O Treinamento Acústico no curso primário*, de Frances R. Asals e Henrietta C. Ruthven; Caderno nº 5: *A leitura da fala: uma contínua necessidade*, de Harriet Montague; Caderno nº 6: *A educação no lar*, de Ana Rímoli de Faria Dória; Caderno nº 7: *Escola e lar; o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*, de Harry E. Amoss e Caderno nº 8: *A linguagem oral*, de Mary C. New. Todas as obras dos autores internacionais foram traduzidas por Ana Rímoli de Faria Dória em 1967. Esse material me foi disponibilizado em 9 de novembro do corrente ano por uma professora do INES que ingressou na instituição em 1981. A mesma explicou que todos os docentes recebiam o kit completo em ocasião do ingresso na instituição nos anos 1980 e 1981.

⁷¹ O termo *deficiente auditivo* é utilizado pelos autores dos cadernos. Por uma opção política e, de acordo com o modelo sócio-antropológico, refiro-me a estes sujeitos como *surdos*.

As informações de que tratavam as publicações citadas já faziam parte do escopo teórico do livro de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda*, que datava de 1954 em sua primeira edição. Em seu prefácio, ainda como diretora do INES, Ana Rímoli explicitava a sua visão de educação, alicerçada em bases bio-psico-sociais, ancorada paradoxalmente numa perspectiva assistencialista e científica (esta requisitada pelos métodos orais estritos). Também ficava evidente a exaltação da fé cristã e a tarefa docente marcada como um ato sacerdotal passível de recompensa simbólica, como podemos apreender do trecho abaixo:

A criança surda necessita de ser compreendida, querida, amada. Não é mais um pária que pela ignorância dos que não são surdos, ficou atirada à margem, sem direito de ser criança, como as demais. Se chegarem até ela os recursos da técnica, da “arte” de ensinar-lhe a falar e a compreender o que os outros falam, por certo a inteligência se desenvolverá e o progresso que fizer estará na razão direta do esforço de seu professor (...) Nada é impossível; há caminhos que conduzem a todas as coisas. Que Deus inspire e abençoe todos aqueles que se dispuserem a essa árdua, mas compensadora tarefa! (DÓRIA, 1954)

Também era marcante em sua percepção, ao avaliar seu próprio trabalho com os deficientes auditivos, mitificar o comportamento e personalidade destes e atribuir-lhes também a condição de seres humanos passíveis de infortúnio além de outorgar à escola uma característica redentora, de salvação na vida desses discentes:

(...) um desejo grande de ajudar as crianças surdas por parte de quem, convivendo com elas, aprendeu a acreditar nas suas possibilidades e sentiu a bondade, a pureza, a candura, a ingenuidade, o desejo de aprender, de vencer, de ser alguém na vida, que ornamentavam os seus espíritos ainda vazios de ensinamentos, mas ricos de potencialidade sentimental (DÓRIA, 1954).

O discurso da ex diretora do INES remonta à concepção subjetivista que foi a tônica da Escola Nova em que o professor era visto como um facilitador do processo ensino-aprendizagem, que se centrava no aluno, e cuja percepção do mundo se dava a partir de suas perspectivas internas.

O fato é que essas concepções serviram de guia norteador da educação dos surdos no INES por mais de três décadas. A aplicação e sistematização do método oral demandava anos, como podemos depreender das próprias palavras de Ana Rímoli:

Se por um lado, o progresso da leitura labial, ao ser ensinada à criança totalmente surda, é lento, por outro lado, a arte de ensinar a falar a uma criança parcialmente surda ou que tenha resíduos de audição só é adquirida por meio de um longo e especializado curso de treinamento (DÓRIA, 1954, p.165)

Como o investimento no ensino da língua oral era muito grande, a escolarização propriamente dita dos alunos ficava secundarizada, já que esta ficava na dependência da aprendizagem da língua oral, pois “**uma vez aprendida a linguagem, veículo social mais importante** [grifo meu], todas as noções elementares (ou não) poderão ser aprendidos pela criança que as assimilará de acordo com a idade (...)” (DÓRIA, 1967, p.16)

Assim, todos os professores formados no Curso Normal do INES desde 1953 baseavam suas práticas pedagógicas nesta visão e seguiam a recomendação de que os gestos não deveriam fazer parte do ensino, pois inibiriam a aprendizagem da leitura labial. Esta recomendação era enfatizada no livro de Ana Rímoli de Faria Dória *Como ajudar uma criança surda* :

O emprego constante de gestos na conversação com um aluno surdo fará com que ele cresça mudo também. Não é que haja erro nos gestos, propriamente ditos, mas cada vez que um gesto é empregado ao invés de uma palavra, perde-se para sempre, uma oportunidade de ajudar a criança, porque o gesto situa-se no lugar da palavra na mente, estimulando, assim, a mudez (Idem, p.16).

Essas recomendações foram acatadas sem grandes questionamentos até o início dos anos 1980, como nos faz crer os depoentes que colaboraram com essa dissertação, sendo a língua de sinais aprendida, na clandestinidade, pelos alunos que não conseguiam minimamente se expressar na língua oral. Seu uso, portanto, estava atrelado ao sentimento de fracasso escolar de uma parcela de alunos surdos que não conseguia se beneficiar do método oral. Essa situação era comum na década de 1980. O relato da professora A⁷², que ingressou na instituição nesta época, nos esclarece a respeito:

Então essa era a visão... As pessoas cumpriam com suas tarefas, estavam ali na hora, de modo geral recebiam bem seus alunos, eram pessoas carinhosas e tal, mas a visão era de falta. A criança deficiente auditiva era uma pessoa que tinha uma falta. E o INES tinha que oralizar, tinha que fazer essa criança falar e prepará-la também para ingressar no mercado de trabalho (...) E quando os alunos não conseguiam uma oralização boa, ou que fosse minimamente compreendida pelas pessoas em geral, elas eram tentadas [risos] a aprender língua de sinais, até porque eles estavam ali o dia inteiro no INES, mas os professores não aceitavam.

Esta professora também nos relata o primeiro embate que ocorreu na instituição entre os professores que se encontravam no INES desde a época em que fizeram o curso normal oferecido pela instituição e aqueles professores que entraram através de concurso público e portavam diplomas universitários. É ela quem evoca suas memórias a fim de resgatar esses momentos de conflito:

⁷² A foi professora do INES e concedeu a entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

Quando nós entramos a maior parte nunca tinha visto surdo na vida (...) e aí foi um embate com as pessoas que tinham feito curso de especialização dentro do INES, mas que não tinham feito curso universitário e que trabalhavam no INES há 30, 35 anos. (...) E essas pessoas que entraram nesse concurso tinham experiências anteriores de escolas, mas não tinham em relação à surdez. Então foi um choque... Uns estavam lá com a experiência de anos e outros chegaram mais fortes academicamente, com mais estudo e com outras experiências de escola regular. (...) **Então esse embate foi muito forte com as novas professoras que chegaram** [grifo meu], pois a maior parte era jovem: entusiasmo, experiências em educação infantil, e em outros lugares, leitura e festas. E as pessoas ali (...) eram senhoras acomodadas... Seguiam como Bíblia o livro: “*Manual da criança surda*” de Ana Rímoli, a única referência delas.

Podemos compreender esses embates travados entre os professores “antigos” e os “novos”, apoiando-nos na visão teórica de Pierre Bourdieu, que faz alusão aos conflitos no *campo social* quando existe uma discrepância acentuada de volume de *capital cultural* entre os agentes.

Para Bourdieu (1979, p.3-6 apud Nogueira & Nogueira, 2006, p.74), o capital cultural pode existir sob três formas, a saber:

(...) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas (...) e, enfim, no estado institucionalizado (...) como se observa em relação ao certificado escolar (...)

Desta forma, os professores que ingressaram no INES em 1980, portando uma certidão de competência cultural, o diploma universitário, apresentavam um conhecimento legitimado pela sociedade, valor esse não atribuído em igual escala ao conhecimento experiencial adquirido pelos professores que trabalhavam no INES há mais de trinta anos. Nesse sentido, a titulação acadêmica dos professores novos outorgava-lhe um “reconhecimento institucional” que se traduzia no *campo social* como uma forma de alcançar posições privilegiadas neste espaço.

Os embates travavam-se também em função de diferentes concepções de ensino, já que os professores “novos” colocavam em xeque o ensino tradicional ministrado pelos professores “antigos”, cujo foco do processo pedagógico estava no professor. Estas concepções, portanto, podem ser produto de *habitus* coletivos que se antagonizavam. Para Bonnewitz (2003, p.77), o sentido que Bourdieu atribui ao conceito de *habitus* é:

(...) sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

Cabe salientar que os títulos acadêmicos apesar de garantirem uma competência de direito aos professores podem corresponder ou não a uma competência de fato. Não queremos aqui nos empenhar em negar o conhecimento experiencial como forma legítima de conhecimento, longe disso, o que está em questão é vislumbrar que diferentes tipos e volumes de capitais valorizados e legitimados de forma diferenciada pela sociedade estavam em jogo no início da década de 1980 no INES.

Porém, na gestão de Lenita de Oliveira Vianna (1985-1990), no ano de 1988, o clima institucional ficou novamente agitado em ocasião das reflexões que sucederam ao 2º Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos que tinha o objetivo de tentar aproximar a discussão do ensino do INES a uma visão que estava em voga na educação geral: a Epistemologia Genética de Piaget e de seus seguidores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O objetivo do seminário promovido pelo INES, referido acima, era suscitar reflexões do corpo docente a respeito dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita pelo aluno ouvinte e de que maneira esses conhecimentos poderiam ser deslocados para o universo de aprendizagem da leitura/escrita dos surdos.

A despeito dessas reflexões, o corpo docente da instituição já dava mostras de que já não existia mais um consenso na adoção dos métodos estritamente orais. Ainda que o Método de Perdoncini⁷³, um método oral, fosse fortemente defendido por um grupo restrito de professores, a Comunicação Total já começava a ganhar adeptos, principalmente no setor da educação infantil, e a língua de sinais era admitida ainda que vista como um recurso, ao lado das técnicas de oralização, como meio de viabilizar a comunicação entre os alunos e professores.

Em 1989, com a realização da pesquisa PAE (retratada de uma forma mais abrangente no capítulo 3), a Comunicação Total ganha mais vulto na instituição e com ela o referencial teórico piagetiano, aproximando epistemologicamente a educação especial da educação geral.

E quando as reflexões do corpo docente estavam começando a se encaminhar para um questionamento maior em relação aos métodos orais, principalmente por consequência da pesquisa citada acima, que permitiu a entrada oficial da língua de sinais no cenário

⁷³ O Método de Perdoncini foi criado por Guy Perdoncini, de nacionalidade francesa. Complementando o Organograma da Linguagem, o qual é uma estratégia de sequência lógica básica da língua, que leva o deficiente auditivo a uma estruturação do pensamento, até chegar à emissão da cadeia falada. Esse método foi sistematizado em Língua Portuguesa pela professora e linguista Álpia Ferreira Couto (NASCIMENTO, 1989, p. 76).

escolar, a instituição sofreu o golpe da intervenção federal, assunto tratado em capítulo anterior, e o corpo docente por uma questão de sobrevivência profissional se uniu contra um “inimigo” maior.

Além da *violência simbólica* a que todos os agentes escolares foram submetidos houve um arrefecimento nas reflexões que começavam a ganhar corpo na instituição. O problema foi sanado devido à rede de relacionamentos que dispunha um grupo de professores como podemos acompanhar pelo depoimento da professora D⁷⁴:

E nós estávamos vivendo esse burburinho político de saída do Collor e então levamos os nossos alunos às ruas e isso foi marcante! (...) todo o pessoal começa a perceber em 1992, com a saída da intervenção que a gente conseguiu na luta! Foi carta para o ministro, para a professora Rosita Edler, secretária de educação que nos ouviu... Nós fomos ao MEC e fizemos um pedido para que ela intercedesse por nós porque estava insuportável viver naquela situação e quando conseguimos então retirar aquela intervenção a professora Leni assumiu em 1992.

Para Bourdieu (1980, p. 2-3 apud Nogueira & Catani, 2007, p.67), *o capital social* é extremamente valioso na luta por disputa de posições no espaço social, já que esse capital agrega “recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento”. Assim, essas relações sociais, cultivadas intencionalmente em vários momentos, possibilitam “lucros materiais ou simbólicos”, como o que pôde ser vislumbrado no caso da intercessão da secretária de Educação Especial que colaborou para o fim da intervenção federal no INES e na escolha de uma professora da instituição para assumir a direção geral.

Com esse problema resolvido, o corpo discente vislumbrou no momento político a época adequada para reivindicar a entrada da língua de sinais como língua de instrução, aproveitando que a comunicação total já possibilitara abertura para isso. Assim, os alunos contando com o apoio explícito de parte de seus professores e, respaldados pela direção pedagógica, começaram a se confrontar com os professores que ainda seguiam métodos orais e/ou não manifestavam o desejo pela aprendizagem da língua de sinais. O relato do ex aluno E⁷⁵ dá visibilidade a esses conflitos que começavam a se intensificar no INES:

Nós já estávamos muito conscientes do nosso direito de ter uma educação em LIBRAS e discutíamos com os professores. Houve até um certo aluno que “batia de frente” com uma professora que à época era muito oralista e até dizia que ela tinha que ir embora do INES porque para ser professor naquela escola tinha que saber LIBRAS. Os outros professores também

⁷⁴ D foi professora do INES e concedeu entrevista à autora em 27 de junho de 2011.

⁷⁵ E é ex aluno do INES e concedeu entrevista à autora em 15 de abril de 2011.

eram oralistas, mas foram se aposentando e, com o novo quadro de professores, o ensino foi melhorando.

Outros embates se seguiram à fundação do grêmio estudantil, em 1993, que teve o apoio explícito da direção pedagógica do INES e de alguns professores para que fosse criado. E à medida que os alunos encontravam brechas para criticarem os professores oralistas eles partiam com mais força para o confronto com esses docentes, especialmente.

A direção pedagógica, ao apoiar os alunos em defesa da língua de sinais, também começou a sofrer pressão do grupo de professores mais conservador da escola (representado em grande parte pelos adeptos do oralismo). O depoimento da diretora pedagógica (1990-1993)⁷⁶ nos esclarece sobre os motivos desses conflitos:

Os alunos estavam lutando pela língua de sinais e ridicularizavam os professores que estavam ali falando e eles sem entender nada, é a reação do pêndulo... Como eles ficaram anos e anos se sentindo massacrados por aquele poder da oralidade, o pêndulo passou para o outro lado... **Houve excesso nessa época** [grifo meu], pois é o pêndulo, é o pêndulo. Houve alunos que exageravam e queriam tomar o poder mesmo, até colocar o pessoal pra fora... (...) E uma boa parte dos professores não suportou isso, ficaram enlouquecidos porque achavam que eu estava dando um poder muito grande para os surdos.

Por sua vez, os alunos continuavam a pressionar o corpo docente em busca da inserção da língua de sinais no ensino. O ex aluno F⁷⁷ nos relata esses episódios:

Provocávamos, imitávamos o jeito dos professores no teatro: a roupa, tudo a gente imitava igualzinho. É verdade... fazíamos algumas provocações [risos] e os professores ficavam extremamente zangados e falavam “você precisam nos respeitar” e a gente evitava até chegar perto porque eles ficavam realmente muito chateados. Mas alguns gostavam.

Para Bourdieu & Wacquant, citados por Bonnewitz (2003, p. 60), o *campo social* pode ser definido “como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições” e nesse sentido, a estrutura do campo, articulada ao momento histórico vivenciado, dá visibilidade às relações de forças antagônicas que entram em choque no espaço social. Dependendo da força empregada nesses embates o *campo social* pode vivenciar com mais violência esses conflitos.

⁷⁶ Essa diretora pedagógica concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

⁷⁷ F é ex aluno do INES e concedeu a entrevista à autora em 15 de abril de 2011.

Alguns professores achavam que os embates ficavam mais violentos na medida em que os alunos, sob a influência de seus professores, dicotomizavam mais ainda o campo já marcado pelas lutas explícitas entre surdos x ouvintes.

Outros professores, como C⁷⁸, censuravam a forma como as diretoras estavam encaminhando o processo reivindicatório dos alunos e impingindo uma *violência simbólica*, entendida por Bourdieu, no dizer de Nogueira & Nogueira (2006, p. 38), como “uma imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou única forma cultural existente”. Acompanhem suas palavras:

Antes de tudo nós somos educadores. É claro que nós podemos aceitar críticas, mas quando elas são desrespeitosas, é claro que ninguém gosta. (...) Acho que o professor ficou um pouco como bandido da história... E as diretoras da época ficaram do lado dos alunos como se fossem lados (...) é um problema do campo (...) nós somos muito dicotomizados, o bem e o mal, enfim, a gente não pode julgar o outro, o professor, nada.

O setor da fonoaudiologia da instituição também foi alvo de muitos embates. Os fonoaudiólogos se ressentiam da perda de poder que paulatinamente estavam sofrendo com a crescente onda de valorização da língua de sinais e que, nesse sentido, vinha acompanhada por um desprezo crescente por parte dos alunos (e de alguns professores) pela aprendizagem da língua oral. A diretora pedagógica⁷⁹ dos anos iniciais da década de 1990 nos esclarece quanto à dimensão desses conflitos:

As fonoaudiólogas foram extremamente resistentes, elas continuavam fazendo trabalho de estimulação auditiva, não trabalhavam enquanto a aparelhagem tivesse sido parada (...) e então tinha uma briga de fonoaudiólogos com professor que era infernal. Elas sentiam que estavam perdendo espaço, pois era só educação, educação, educação.

Analisando-se a questão sob o prisma bourdieusiano podemos inferir que o *quantum* de *capital cultural* e *social* que os agentes possuem possibilita a sua circulação no jogo revelado no campo social e, dependendo desse volume, vão delinear posições de dominação ou subordinação. Daí a necessidade de se estudar “não só a posição dos agentes, mas também a trajetória que os levaria a ocupar essa posição” (BONNEWITZ, 2003, p.90).

⁷⁸ C é professor do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

⁷⁹ Essa diretora pedagógica concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

Desta forma, o campo se caracteriza por relações de poder que dão visibilidade a dois pólos opostos de acordo com o volume de *capital* em jogo: o dos dominantes e dos dominados (ORTIZ, 1983).

E, nesse caso, em 1994, os embates travados entre os agentes resultaram na saída da diretora pedagógica, Marilene Nogueira, que se aposentou, e a sua substituição temporária pela professora Sueli Fonseca.

Para Bourdieu (1990, p.58-59) a escola reproduz, na maioria das vezes, a ordem social pelo fato de que “entre outras razões, os agentes têm o domínio de sua própria reprodução sendo o campo escolar submetido a forças externas”. Nesse sentido a tradição oralista ainda dava mostras de sua força forjada no paradigma da modernidade que no Brasil, em 1994, ainda encontrava eco influenciando a visão de mundo dos agentes escolares.

Porém, com a crise do paradigma da modernidade e o crescente insumo de *capital cultural* dos professores que defendiam o fim do oralismo, as lutas concorrenciais ficaram mais acirradas. Foi nesse contexto de disputas que no ano de 1995 através de eleição, assumiu a direção pedagógica a professora Sílvia Pedreira que vinha se mostrando uma forte militante da causa dos alunos, ou seja, mostrava-se abertamente favorável à entrada da língua de sinais no cenário instrucional da instituição e ao modelo bilíngue de ensino, tal qual a professora Wilma Favorito que assumiu a direção do DDHCT um ano depois.

As reivindicações dos alunos na década de 1990 já extrapolavam a entrada oficial da língua de sinais nas práticas pedagógicas. Agora era o projeto bilíngue, especificamente, que era exigido pela maioria dos alunos e parte dos professores. Foi nesse contexto reivindicatório que os alunos realizaram uma manifestação pública, planejada conjuntamente com os professores militantes, com o propósito de empreenderem luta política pela adoção do projeto bilíngue e pelo fim da política de educação inclusiva que, segundo eles, não vinha acompanhada de uma política linguística que garantisse a língua de sinais como primeira língua e língua instrucional dos alunos surdos. Vejamos o relato do ex aluno F⁸⁰:

Foi então que resolvemos fazer uma grande manifestação quando começou a se discutir *inclusão* pela primeira vez em 1996. Chegamos a fazer uma passeata na Rua das Laranjeiras e paramos o trânsito para reivindicar. Nessa época já reivindicávamos uma educação bilíngue para os surdos. Teve até reportagem no jornal mostrando nossa passeata e distribuimos 1.400 prospectos explicando nossas reivindicações.

⁸⁰ F é ex aluno do INES e concedeu a entrevista à autora em 15 de abril de 2011.

As diretoras dos dois principais departamentos do INES, nos anos de 1995 a 1998, implementaram uma série de ações que visavam redefinir as concepções dos surdos como sujeitos deficientes, distanciando-se das práticas medicalizantes presentes nos métodos orais.

Isso só foi possível porque essas professoras, agora gestoras, investiram na aquisição de um tipo de *capital cultural* muito importante para o domínio do *campo social*: o *capital informacional*. Para Brandão (2010b) esse tipo específico de *capital* representa um grande trunfo nas lutas concorrenciais travadas no campo social já que o conhecimento atualizado que articula as condições institucionais aos cenários mundiais permite antecipar cenários futuros. No caso do INES, esse futuro seria vislumbrado pelas gestoras através da implantação do projeto bilíngue.

Em posse de substancial *capital cultural*, ocupando um lugar privilegiado na hierarquia do poder da instituição, aliado ao respaldo da direção geral, essas diretoras foram promovendo as condições necessárias para as mudanças na educação dos discentes.

Essas transformações também foram possíveis, não podemos nos esquecer, porque a direção contava com o apoio de grande parte do professorado e tinha poder suficiente para dispor de recursos materiais para implementar as mudanças desejadas. Para a professora B⁸¹, a década de 1990 foi um período fértil no INES, pois “foi nessa década que a língua de sinais tomou impulso e incorporou mesmo, quando começaram aqueles movimentos das pessoas surdas e dos docentes em direção à língua de sinais.” Segundo a entrevistada, tratou-se de “uma escolha pedagógica da instituição”.

Essa depoente também deixa claro em seu relato que os professores oralistas já não constituam uma maioria, como no passado recente, e aponta para um novo lugar de poder conquistado pelos professores que militavam em prol do bilinguismo na década de 1990:

O movimento que alguns professores encabeçaram nessa década de 90 não era um movimento minoritário não. Era da casa. *Minoritário era quem permanecia no oralismo* [ênfase]. Este sim era minoritário e rechaçado (...) Elas [diretoras de departamento] queriam uma mudança na estrutura institucional e na estrutura de educação de surdos aqui dentro da casa. E muitas coisas elas conseguiram (...) Elas queriam um caminho para a educação de surdos pautada na língua de sinais, no bilinguismo. A nossa formação é a cartesiana e você não rompe *de uma hora para outra* com essa formação. Mas eu sempre achei que havia um exagero e hoje acho que é um exagero natural de quem está desvelando possibilidades de mudança. Então você vai com muita sede ao pote, embaralha tudo.

⁸¹ B é professor do INES e concedeu sua entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

A respeito desse radicalismo atribuído ao grupo que estava no poder o mesmo é justificado, e até mesmo visto como necessário no contexto reivindicatório vivido a partir de 1995, por uma das diretoras de departamento do INES. A escolha que fizeram, com o apoio da maioria dos professores, pelo modelo bilíngue, necessitava ser assumida pela instituição. Acompanhem os argumentos da gestora em questão:

E não convidamos ninguém de oralismo, ninguém de comunicação total, fomos acusados de um pensamento único, de radicais, de discriminar as outras maneiras de pensar (...) nós optamos, agora vamos ver essa opção e até o momento a gente não estava tendo nenhuma reação do professorado, que é o que mais interessa, e para bom entendedor... A parte clínica realmente não nos interessava, então eu diria que o que mais interessa numa instituição de educação é o professor e o aluno. Não estávamos vendo nenhuma reação dos professores falando que isso aqui está mal, está andando mal, que a direção está ruim, então o que nós fizemos? Uma grande assembleia no auditório e chamamos todos os professores. Isso foi em 1998. E perguntamos: “É essa a direção, a educação bilíngue para surdos? Vocês estão topando isso ou não?” As pessoas se colocaram, levantaram o dedo sim, a maioria levantou o dedo, essa é a direção.

Mas, ainda que a maioria do corpo docente se colocasse publicamente favorável às mudanças linguísticas e curriculares na educação de surdos, os conflitos no INES aconteciam como consequência do antagonismo conceitual entre modelos pedagógicos que disputavam a hegemonia no cenário escolar. Nesse contexto de disputas acirradas entre tradição x inovação, as estratégias dos agentes que estão no comando tendem a exibir comportamentos mais radicais sendo estes vislumbrados como “excessos” próprios de quem ocupa uma posição dominante nas relações de poder. É a professora C⁸² quem nos aponta esse modo de ver a questão:

No ano de 1997, 98, o ano da tensão, falavam que a aula dada aqui era uma porcaria. “Vamos mudar tudo!” E o pessoal veio pra inventar a roda, jogar aquilo tudo fora. Ninguém prestava, nada era bom e vamos instaurar uma nova ordem, um novo homem, uma nova educação (...) Eu acho que as pessoas vieram com um discurso muito violento. O problema é o seguinte, de repente todos que eram oralistas, e que eram fonoaudiólogos, viraram os bandidos da história com quem as pessoas tinham que se antagonizar e não negociar, conversar, trazer, seduzir para o seu projeto.

As diretoras, cientes das críticas do grupo conservador “resistente às mudanças e que queriam manter aquela visão tradicional”, segundo uma das diretoras de departamento,

⁸² C é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

combatiam com veemência a ortodoxia utilizando todas as “armas” de que dispunham: um *quantum* considerável de *capital cultural e social*. Bourdieu & Wacquant (1992, p.73-74 citados por Bonnewitz (2003, p.61), nos esclarecem sobre a dimensão dos conflitos vividos no *campo social*:

(...) os jogadores se deixam levar pelo jogo, (...) às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo e ao que está em jogo, uma crença (doxa), um reconhecimento que escapa ao questionamento (...) e essa colusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim também a hierarquia das diferentes espécies de capital (...) varia nos diferentes campos.

Ainda que as diretoras de departamento fizessem restrições aos trabalhos clínicos desenvolvidos pelos fonoaudiólogos da instituição, fortemente engajados no oralismo, essas gestoras, contudo, apostavam num redimensionamento dessas práticas desde que fossem em direção às propostas de um projeto bilíngue. É através do relato de uma dessas diretoras que conseguimos vislumbrar essa posição:

Achávamos que havia espaço para a fonoaudiologia dentro da proposta bilíngue e até convidamos, no penúltimo seminário de 97, uma fonoaudióloga exatamente para dar outra visão da fonoaudiologia identificada com o projeto bilíngue (...) Ela fez uma ótima palestra e as fonoaudiólogas se levantaram e foram embora. Uma mulher educadíssima, sem uma gota de agressividade, ela falou que a educação bilíngue era uma questão muito recente e apresentou um relato de uma experiência de uma paciente que tinha intérprete em sala de aula, o que era uma coisa completamente nova naquele momento, e ela como fonoaudióloga usando Libras. Uma vanguarda da vanguarda naquele momento e as fonoaudiólogas achavam que aquilo era uma heresia, uma fonoaudióloga usar Libras, porque elas só viam a oralização, pelo menos 90% delas só enxergavam o trabalho nessa linha.

Para a Prof.^a Dra. Regina Maria de Souza⁸³ o trabalho fonoaudiológico deve ser disponibilizado aos surdos que assim o desejarem, porém deve ser separado da escola geográfica e simbolicamente. Acredita que o trabalho clínico deva ser diferenciado do trabalho escolar, pois são de naturezas e propósitos diferentes já que lidam respectivamente com o sujeito paciente e o sujeito aluno. Eis as justificativas, nas palavras da própria consultora, para a defesa desse pensamento:

⁸³ Prof.^a Dr.^a Regina Maria de Souza prestou assessoria ao INES durante o ano de 1997. Concedeu entrevista à autora em 30 de agosto de 2011.

Acho que a fonoaudiologia, como todo o sistema de saúde, não precisa estar na escola, pois é um risco quando as atividades da clínica com o sujeito surdo se misturam à prática escolar com este mesmo sujeito. A presença da clínica na escola passa a ter um valor simbólico arquitetural, está inscrita em uma formação não discursiva, que faz todos não se esquecerem de que a pessoa surda deve ser entendida como deficiente. Quer dizer, fica marcada na arquitetura a coabitação – feita necessária – entre clínica e escola na educação de surdos. Então, penso que o espaço tem que ser diferenciado. Todavia, por exemplo, se uma escola tem 10.000 m² de espaço ela pode fazer uma escola em um espaço determinado, mas que fique bem separado, por uma cerca viva por exemplo, o território ocupado pela clínica. Esta separação simbólica é necessária. Isto é importante para os pais e estudantes surdos: eles saberem distinguir o que cabe à escola e o que cabe à clínica. A clínica deve ser opção, mas a escola é obrigatória. Na clínica ele é paciente, na escola ele é aluno.

Para a professora N⁸⁴, os surdos também têm o direito de aprender a falar, desde que essa tarefa seja desempenhada exclusivamente pelo fonoaudiólogo sem a participação do professor como era feito até início dos anos 1990. Essa professora também conjectura que os fonoaudiólogos perderam a posição nas relações de poder a partir da opção institucional pelo modelo bilíngue. Porém lembra que esses profissionais não se esforçaram para redimensionar suas práticas clínicas de forma a atender essa nova demanda de educação no INES que não está mais voltada para o ensino da língua oral em sala de aula.

Para Bourdieu (1993 apud Bonnewitz, 2003, p. 53) a falta de investimento no *capital cultural* enfraquece os agentes que se distribuem no *campo social* “segundo o volume de capital global que possuem (...) e segundo a composição de seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões”.

Outros embates se seguiram na instituição conforme as diretoras de departamento providenciavam as condições para que o corpo docente efetivamente começasse a pensar um novo currículo que norteasse o Plano Político Pedagógico da instituição consolidando o modelo bilíngue de ensino.

Contudo, para que a instituição pudesse abraçar as mudanças no ensino era premente que se promovessem discussões que subsidiassem a elaboração dos currículos da escola. Para isso foi votado entre as equipes de departamento o nome de Carlos Skliar, principal referência⁸⁵ na área da surdez no Brasil à época.

⁸⁴ N é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 22 de setembro de 2011.

⁸⁵ Ainda na atualidade, conforme constatei na revisão de literatura, Carlos Skliar desponta como a principal referência na área da surdez no Brasil por apresentar uma visão sócio-antropológica da surdez e dos surdos.

Carlos Skliar entendeu o convite da escola como uma vontade “política” da instituição se rever, rever suas concepções, rever seu currículo. Encontramos esse pensamento na transcrição de uma de suas consultorias⁸⁶ no INES:

Uma proposta pedagógica é sobretudo uma proposta política. ‘Política’ no sentido de termos uma concepção desse sujeito humano, ‘política’ porque recortamos as informações para passar aos alunos, ‘política’ porque imaginamos esses alunos no futuro, ‘política’ porque estabelecemos vinculações entre pedagogia e trabalho: tudo isso é projeto político, não é projeto técnico. (INES, 1998)

Desta forma, para Carlos Skliar, ao se pensar em uma proposta bilíngue em termos de filosofia de ensino, a condição sine qua non para a sua construção era a viabilização do respaldo político para que a língua de sinais fosse aprendida por todos os agentes escolares. Essas ações, na maioria das vezes, são acompanhadas por oposições de parte dos grupos conservadores. Esta oposição vinha na forma da resistência de parte do corpo docente em aprender a língua de sinais. Isso fica claro na entrevista⁸⁷ que o pesquisador me concedeu:

(...) foi muito discutido sobre as crianças especiais terem outros problemas e com isso não dava pra fazer nada e eram tantos discursos, tantos “não posso, não posso, não posso!” Então eu falava: “Vai aprender língua de sinais e depois a gente fala!” Naquela época eu fiquei com muita raiva [ênfase] dessas pessoas porque eu achava que elas não queriam nada mesmo, mas o que não queriam, na verdade, era deixar de ser elas, então contra isso eu não podia! Não entendo isso, mas também não posso fazer nada se as pessoas não querem conversar com os alunos que vão educar... Eu não entendo a vocação dessas pessoas.

Para alguns professores, o fato de Carlos Skliar ter tido experiência reduzida como professor de surdos alimentava certa “desconfiança” com relação às orientações dadas ao corpo docente acerca da prática pedagógica. Esse tipo de crítica nos diz que, para esses professores, o que mais pesava em suas representações era a falta do conhecimento experiencial do profissional, contando muito pouco a titulação acadêmica do mesmo nesse caso.

Carlos Skliar também impactava os professores com seu discurso ao afirmar que “quem define as políticas é a comunidade institucional” e que os resultados da aplicação de uma política educacional, como a bilíngue, demandaria muitos anos para ter seus resultados avaliados. Porém, chama atenção que os resultados do oralismo, “um trabalho

⁸⁶ Carlos Skliar prestou assessoria no INES nos anos de 1997 e 1998. Deu essa consultoria aos professores do INES no dia 11 de agosto de 1998. É importante ressaltar que todas as consultorias dadas por esse pesquisador foram transcritas revertendo-se em fonte documental valiosa. Encontrei todos esses documentos no Arquivo Permanente do INES.

⁸⁷ Carlos Skliar concedeu entrevista à autora em 11 de julho de 2011.

de quase 120 anos”, esses sim eram passíveis de avaliação. E nesse sentido se caracterizavam pelo fracasso escolar, recorrentemente alardeado pela literatura do campo.

Outro ponto polêmico da consultoria de Carlos Skliar era a de que ele estaria defendendo, na avaliação de alguns professores, um monolíngüismo de sinais na medida em que outorgava à língua de sinais uma relevância no cenário educacional nunca antes vivenciada no Instituto. Isso fica claro no depoimento da professora C⁸⁸ ao se referir ao consultor:

Nunca entrou numa sala de aula, nunca deu aula para surdos, então as pessoas reagem mesmo, a massa critica reagiu porque ele vinha com um discurso: “eu sou monolíngue, o que eu estou propondo é uma escola monolíngue”. Se você propuser hoje uma escola monolíngue, você ainda não tem condições objetivas na história para isso... Propõe o monolinguismo hoje no Instituto que você não tem condições para encarar isso. Ele falava isso lá, e a gente ainda tentava entender o que era isso...

Segundo a mesma professora, as ideias postuladas pelo consultor causaram “um impacto muito grande e um pouco de resistência àquele pensamento, como ele foi apresentado, pois a gente não tinha uma discussão formulada até para entender certas complexidades”. Essa professora também alerta que uma opção política e curricular pela valorização da língua de sinais, sem ser acompanhada por igual valorização da língua portuguesa, poderia (pode) comprometer o futuro profissional dos alunos:

Os monolíngues estão limpando o chão... Eles são líderes aqui, excelentes meninos, inteligentes, capazes, com acesso ao currículo via língua de sinais maravilhoso, mas na hora da empregabilidade eles falam assim “mas não lê um pouquinho? Nem os lábios? Não escreve alguma coisa? Então não serve, volta.” (...) Porque você empurra com sua convicção política o sujeito para o nada (...) a não ser que ele fique trabalhando com o surdo. Aí ele vai fazer pedagogia surda, ele vai virar instrutor, vai virar professor de Libras, vai virar assistente educacional, tudo bem, mas isso aí é 1% de 1.000.000.

Para Skliar, sua consultoria nunca pregou o monolinguismo de sinais, apenas alertou com veemência que, para que um projeto bilíngue de fato fosse construído pela instituição, a aprendizagem da língua de sinais deveria preceder qualquer outro investimento, pois sem essa base linguística conceitual os surdos não poderiam lograr êxito na aprendizagem de uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Acompanhemos seu relato:

Jamais defendi esse monolinguismo, eu só opinei que o bilinguismo para mim só teria sentido com uma política e com uma imersão muito forte da

⁸⁸ C é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

comunidade surda na língua de sinais, então não era qualquer bilinguismo que eu defendia... (...) Os surdos tinham que ter acesso à primeira língua para pensar um jeito de acesso à segunda língua e eu sempre falei da escrita e do domínio do português escrito como a segunda opção e que a escola tinha tudo para fazer isso. O aluno não chegava à escola de primeiro grau já competente em língua de sinais e, portanto a pré-escola tinha que fazer todo esse trabalho e a escola de primeiro grau, como aconteceria em uma escola regular, deveria ter uma política de língua escrita para os surdos, essa era a minha opinião na época e ainda acho que é assim. (...) Mas eu nunca falei do monolíngue, eu disse que tinha que ser privilegiada uma política de língua de sinais para os surdos desde a idade mais tenra e se isso não fosse feito seria inútil falar em segunda língua.

Ainda que uma parte dos professores não comungasse dessas novas representações, por ser ideologicamente contra ou por não ter tido tempo hábil para “digerir” essas idéias, a direção deu prosseguimento ao projeto de reconceitualização dos surdos e da surdez visando atingir as representações de todo o corpo docente.

Para Bourdieu (1990) é muito comum, ou seja, faz parte do sentido do jogo os grupos dominados darem a impressão de que apóiam os projetos e crenças dos grupos dominantes por não serem favoráveis ao embate explícito ou por acharem que não possuem volume de *capital cultural* que possa fazer frente às lutas concorrenciais, pois tal qual o jogo de xadrez os agentes jogam conforme sua posição social no espaço delimitado.

Paralelamente a mudanças nas representações dos surdos e da surdez, a equipe de português desenvolvia um projeto inovador e “(...) inédito no país enquanto proposta pedagógica e que nunca contou com modelos brasileiros, baseando-se na própria experiência e interação e observação na sala de aula para ser construído” (INES, p. 12, 2000). Este projeto tinha como pressuposto ensinar a língua oficial do país, em sua modalidade escrita, divisando-a como segunda língua, já que entendia que a LIBRAS era a primeira língua do surdo. Recuperando um documento interno do INES que faz um histórico sobre o investimento das diretoras nesse projeto podemos vislumbrar sua gênese:

A experiência profissional com alunos surdos aliada a leituras de artigos, livros e teses nos nutriu de coragem para transformar nossas intuições em hipóteses de trabalho. Foi assim que nasceu o projeto de ensino de português como segunda língua no INES. A interação com os alunos dentro e fora da sala de aula e a farta bibliografia sobre educação bilíngue para surdos e sobre a linguística das línguas de sinais que emergiu nas décadas de 80 e 90 nos instigava a construir um novo caminho, assim como nos iluminava a esperança de reverter a assustadora defasagem de conhecimentos gerais e acadêmicos de nossos alunos (INES, 2000, p. 1)

Com a intenção de aprofundar esse conhecimento, partiu da direção a escolha do nome da Prof. Dra. Alice Freire⁸⁹ para dar os subsídios teóricos ao ensino do português como segunda língua para surdos, ainda que a consultora tivesse experiência na metodologia do ensino de segunda língua para ouvintes e o universo da surdez fosse ainda pouco conhecido por ela. Isso foi visto pelas diretoras de departamento como um aspecto favorável, pois, segundo a consultora:

(...) elas precisavam de alguém exatamente assim, uma pessoa que não tivesse nenhuma predisposição e que viesse falar sobre aquisição de segunda língua geral para se fazer um processo de reflexão. E que já tinham certa compreensão de que o ensino de português para surdos seguia o caminho de uma segunda língua, mas faltava um embasamento teórico sobre a questão.

Essa consultora entendia que um ensino baseado em frases soltas “não faz ninguém ser letrado, pois a pessoa pode dominar algumas frases, mas isso não a transforma numa pessoa letrada para funcionar na sociedade”. E via no nivelamento, ideia preconizada pela equipe de língua portuguesa do INES, uma excelente estratégia metodológica para se investir na melhoria do ensino. Vejamos as razões que a Dra. Alice Freire aponta em defesa desse procedimento:

No caso de um trabalho com segunda língua há a necessidade de nivelamento porque você não tem todo mundo no mesmo nível linguístico. E para isso você tem que romper com a seriação. Senão você teria que ter para cada ano uma quantidade enorme de turmas e isso nenhuma escola sustenta. E isso aconteceria com o corpo docente... O Colégio Militar trabalha assim, não é próprio para a condição dos surdos. O CAP da UFRJ também. Então todas eram experiências que eu conhecia de perto. E a gente não estava pensando numa maluquice extraordinária... E havia um número suficiente de professores para isso.

Essa medida, ainda que considerada adequada às singularidades linguísticas dos alunos surdos, desencadeou fortes embates na equipe de língua portuguesa, causando uma cisão entre os professores e uma polarização de posições.

Para os professores que se antagonizavam à implementação do projeto referido existiam impedimentos para que este se revertesse beneficentemente na aprendizagem dos alunos. Alegavam que não havia critérios claros sobre o ingresso dos alunos nos níveis, critérios para avaliação nem operacionalização didática; foco na leitura, olvidando esforços na escrita e na gramática; pouco interesse pelo ensino da literatura e problemas com a alocação dos alunos nas turmas niveladas. Ainda segundo essas docentes, a despeito de

⁸⁹ A prof. Dra. Alice Freire foi consultora do INES de 1997 a 2000. Concedeu entrevista à autora em 21 de setembro de 2011.

todo o investimento da instituição em cursos e consultorias, esse projeto, após quatro anos, ainda não promovera a aprendizagem da língua portuguesa pretendida (INES, 2000).

Essas professoras também colocaram em dúvida o ineditismo do projeto como podemos perceber no trecho capturado:

Vale lembrar a **semelhança da proposta em questão com a disciplina Linguagem em nosso passado recente, aqui, no INES** [grifo meu]. Cabe perguntar: como o INES ensina aos seus alunos? A resposta é: o conhecimento da prática pedagógica desta casa, efetivada ao longo de muitos e muitos anos, onde os professores fazem tudo o que podem, lançam mão de todos os recursos disponíveis (incluindo os alunos mais competentes para auxiliar no desenrolar do processo ensino-aprendizagem) nos faz concluir sobre o trabalho da vanguarda desta Instituição em relação à visão sócio-interacionista e à qualidade do ensino (INES, 2000, p. 2)

Pode-se observar no discurso acima um enaltecimento do passado do INES, e com ele o ideário do oralismo, mesmo que não exista por parte dessas professoras uma consciência dessas representações arraigadas em suas visões de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a meu ver, a raiz das divergências entre os dois projetos situa-se no campo ideológico. Em função disso o projeto inovador não encontrava eco entre esses professores.

A consultora Alice Freire apresenta outro olhar para a questão e atribui esses conflitos à construção de uma nova estrutura de trabalho demandada pelo projeto bilíngue que redimensionou as rotinas escolares e os horários de aulas dos alunos e, principalmente, dos professores. Para ela as divergências entre os professores não se situavam no campo ideológico, contrariamente ao que conjecturo. Acompanhemos o seu relato:

E foi montado um horário, só que a atividade saiu daquele “horariozinho” que as pessoas queriam, pois o trabalho em níveis é uma experiência muito trabalhosa. Nesse trabalho você não está só com a sua turma fazendo o que quer (...) e mexeu com pessoas que estavam acomodadas (...) Então não foi uma questão ideológica de quem se antagoniza com determinado projeto e é isso o que eu acho mais triste, por isso eu entendo a frustração dos professores que acreditavam nesse trabalho. Porque elas estavam vendo que aquelas pessoas não estavam defendendo outra linha de trabalho, elas, na verdade, estavam defendendo sua comodidade.

Para parte da equipe de língua portuguesa a favor da implementação do projeto de ensino do português como segunda língua o nivelamento não era visto como uma ação que visava “complicar” a vida ou horário dos professores, pois, segundo elas “nossa motivação ao propor os níveis não foi a da comodidade dos professores (inclusive a nossa) nem a facilitação da montagem do horário. Não nos cabe pensar nosso trabalho em termos administrativos e sim pedagógicos” (INES, 2000, p. 2).

Outra fonte de divergência, segundo a consultora, era com relação às expectativas sobre o potencial e capacidade intelectual dos alunos. Percebia durante sua consultoria que existia um discurso por parte de alguns professores que atribuía aos alunos um olhar de “pobrezinho” e de “coitadinho” ficando implícita uma baixa expectativa em relação aos mesmos.

Não obstante a essa falta de integração na equipe de língua portuguesa, a consultora começava a vislumbrar resultados positivos nas produções escritas dos alunos das séries mais avançadas, apesar do pouco tempo que vigorava o projeto. Podemos observar o entusiasmo dos alunos através na fala de F⁹⁰, aluno do INES nessa época:

E era muito bom o projeto de português como segunda língua [emoção]! Eu tinha muito interesse nessas aulas que eram maravilhosas! Ficava bem claro que alguns professores tiveram um verdadeiro interesse nesse tema e juntos fizeram muitas pesquisas. Todos os surdos estavam adorando essas aulas através dessa metodologia. Nós percebíamos que esses professores estavam muito preocupados com os surdos, com nossa educação, mas o tempo foi passando e tudo foi esfriando...

No entanto, apesar do forte investimento da instituição neste projeto de ensino com o intuito de reverter o quadro de fracasso escolar que acometia há anos os alunos, esta proposta de ensino cada vez mais ficava comprometida pelos conflitos que se intensificavam entre os integrantes da equipe de língua portuguesa principalmente. O depoimento da professora C⁹¹ mostra seu ponto de vista sobre a questão:

O problema é que quem portava essas idéias fazia de um modo, do meu ponto de vista, muito intenso, de modo que essa postura e esse diálogo com outras vozes não se deu. Havia massa crítica, havia massa crítica [emoção]! (...) Havia uma crise instalada na equipe de língua portuguesa (...) Era um problema de sua orientação pedagógica com um grupo e parece que esse grupo não aceitou bem aquele projeto. Isso faz parte, as pessoas aderem ou não, existe massa crítica... Mas eu acho que a expectativa era que aderissem sem muito questionamento até por que houve momentos de certa perseguição ideológica (...) Então existe uma versão hegemônica que circula na bibliografia e nas vozes políticas de quem veicula (...) E era preciso “combinar pensamento”... É o pensamento único do século XX que deu no fascismo, no comunismo, no stalinismo, aquela coisa assim... Você tem um começo, um meio e um fim e aqueles que pensam um pouco diferente são os expurgos (...) eu acho que houve dificuldade, digamos assim, de lidar com o pensamento divergente.

⁹⁰ F é ex aluno do INES e concedeu a entrevista à autora em 15 de abril de 2011.

⁹¹ C é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

Discordando da professora acima, a consultora Alice Freire via na raiz desses conflitos, que foram decisivos para a descontinuidade do projeto, desavenças de ordem pessoal como podemos notar em seu relato:

Eu acho que foi a questão pessoal. “Se eu não gosto de você então eu acabo com o que você quer fazer...” Por que terminar um trabalho que está indo para frente, que você encontra um grupo de pessoas altamente motivadas, pessoas que você avalia e vê que são pessoas inteligentes?

Para a professora C⁹² o projeto não foi descontinuado pela gestão que sucedeu a de Leni Barbosa, o que motivou seu término foi a própria cisão da equipe de língua portuguesa da instituição como nos faz ver:

(...) projeto concreto que eu conheço é o projeto da equipe de língua portuguesa, da proposta que ficou circunscrita à equipe de língua portuguesa que a Alice Freire foi convidada para ser a consultora (...) Até onde sei e acompanhei foi que não houve nada mancomunado do tipo: “vamos destruir esse projeto!”. Porque o projeto foi muito pouco trabalhado na própria equipe, que parece que estava cindida...

Em documento enviado à Direção Geral e a outros departamentos, os professores que se antagonizavam ao projeto referido apontavam a importância do projeto bilíngue priorizar também a oralidade dos alunos (INES, 2000a), o que é outro indício, segundo meu ponto de vista, da força da tradição oralista, travestida do modelo bilíngue de ensino, desencadeando toda a sorte de conflitos. Podemos depreender esse fato a partir do trecho que se segue:

(...) é relevante que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ocorra via bilinguismo, mas em concomitância com a oralidade e outros recursos que favoreçam, ao educando, a aquisição do conhecimento e consequentemente a sua competência. Não se deve negar ao aluno o que lhe é de direito (INES, 2000a, p. 1-2)

Para a professora Q⁹³, a falta de respaldo político por parte da direção de Stny Basílio (1999-2006) e os embates com o grupo de língua portuguesa foram os responsáveis pelo projeto de nivelamento ser abortado e com isso, segundo ela, o INES não avançar em seu ensino de português como segunda língua. Seu relato nos deu a dimensão do quanto uma parte da equipe de língua portuguesa se desgastou em lutas políticas com a intenção de legitimar um projeto inovador no campo do ensino. Pelo que se sabe, possivelmente, o

⁹² C é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

⁹³ Q é professora do INES e concedeu sua entrevista à autora em 21 de junho de 2011.

INES foi a primeira escola de surdos no Brasil a por em prática um projeto de ensino de LP como L2 para surdos.

O fato é que o projeto de nivelamento das turmas para o trabalho do português como segunda língua foi sendo paulatinamente abandonado pela metade da equipe de língua portuguesa e tendo seus conflitos compartilhados com todos os segmentos do Colégio de Aplicação do INES através de documentos⁹⁴ escritos pelos dois grupos que se rivalizavam nessa equipe colaborando para que o ambiente institucional se tornasse um “barril de pólvora”.

O ápice desses conflitos se deu na gestão de Stny Basílio quando, em 15 de agosto de 2000, seis integrantes da equipe de língua portuguesa da instituição redigiram um **manifesto público** explicitando todos os conflitos que se instalaram no INES desde a construção do projeto de ensino do português como segunda língua e a disputa com o grupo que defendia a volta da seriação em detrimento da divisão dos alunos por níveis linguísticos. Tal manifesto foi a solução encontrada pelas professoras já que “(...) esgotaram-se no interior da equipe todas as tentativas de entendimento (...)” (INES, 2000a, p. 17). Seleccionamos, para efeito desse trabalho, trechos que dão visibilidade aos embates vivenciados pelos grupos:

Chegamos ao limite máximo da luta que poderia ser sustentada por seis profissionais (...) Entendemos que não nos cabe mais apresentar argumentos. Já o fizemos à exaustão. Já extrapolamos nossos próprios limites de suportar a insistência de cinco colegas da equipe que se recusam a dar continuidade a um projeto já referendado pela instituição. Basta! Nenhum dos argumentos apresentados em defesa a esse trabalho institucional as sensibilizam (,,) Queremos deixar claro, no entanto, que não desistimos de defender o projeto da instituição!!! Não abrimos mão de nossa responsabilidade intelectual e profissional de decidir sobre os rumos desse trabalho (...) Pedimos sim o apoio dos colegas e que os dirigentes desta IFE não permitam a destruição desse trabalho, que além de estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico do INES, votado por todo o corpo docente, já extrapolou em muito a área de atuação dos profissionais de português e do próprio INES através da assistência técnica. Existem dois documentos com propostas de trabalho, mas apenas um deles é o projeto de português como segunda língua adotado pela instituição desde 1996 (...) Se comparados, os dois documentos não dialogam entre si, porque se fundam em princípios completamente diferentes! Seria fácil, mas falso dizer que podemos negociar pontos. Nesse caso, negociar é mutilar, é quebrar a espinha

⁹⁴ Esses documentos referem-se ao *Projeto de Ensino de Português como segunda língua (leitura e escrita) para os segmentos de 5ª a 8ª séries e do 2º grau do INES* e *Projeto Seriação no Ensino de Língua Portuguesa no CAP/INES* em que cada grupo defendeu suas concepções de ensino através de referenciais teórico-metodológicos. Esses documentos foram distribuídos para os professores do INES acirrando mais ainda os embates e polarizando ainda mais as posições.

dorsal do trabalho (nivelamento, monitoria, “aulão”, assessoria especializada). O norte do projeto, já institucionalizado, é o português como segunda língua cuja fundamentação teórica e aplicabilidade didática se distancia muito da visão (nem sempre assumida pelo outro grupo) do português como língua materna (...) Para concluir o manifesto e também o conflito posto, só há uma solução: que o corpo diretor desta casa seja coerente com o discurso que divulgou em campanha eleitoral (1998) e até hoje verbaliza, prometendo continuidade aos projetos iniciados na direção passada.

Com um intervalo de treze anos a instituição atualmente, sob a gestão de Solange Maria Rocha, retomou as discussões e, no ano de 2011, elaborou o Plano Político Pedagógico tendo incorporado as linhas norteadoras do PPP iniciado em 1998.

Após focalizar diversos tipos de embates e conflitos para que o projeto bilíngue fosse aos poucos se contrapondo à tradição oralista, e nesta perspectiva, nos termos de Pierre Bourdieu, caracterizarem o *campo social* - um espaço de disputas em que seus agentes utilizam-se de variados tipos e volumes de capital para alcançar posição privilegiada nas hierarquias sociais - passo agora à seção seguinte a fim de nos debruçarmos sobre as *táticas* e *estratégias* utilizadas pelos diferentes agentes, postuladas por De Certeau, com o intuito de terem o domínio do sentido de jogo alcançando os lugares de poder, tal qual preconiza Bourdieu.

4.2. Em busca do lugar de poder e da sua conservação: *táticas* que se transformam em *estratégias* no *campo social*

Para que o INES fosse, paulatinamente, colocando em xeque a tradição oralista e se aproximando do modelo de ensino bilíngue, seus agentes fizeram uso de diversos tipos de *táticas* e *estratégias*. Esses conceitos postulados por De Certeau⁹⁵, transpostos para o âmbito educacional, para efeito da análise do campo empírico em questão nos ajudam a compreender as práticas cotidianas de que se valeram esses agentes escolares com o intuito

⁹⁵ Em pleno auge do capitalismo, o historiador De Certeau examina o uso cotidiano que as pessoas ordinárias (comuns) fazem dos bens culturais, pesquisando as lógicas de ação que estão muitas vezes sub-conscientes nestas práticas e como elas, através de astúcias distintas, subvertem os rituais e representações que as instituições de poder buscam impor sobre essa cultura de massa. Também busca compreender o tipo de cálculo que os sujeitos ou instituições se valem para impor e subjugar o que ou quem ameaça seu lugar de poder. Para isso levanta dois conceitos fundamentais, retirados do contexto militar, para compreender e analisar as práticas cotidianas: *táticas* e *estratégias*. O autor re-examina fragmentos e teorias relacionadas de Kant e Wittgenstein à luz de Bourdieu, Foucault e Détiene apresentando um novo modelo teórico cujo foco recai no consumidor (usuário). Os conceitos de *tática* e *estratégia* de De Certeau, marcados pela influência de Pierre Bourdieu, se aproximam epistemologicamente dos conceitos de *estratégia de subversão* e *estratégia de conservação* do segundo para quem “os indivíduos em posições dominantes optarão por estratégias de conservação. Mas os jogadores também podem transformar estas regras, por exemplo, desacreditando a espécie de capital sobre a qual repousa a força do seu adversário: trata-se de estratégias de subversão, mobilizadas principalmente pelos indivíduos dominados (BONNEWITZ, 2003, p. 61-62).

de subverter a ordem instituída ou conservar as posições de poder na hierarquia social da instituição.

Para De Certeau (2009) as *estratégias* utilizam-se da imposição do poder para a produção de uma massa homogeneizadora que, no entanto, as práticas cotidianas do tipo *tático* se esforçam para combater, utilizando as oportunidades que aparecem no *campo social* assim como o elemento “surpresa”.

Nesse sentido, utilizando-se de um considerável volume de *capital social*, alguns professores do INES divisaram uma *tática* poderosa para reverter o processo de intervenção federal a que a instituição fora submetida na gestão de Lenita de Oliveira Vianna, como podemos depreender do depoimento da professora Q⁹⁶:

(...) houve uma carta que uma professora daqui, Marilda, mandou para o ministro da educação explicando a ele que não era possível o que estava acontecendo aqui no INES e que a direção precisava ser ocupada por uma pessoa da instituição e não ficar nas mãos dessas pessoas [dos interventores federais].

Portanto, foi essa “rede de relações duráveis e úteis” (Bourdieu, 1980 apud Nogueira & Catani, 2007) somada à outra *tática* dos professores, a de envolver os alunos nessa luta através da conscientização política, e assim imprimir mais força ao movimento, as medidas responsáveis pelo fim da situação de intervenção no Instituto com a nomeação de uma professora da casa para ocupar a direção geral.

O depoimento da professora D⁹⁷ nos esclarece quanto à *tática* empregada por alguns professores militantes para arrolar os alunos nos combates:

Na época, a professora Emeli Marques era presidente da Associação dos Docentes do INES e ela subia no caminhão, falava em língua de sinais com os alunos que começavam a participar assim da política. Tanto que eles fizeram analogia ao “Fora Collor!” usando o “Fora Mauro Diretor!”.

Já com o fim da intervenção federal, fruto da vitória dos agentes escolares do INES alcançada pelo seu *quantum* de *capital social* e poder de combate nas relações de poder, concebidas como *comportamentos táticos*, na concepção de De Certeau, a gestão da diretora geral, Leni Barbosa, foi divisada como um momento político favorável para se reiniciar o processo reivindicatório para a entrada da língua de sinais no cenário escolar, que havia despontado desde 1989 com a pesquisa PAE conforme retratada em capítulos anteriores.

⁹⁶ Q é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 21 de junho de 2011.

⁹⁷ D foi professora do INES e concedeu entrevista à autora em 27 de junho de 2011.

Os professores que ansiavam por mudanças curriculares no INES enxergavam na conscientização dos alunos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem uma excelente *tática* para que as relações de força deixassem de ser desfavoráveis para eles. É a professora Q⁹⁸ quem nos relata a *tática* empregada por alguns docentes para agregar os alunos nas lutas concorrenciais:

Então falávamos para eles: “a gente não tem poder, como é que podemos mudar a situação? Vocês é que têm que mudar e para isso precisam se colocar!” A gente discutia muito com eles politicamente sobre a postura deles para ver se reagiam e tomavam à frente do movimento. Eles acabaram fazendo isso, às vezes de maneiras até estranhas, mas isso não aconteceu só por nossa fala, mas devido ao deserto que eles viviam que era tamanho: ou eles se posicionavam ou se suicidavam...

Ainda que a professora não assuma claramente a manobra política podemos vislumbrar típicos *comportamentos táticos*, visto que operam sorrateiramente (quase como disfarçados por um manto de invisibilidade) a fim de tentar intervir favoravelmente numa relação de forças. E nesse caso específico, cujo objetivo era pressionar a direção pelas mudanças no ensino, a tomada da dianteira do movimento pelos alunos legitimaria com maior força a luta reivindicatória, ao passo que afastaria esses docentes do alvo das estratégias de combate dos grupos dominantes.

Por sua vez, a direção pedagógica em 1991 era ocupada por uma professora que também ansiava por mudanças no ensino do INES e que, enquanto docente, já estava convencida da necessidade da entrada oficial da língua de sinais no cenário escolar. E no lugar de poder em que se encontrava poderia providenciar as condições para isso desde que usasse as *estratégias* adequadas para operar as mudanças como podemos observar pelo depoimento da ex gestora⁹⁹:

(...) a minha vontade era dizer primeiramente assim: Língua de sinais, “liberou geral!!!”. Mas a reação era muito forte, então minha opção foi discutir educação geral que era uma coisa que eu sentia que o INES tinha pouca reflexão assim como não tinha contato com as universidades.

Ainda que o lugar de poder possibilitasse a manipulação de forças, a gestora também precisava calcular as estratégias que utilizaria de forma que fosse referendada pela maioria dos professores, caso contrário, poderia colocar em risco a posição dominante em que se encontrava. Para isso envolveu estrategicamente toda a instituição em discussões pedagógicas que estavam em voga na educação geral: reflexões sobre concepções do processo ensino-aprendizagem que rompiam com uma visão tradicional da educação e que

⁹⁸ Q é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 21 de junho de 2011.

⁹⁹ Essa ex diretora pedagógica concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011.

estavam sendo objeto de análise das principais universidades. Assim, essa gestora foi aproximando o universo da educação geral ao da educação especial e, com isso, fomentando reflexões por parte dos agentes. Desta forma, muitos professores começaram a desejar de fato as mudanças sem que para isso a gestora tivesse de fazer uso de elementos coercitivos fazendo com que as mudanças parecessem partir dos próprios agentes escolares. Para De Certeau esse comportamento de “cálculo ou manipulação” de forças é típico dos *comportamentos estratégicos*.

Em contrapartida, os alunos, percebendo que encontravam na direção geral e pedagógica o respaldo político de que precisavam para empreender lutas em prol da valorização da língua de sinais, souberam tirar proveito da situação, como podemos observar no depoimento da professora Q¹⁰⁰:

A diretora geral dava total autonomia para a Marilene Nogueira [diretora pedagógica]. E ela permitia que os alunos usassem o auditório do INES para mostrar o que eles viviam na sala de aula. Era uma coisa violenta porque eles faziam caricaturas dos professores, ironizando, e mostrando claramente a incomunicabilidade, o não aprendido. Os alunos começaram a reagir fazendo teatro, sendo indiferentes com alguns professores, ficando com a boca fechada, não fazendo sinal nenhum, enfim, se tornando incomunicáveis.

Nos termos de De Certeau (2009), esses discentes estavam se valendo de *táticas* maliciosas, criativas e inteligentes a fim de aplicar golpes para tentar reverter uma situação desfavorável, que neste caso era a instrução ser ainda, em grande parte, feita através da língua oral, língua essa não compartilhada entre os alunos e professores. A *tática* de usar peças teatrais, portanto, percorrendo o terreno do simbólico, possibilitava aos discentes se valerem da “arte” para fazer suas reivindicações que, embora contivessem um teor ofensivo, procuravam contornar o conflito. Pelo fato de estarem dentro do campo do *outro* (do “inimigo”, ou seja, do ouvinte) havia a necessidade de que as ações fossem calculadas a fim de não se reverterem em sanções.

Ademais, os alunos utilizaram outra tática para se organizar politicamente, e assim terem “voz” nas decisões da instituição, foi a criação do Grêmio Estudantil em 1993 com o apoio explícito das diretoras do INES e de alguns professores.

Dentre os objetivos do Grêmio, contidos em seu estatuto e em conformidade com o Regimento Interno do CAP/INES, estavam a luta pelo reconhecimento oficial da Língua de Sinais e a aceitação e uso dessa língua por todos os profissionais do Instituto.

¹⁰⁰ Q é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 21 de junho de 2011.

Os alunos, valendo-se das condições políticas que se mostravam francamente favoráveis, também se utilizaram de *táticas* para criarem no ano de 1993 um projeto de lei que regulamentasse a língua de sinais. Segundo De Certeau (idem, p.95) “(...) quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna *tática*”.

O ex aluno E¹⁰¹ discorre sobre o uso da *tática* de utilizar o respaldo político para ter as reivindicações dos alunos atendidas:

Formamos o Comitê Pró-Oficialização LIBRAS que se reunia no auditório do INES no início dos anos 90 (...) A gente queria criar uma lei já nessa época reconhecendo a LIBRAS como língua legítima (...) e foi difícil essa luta! O INES começou a aceitar, mas era ainda a mesma diretora, a Leni. Ela aceitou nossas reivindicações (...) até que conseguimos criar o projeto de lei. Foi a senadora Benedita da Silva que nos ajudou nessa luta pela regulamentação da LIBRAS.

Outra *tática* que ajudou sobremaneira a granjear a “boa vontade” da senadora em questão foi sem dúvida o uso do *capital social* de alguns professores e pesquisadores do campo da surdez já que os “os indivíduos portadores de um grande volume de capitais tenderiam, assim, a sustentar um nível de aspiração social elevado e a se colocar objetivos mais ambiciosos e arriscados” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p.54). Esse capital, portanto, foi de grande valia para a longa batalha pela legalização e regulamentação da LIBRAS em âmbito federal.

Contando com a participação de lideranças discentes do INES, os surdos utilizaram-se de mais uma *tática*. Desta vez consistiu na elaboração de um documento por ocasião do Pré-Congresso de Educação Bilíngue que se juntou àquele elaborado no V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue realizado na UFRGS em abril de 1999. O documento intitulado “Que educação nós surdos queremos!”, entregue ao ministro da educação e secretária de educação especial nesta data, tinha dentre suas principais propostas, o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos e o fim da política de inclusão/integração, visto que essa levava, segundo esses agentes, ao fechamento das escolas de surdos ou à evasão escolar.

Além disso, os professores engajados nas lutas pelas transformações no ensino do INES também investiam no aumento do volume de *capital cultural* sob a forma de diplomas e capital informacional. Estes, por sua vez, aumentavam o *capital simbólico* do

¹⁰¹ E é ex aluno do INES e concedeu entrevista à autora em 15 de abril de 2011.

grupo que é, no dizer de Nogueira & Nogueira (2006, p.51), “o prestígio ou a boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros”.

Portanto, o volume desses *capitais* que pode ser visto, à luz de De Certeau (2009), como *táticas* possibilitou que os docentes explorassem brechas do sistema para irem se infiltrando, mas sem impor o domínio, permitindo que as lideranças pelo movimento de transformação curricular, político e conceitual da surdez e dos surdos pudessem galgar posições dominantes na hierarquia social da instituição.

Acompanhemos o relato da professora Q¹⁰² que traduz a força do *capital* vislumbrado como *tática*:

Rosita Edler [ex secretária de educação especial e assessora da direção geral à época] percebeu que Silvia Pedreira era uma pessoa inteligente, uma liderança mesmo e deu força e autonomia para ela. Enquanto Rosita trabalhou aqui ela teve um poder muito grande, primeiro porque ela é uma intelectual, uma pessoa respeitada, não só por ter tido um cargo importante no MEC, mas porque tinha embasamento, livros e artigos publicados. Uma pesquisadora da área e uma mulher super experiente politicamente.

Decerto, houve um compartilhar de percepções e apreciações (no dizer de Bourdieu um *habitus* em comum) entre as lideranças docentes e um agente que outrora engrossara o discurso oficial em defesa da inclusão, por exercer cargo no governo. Este fato foi arditamente percebido pelas primeiras que, sedentas por transformações estruturais na educação de surdos, perceberam que precisariam se aliar a agentes que dispusessem de força política para “investir” nessas mudanças.

Novamente nos servimos do depoimento da professora Q¹⁰³, que exemplifica de forma clara como o agente que possui *senso de jogo* sabe utilizar seu volume de *capital* para divisar aliados que representavam a força política necessária para as mudanças. Debrucemos-nos sobre seu relato:

(...) aquela que era Secretária de Educação Especial depois que saiu da Secretaria veio trabalhar aqui no INES como assessora da professora Leni. E tem um fato muito paradoxal, pois apesar de Rosita Edler ter o discurso da inclusão e ter sido uma pessoa do governo, **ela foi uma pessoa fundamental para algumas renovações** [grifo meu]. Era uma mulher profundamente inteligente e, apesar de não dizer, percebíamos (...) que ela tinha a mesma visão que nós sobre o INES.

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Idem

Portanto, ao vislumbrar os mesmos esquemas de percepção e apreciação “como estruturas cognitivas e avaliadoras que se adquire através da experiência duradoura de uma posição no mundo social” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p.40), essas lideranças docentes, astutamente, souberam tirar proveito do *habitus* em comum com um agente que se encontrava em uma posição dominante e, assim, obtiveram o apoio necessário para as suas articulações políticas em busca do lugar de poder. Nesse sentido, o *senso do jogo* conseguiu camuflar as *estratégias* de apoio do grupo conservador em favor das *táticas* dos grupos dominados. Talvez seja essa a impressão que se traduz na expressão evocada pela professora depoente quando avalia como “paradoxal” a semelhança das visões sobre a surdez ainda que vindo de posições “antagônicas” nas relações de poder instituídas.

Para De Certeau (2009), essa forma de trabalho sorrateiro, “a arte do mais fraco”, atento a todas as brechas que o poder oficial deixa transparecer é que faz com que os agentes dominados possam vislumbrar *táticas* que neutralizem as *estratégias* do poder, invertendo o jogo político.

Por meio da utilização dessas *táticas*, aplicando “golpe por golpe” que as lideranças docentes conseguiram ocupar um lugar privilegiado no poder institucional. Assim, ao tomarmos o referencial teórico de De Certeau podemos ver claramente que ao ocuparem a posição de dominantes, esses gestores precisavam utilizar *estratégias* para se manterem no poder. Nesse sentido, podemos conjecturar que as *táticas* se transformam em *estratégias* quando está em jogo a manutenção do poder.

Assim, a primeira *estratégia* vislumbrada por essas gestoras, antigas lideranças da “oposição”, foi a de obter o respaldo da maioria dos agentes escolares. Com isso, poderiam conhecer as demandas objetivas de cada setor da instituição a fim de mapear as necessidades mais prementes, definir metas de trabalho e planejar a dotação orçamentária (verbas para cursos, assessorias, publicações e assistências técnicas) com o apoio desses agentes. Outra *estratégia* utilizada, em decorrência da primeira, foi a de se fazer uma grande assembléia no dia 19 de fevereiro de 1997 reunindo as equipes dos dois principais departamentos do INES, o DETEP e o DDHCT (INES, 1997).

Mais uma *estratégia* utilizada pelas gestoras foi a de promover seminários, fóruns e centros de estudo que envolvessem todos os agentes em discussões teóricas acerca do Projeto Bilíngue e que servissem também de motivação para se refletir sobre linhas filosófico-metodológicas que repensassem a surdez conceitualmente, retirando-a do domínio da deficiência. Assim, a formação profissional do corpo docente para atuar em um ensino bilíngue, numa tentativa de se reverter o fracasso escolar, é, nos termos

certeunianos, uma típica *estratégia* dos agentes que ocupavam uma posição de poder e que ansiavam pela construção de uma proposta curricular inédita no Brasil.

Nesse sentido, a contratação de consultores (pesquisadores da área da surdez e da área da Linguística Aplicada) que refletissem sobre as teorias que definiriam o sujeito e suas concepções políticas e culturais, provocaram um deslocamento da área da surdez da educação especial para a da educação geral e suscitaram discussões sobre cultura, currículo e educação de minorias. À luz da teoria de De Certeau, tais medidas e atitudes poderiam ser tomadas como típicos *comportamentos estratégicos* dos gestores que visavam envolver os agentes nas mesmas matrizes de percepção e apreciação, tal qual fez a diretora pedagógica Marilene Nogueira nos anos iniciais da década de 1990: em vez de impor conhecimentos, propiciou a sua construção pelos agentes, escamoteando o viés impositivo dos gestores.

Para a consultora Regina de Souza,¹⁰⁴ as gestoras que estavam à frente da direção do INES formavam “um grupo que tinha condições, que estava num lugar de poder suficiente para arcar com os custos - de várias naturezas - das assessorias e dar legitimidade às ações dos assessores”.

Ao optarem pelo investimento numa educação bilíngue politicamente construída e sociolinguisticamente justificada, essas gestoras enxergavam a língua de sinais como produtora de identidades, postulavam ultrapassar quaisquer discussões que se limitassem a métodos, técnicas e recursos, ou seja, apostavam numa radical transformação na conceitualização dos surdos/surdez.

Porém, os consultores não poderiam ser impostos e a *estratégia* de elegê-los poderia ser experimentada como um grande risco à construção do projeto bilíngue como podemos apreender do depoimento da professora Q¹⁰⁵:

(...) achávamos que os orientadores pedagógicos precisavam votar porque esse assessor veio trabalhar com eles, mas e se eles não quisessem? A gente não pode impor um assessor... Vamos jogar o nome do Carlos Skliar e nos arriscar a perder.

Contudo, o nome de Carlos Skliar, referência no campo da surdez, foi referendado pelo grupo de professores orientadores. Suas consultorias com os representantes das diversas equipes tinham o propósito de redefinir o sujeito surdo inscrito na pós-modernidade, entendendo o projeto bilíngue como uma construção histórica em que “a educação bilíngue significa muito mais que uma proposta na escola, é ir na base e criar

¹⁰⁴ Esta consultora concedeu entrevista à autora em 30 de agosto de 2011.

¹⁰⁵ A professora Q é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 21 de junho de 2011.

política de linguagem, política de formação para os adultos, política para a universidade (INES, 1998a, p. 4). Para esse consultor, a escola bilíngue seria parte desse grande projeto chamado “projeto político de educação bilíngue” (idem, p.5).

Compartilhando com essa visão, os gestores, a fim de implantar o projeto bilíngue, utilizaram a *estratégia* de criar uma política linguística no INES em que todos os professores e alunos aprendessem língua de sinais encarando esta língua como a base linguística para que o aluno pudesse aprender a língua portuguesa, entendida a essa época como uma segunda língua para o surdo.

Duas consultorias, além da ministrada por Carlos Skliar, foram então vislumbradas estrategicamente pela direção a fim de colaborar para a construção do currículo do INES: a da Prof. Dra. Alice Freire e da Prof. Dra. Regina de Sousa. Vejamos nas palavras da segunda como esse trio de pesquisadores trabalhava:

Minha participação no INES não era solitária – fazia parte de um programa muito bem articulado pela equipe da prof^a Wilma Favorito. Da equipe de assessores participavam - a prof^a Alice Freire (especialista em ensino de segunda língua e docente de uma importante universidade pública do Rio de Janeiro – a UFRJ); o prof. Carlos Skliar, então docente da UFRGS, coordenador do NUPPES nessa mesma universidade. Ele era irreverente, denso teoricamente, poético na forma de lidar com a realidade concreta e extremamente coerente com um olhar epistemológico que centrava na retina uma imagem do outro diferente de si mesmo, respeitoso sempre com este olhar, provocava e retirava a todos do conforto da naturalização da normalidade. Como assessora, compondo este time, eu agia em sintonia tal qual um caleidoscópio que vai adquirindo formas a partir dos movimentos que cada um dos outros dois provocava em mim, que cada um de nós provocava sobre os outros dois e, finalmente, a partir dos efeitos que produzíamos na relação com os professores e professoras do INES. Em especial, tenho certeza, que toda esta agitação produzia *algo* nos alunos surdos: eles sabiam que nós estávamos lá para escutá-los com nosso irrequieto olhar – para participar de um projeto de educação bilíngue que os tirasse dos discursos da deficiência e projetasse a Libras como língua nativa e não das comunidades “com deficiência auditiva”. Estávamos lá para tentar encontrar uma forma de atender a demanda que nos faziam: trabalhar para construir, com o coletivo, uma educação bilíngue Libras-Português de qualidade, laica, pública e fora da Educação Especial.¹⁰⁶

Assim, as gestoras, ao viabilizarem essas consultorias, tinham a intenção de reconceitualizar a surdez e desenvolver uma proposta de currículo de português como segunda língua. Para que esse investimento fosse de fato assumido pela instituição era

¹⁰⁶ O trecho capturado faz parte da entrevista que a Dra.Prof.^a Regina de Souza concedeu à autora em 30 de agosto de 2011.

premente que esta proposta fizesse parte do escopo teórico-metodológico do Plano Político Pedagógico.

Demonstrando um *sensu de jogo*, tal qual é entendido por Bourdieu, uma das gestoras relatou que a cobrança do MEC para que o Instituto apresentasse o Projeto Político Pedagógico em 1997, exigência da Lei de Diretrizes e Bases, foi vista como “uma excelente forma de lidar positivamente com a pressão”, ou seja, aproveitar o momento sócio-histórico e político para viabilizar a construção do Projeto bilíngue. Novamente as gestoras utilizaram de *estratégias* a fim de conservar o poder na forma da legitimação do projeto que defendiam e que vinha sendo vitorioso nas lutas concorrenciais do *campo social*.

Porém, ainda que grande parte dos agentes escolares ansiasse por mudanças estruturais, as gestoras em alguns momentos também usavam do poder outorgado a elas para impingir um *quantum* de *violência simbólica*. Para Bourdieu (1980 apud Nogueira & Catani, 2007, p.69), ainda que o capital coletivo possa ser concentrado em alguns agentes e, assim, ter o respaldo do grupo, essa liderança “pode exercer sobre o grupo (e em certa medida contra o grupo) o poder que o grupo lhe permite concentrar”.

Os embates ocorridos na equipe de língua portuguesa e estendidos a todas as equipes do INES a respeito da oposição de parte dos professores às novas propostas curriculares, talvez possa ter raízes nos conflitos interpessoais, conforme foi aventado por alguns entrevistados como nos mostra o depoimento da professora H¹⁰⁷:

(...) a descontinuidade de alguns projetos está muito relacionada às questões de relacionamento. Eu acho que esses problemas de descontinuidade poderiam ter alguma coisa a ver com concepções de ensino, mas que não se limitavam a isso... Em que ambiente você encontra unanimidade? As pessoas têm suas histórias, elas se constituem numa lógica, numa estrutura do passado e foram orientadas por tais e tais pessoas. (...) Acho que em vários momentos as coisas ficaram muito difíceis e eu não creio que essas pessoas nada tivessem a dizer e acabou ficando muito no campo pessoal mesmo.

Não obstante a inabilidade dos gestores em administrar os relacionamentos inter e intrapessoais, talvez tenha contribuído para a descontinuidade do projeto político a partir de 1999 o fato de que o ideário do oralismo não conseguiu mais se ocultar na nova roupagem da educação bilíngue. Para os agentes imersos na realidade institucional, sujeitos históricos desse processo, foi possível constatar a força da tradição oralista que ainda não poderia ser subjugada pelo projeto inovador, o bilíngue, apesar de todas as *estratégias*

¹⁰⁷ H é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 08 de setembro de 2011.

utilizadas pelos gestores a fim de consolidá-lo. Como num círculo sem fim, os agentes se valem de astúcias para neutralizar esse poder e talvez por isso, os conflitos no *campo social* assumam um caráter permanente.

Na seção seguinte nos dedicaremos a analisar o Plano Político Pedagógico que a instituição começou a redigir em 1998 e de que forma os conceitos como *identidade* e *diferença*, tal como entendidos por Carlos Skliar, formaram as bases desse plano norteador da educação de surdos no INES.

4.3 O Plano Político-Pedagógico do CAP/INES: a consolidação do Projeto Bilíngue?

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação, das finalidades, dos recursos financeiros e das diretrizes para a carreira dos profissionais do campo da educação (BRASIL, 1996).

Prevê em seus artigos 12, 13 e 14, que cada instituição de ensino, em conjunto com seus agentes escolares reflita, elabore e coloque em prática seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este documento orienta a gestão e todas as ações pedagógicas da escola e por materializar os fundamentos éticos-políticos, didático-pedagógicos e epistemológicos reflete as representações de seus agentes escolares além de transmitir a “identidade” da escola tornando-a peculiar e diferente das demais, mesmo que sofra as mesmas influências das condições históricas e demandas sociais.

Em atendimento a essas diretrizes oficiais, o INES, através de uma gestão democrática, investiu em intensas discussões com todos os agentes escolares acerca da (re) conceitualização da surdez e dos surdos, em seminários, fóruns e centros de estudo, contando com três assessorias de pesquisadores de ponta na área da surdez e da Língua Aplicada para construir um currículo eficaz para os seus alunos.

A Diretora do DETEP¹⁰⁸, Silvia Pedreira, lembra como se deu esse processo de reflexão com os agentes escolares que subsidiou a elaboração do PPP:

Em 1998 nós abrimos o ano letivo reunindo toda a comunidade acadêmica propondo que se discutisse que escola era essa que queríamos. Que alunos queremos formar? E que currículo pode contribuir para formar esse aluno? Tabulamos todas as discussões, fizemos um resumo e depois nos reunimos no meio do ano e passamos o ano todo de 98 fazendo reuniões com todo o grupo, ouvindo opiniões. Mas primeiro nós começamos pegando essa demanda, o que vinha, e começamos com o

¹⁰⁸ A professora e ex diretora do DETEP (1996-1999) concedeu entrevista à autora em 27 de junho de 2011.

COAPP que era o coração dessa mudança, pois era constituído como um grupo de estudos onde semanalmente eu e Wilma [Favorito] participávamos com uma proposta de leitura. Começamos com *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, porque é um livro que respondia um pouco essas perguntas e eram leituras que a gente fazia sobre currículo, sobre educação, cultura e mensalmente vinha o Skliar para falar sobre um tema. Então o COAPP se constituía mesmo como um grupo de trabalho, de estudo, de pensar a teoria do currículo (...)

Outro investimento desta gestão foi no ensino do português como segunda língua, numa concepção sócio-interacionista, assumindo-se a língua de sinais como a base linguística e como produtora de sujeitos sociais e históricos. Assim, foram desenvolvidos projetos no sentido de promover o ensino da língua de sinais aos docentes e discentes da instituição. Essa ação demandou a contratação de um contingente maior de profissionais surdos para atuarem em sala de aula com os professores ouvintes. E o produto de todas essas reflexões e ações começou a ser registrado, então, em 1998, nos primeiros textos que compuseram o Plano Político-Pedagógico¹⁰⁹ do CAP/INES.

A forma inédita de definir a surdez como uma “experiência visual”, produtora de *identidades surdas*, portanto, e uma “diferença política”, acabou por criar um novo campo conceitual a partir de modelos sócio-antropológicos, nos quais a língua de sinais representava um papel central na reconstrução educativa.

Para as gestoras, em concordância com Skliar¹¹⁰, a experiência visual se traduzia no sentido de entender-se a surdez não pela exacerbação do sentido da visão, como uma forma de compensar a audição perdida ou nunca experimentada pelo sujeito surdo, mas, sobretudo, “a todo sistema cognitivo do surdo estar baseado num sistema visual”.

Assim, o fato de não definir a surdez como uma deficiência, apostando-se no seu extremo oposto, ou seja, na **eficiência** de uma experiência visual, representava a opção da instituição em confrontar-se radicalmente com o ideário oralista, rompendo com os estereótipos e representações contidos no imaginário social sobre a surdez inscrita no discurso da deficiência, apostando-se na sua “construção histórica, comunitária e linguística, independente da deficiência sensorial” (INES, 1998a, p. 2).

Porém, Skliar alerta que desvincular a surdez do discurso e da prática da deficiência é uma tarefa extremamente difícil já que são essas representações sobre a surdez que ainda

¹⁰⁹ O texto do Plano Político-Pedagógico do CAP/INES foi realizado “pela equipe da COAPP, representantes da DISOP, representantes da DIFON, Chefia da DIESP e Direções do DETEP e DDHCT, através de reuniões de equipes, reuniões do Centro de Estudos e de dinâmicas, que envolveram todo o corpo técnico e docente do DETEP e DDHCT, além das contribuições do consultor Carlos Skliar e do monitor Alex Curione (INES, 1998, p. 1).

¹¹⁰ Esse trecho, de autoria de Carlos Skliar, foi capturado em sua reunião de consultoria dada no INES em 14 de abril de 1998 (p.84).

se encontram arraigadas “(...) no discurso do MEC e das universidades e na vida das instituições o surdo é conhecido como um sujeito deficiente e aqui no INES também é assim”.

Desta forma, para o pesquisador

Não basta só dizer que o surdo não é deficiente, porque ele está dentro do discurso da deficiência. Não estou dizendo que “o surdo é um deficiente”, estou dizendo que a surdez está dentro das práticas e do discurso da deficiência. Temos que saber quanto do nosso currículo passa por essa questão. Continuamos fazendo currículos, programas, deixando o surdo dentro desse discurso, dessa prática (Idem).

Outro desafio abraçado pelas gestoras e materializado no PPP foi focalizar e entender a surdez enquanto *diferença* amparada no reconhecimento político atribuído a essa minoria linguística, os surdos, que têm na língua de sinais não um meio, um mero recurso, mas “a língua da *diferença* que está totalmente identificada com o sujeito”¹¹¹.

Assim, assumindo-se o conceito de *diferença* preconizado por Skliar (2005), podemos até contrapô-lo, em parte, ao conceito de *diversidade*, astutamente, no dizer de De Certeau, apropriado pelo discurso das políticas educacionais inclusivas, visto que quase sempre este mascara e neutraliza as possíveis consequências políticas da “inclusão” e coloca os *outros* sob um olhar paternalista com a intenção de normatização.

Segundo Skliar (2005, p.6):

a *diferença*, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências à assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade¹¹² e sobre o significado dos *outros* no discurso dominante.

Com essa escolha política, e entendendo-se que o currículo está implicado em relações de poder, a instituição estava se confrontando com o paradigma da educação especial que reproduz o fracasso da ideologia dominante e se envereda na senda da visão assistencialista, sobretudo na *patologização* dos surdos em detrimento à escolarização destes.

Para Skliar (1999, p. 17) a modalidade de ensino denominada educação especial se caracterizava por ser um sub-produto da educação geral. Podemos perceber toda a sorte de

¹¹¹ Idem

¹¹² A partir da visão de Skliar (2005), podemos conjecturar a *alteridade* como a capacidade de se colocar no lugar do *outro* na relação interpessoal, em consideração, valorização, identificação e diálogo. A prática da *alteridade* se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação alteritária está sempre presente os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência no modo de pensar, de sentir e de agir, em que as experiências particulares são preservadas sem que haja preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas.

restrições que o pesquisador faz a essa ramificação da educação tendo acesso direto as suas palavras:

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão.

Assim, ao voltarmos o nosso olhar para o INES podemos encontrar ações de investimento, a partir da direção pedagógica de Marilene Nogueira, na gestão de Leni Barbosa, intensificadas com as diretoras Silvia Pedreira e Wilma Favorito, ainda sob a mesma direção geral, que demonstram a intenção de afastar a instituição da esfera da educação especial, indo ao encontro de uma escola bilíngue mais afeita às singularidades linguísticas, políticas e culturais dos sujeitos surdos.

Esta afirmação pode ser comprovada na forma como se desenharam os pressupostos de uma escola bilíngue nas diretrizes básicas do PPP da instituição, pois dentre seus objetivos gerais estavam: “garantir ao alunado, o mais cedo possível, a aquisição de LIBRAS como primeira língua, possibilitando assim seu pleno desenvolvimento emocional, cognitivo, social e de conhecimento de mundo” (INES, 1998, p. 3). Isto posto, a instituição estava assumindo a centralidade dessa língua e se comprometendo a viabilizar a entrada dos profissionais surdos na cena escolar, visto que eram esses que garantiriam a competência linguística em língua de sinais aos alunos.

Em contrapartida, para se assumir a LIBRAS como primeira língua do ensino seria necessário investir maciçamente na aprendizagem dessa língua pelos professores ouvintes, notadamente pouco fluentes na mesma, para que pudessem se valer do instrumental linguístico que possibilitaria a interação com seus alunos e, assim, efetivar o ensino dos componentes curriculares. Daí a necessidade premente e contínua de aprimoramento do corpo docente, principalmente, para poder ser exitosa a tarefa de se ministrar o ensino da língua portuguesa “como segunda língua e nas habilidades de leitura e de escrita” (Idem).

Vê-se então, pelo exposto, que o INES não condicionou mais a aprendizagem dos conteúdos curriculares à aprendizagem da língua oral, tal como acontecera em seu passado recente, porém não definiu com exatidão o uso dessa língua oral na vida escolar de seus alunos, como podemos perceber pela visualização de um de seus objetivos contidos no PPP: “proporcionar o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, através

do atendimento fonoaudiológico e **generalizando o seu uso em outros contextos escolares** [grifo meu] (Idem). Diante desse objetivo pouco explícito poderíamos nos perguntar: precisamente em que contextos escolares essa língua oral poderá ser utilizada? A sala de aula seria também um desses lugares? Nesse caso, como ficaria a língua instrucional, a LIBRAS, diante disso?

Para justificar a existência do ensino da língua oral para os alunos, mesmo que dentro de uma perspectiva clínica, esta deveria, segundo a direção traçada no PPP, estar articulada ao projeto bilíngue. Porém, pelos relatos de que se serviu esta dissertação, não pudemos vislumbrar esse engajamento. A partir do referencial teórico de Bourdieu, podemos conjecturar que no *campo social* se estabelecem lutas concorrenciais que revelam as posições dominantes e dominadas de seus agentes e algum tipo de “concessão” pode representar uma forma de se tentar refrear conflitos mais sérios. Na visão de De Certeau, tal procedimento poderia ser entendido como um *comportamento estratégico* de manutenção do poder.

Porém, o ponto mais polêmico, considerando-se os depoimentos colhidos durante a pesquisa, refere-se ao fato de a instituição entender que a diferença política e linguística dos surdos produz uma *identidade e cultura surda*.

A professora I¹¹³, deixa transparecer em depoimento sua incredulidade quanto a uma suposta *cultura e identidade* surda e discorda de um encaminhamento no plano norteador da instituição que possa ter como um de seus objetivos desenvolvê-las. Reportemo-nos à lógica de seu pensamento:

(...) eu não acredito em uma identidade única e monolítica porque eu não teria onde colocar em fatia nenhuma desse bolo um surdo que seja gay e negro, por exemplo. Então eu não sei qual a identidade dele... É uma visão da pós-modernidade, pós-estruturalista, eu não consigo acreditar mais e nem acho que uma cultura seja uma estrutura fixa, porque eu divido em pedaços, porque de repente em lugar nenhum desses pedaços vai caber um surdo judeu e muito rico e você precisa de um lugar para colocá-lo... Eu acho que o sujeito é descentrado, fragmentado (...) e que a gente tem essa mobilidade, essa fragmentação, para crescer (...) Os surdos não são ETs que têm uma identidade fixa e permanente, o que seria bastante perigoso (...) Você pode cair no fundamentalismo e aí é só surdo com surdo, ouvinte com ouvinte, enfim.

Tal qual a professora acima, Skliar também opera com a ideia de que os surdos possuem identidades múltiplas. Em uma de suas consultorias no INES, questionado com veemência a respeito da sua posição sobre a questão, o pesquisador tentou explicar seu ponto de vista:

¹¹³ I é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 22 de agosto de 2011.

Eu não falo da identidade surda, senão das identidades surdas (...) Não estou falando de identidade de mulher surda, de homem surdo, negro e branco, etc. Estou falando de identidades militantes, de identidades de movimentos sociais, identidades ouvintes-surdas. Surge muita confusão quando pensamos que existe uma identidade surda que se opõe a uma identidade ouvinte. Preocupa-me esse tratamento que damos ao termo “identidade”. Eu prefiro falar no plural, porque parece, quando isso não é feito, que não damos o direito a que eles tenham “múltiplas identidades” e, assim, homogeneizar outra vez o grupo de surdos como se eles tivessem uma só identidade, a identidade surda. Não. Isso nos leva a discutir que existe uma identidade ouvinte, e aí perdemos toda a possibilidade racional de discussão¹¹⁴.

Porém, ainda que possamos encontrar um consenso a respeito da produção de identidades múltiplas e multifacetadas, o mesmo não se dá quando o assunto é a existência de uma *cultura surda*. No entender de Ciccone (1997, p.4)

(...) não existe uma “cultura de ouvintes” ou uma “cultura de surdos” em nossas sociedades pós-modernas, industrializadas e urbanas. Existem, sim, diversificados membros em diversificados grupos que convivem se articulando sempre reciprocamente.

Skliar apresenta um olhar diferente de Ciccone (1997), defende a existência da *cultura surda* sob uma ótica multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua historicidade, em seus próprios processos e produções.

Em entrevista¹¹⁵ à autora relembra como foi impactante para um grupo de agentes escolares do INES entender (ou aceitar) a existência de uma *cultura surda*:

(...) 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 têm nem comunidade então não tem nem como falar de cultura surda... Eu tentei explicar isso também, que a cultura não é um fato natural, a cultura dos surdos depende da história da comunidade num lugar específico. Então era muito difícil falar da cultura automática, dois surdos se juntam e já tem cultura, mas na época era revolucionário porque as pessoas estavam falando da deficiência auditiva, você falava de uma comunidade diferente, falava de uma cultura e muitos te olhavam dizendo “maluco, maluco”... Mas a cultura, eu acho que também é uma questão de crenças (...).

Nesse sentido, defende um projeto político para surdos em que se construa um currículo multicultural crítico no qual a língua de sinais tenha papel de destaque para a construção da *identidade* e da *cultura surda* e que compreenda as representações de raça, classe e gênero como fruto de lutas sociais.

¹¹⁴ Esse trecho, de autoria de Carlos Skliar, foi capturado em sua reunião de consultoria dada no INES em 24 de junho de 1998 (p.11).

¹¹⁵ Esta entrevista, dada por Carlos Skliar à autora, ocorreu em 11 de julho de 2011.

Ainda que o PPP do CAP/ INES tenha tentado seguir a linha defendida por Skliar, como o mencionado acima, encontramos depoimentos que colocaram em xeque a própria educação bilíngue postulada pela direção, como é o caso do relato da professora B¹¹⁶:

Eu sei que a chefe do DETEP em 1997 consultou a casa inteira, tinham reuniões, justiça seja feita. Eu acho que tinha sim um projeto político pedagógico bem claro quanto à questão sócio-histórica interacionista com a influência do Carlos Skliar e também havia um direcionamento bilíngue considerando a cultura surda. Acho que houve algumas tentativas, mas acho que realmente não se alcançou êxito e nem teve um norte, nunca teve isso. Uma diretriz, um norte que falasse assim, “olha o caminho é esse”. Isso não. Eu acho que tatearam. E nenhum consultor conseguiu dar esse norte, nenhum apontou esse caminho. Eu acho que nenhum apontou lá fora também, na educação dos ouvintes, com sucesso. O Carlos Skliar não foi capaz de apontar com sucesso, houve muita resistência dos próprios professores da casa. Transformar é muito difícil. Houve essas consultorias, da Alice Freire, por exemplo, que tentavam dar um norte, mas acho que não se sustentavam. Eu acho que o professor do INES ainda não era preparado academicamente para sustentar esses projetos.

Outros relatos de professores também apontaram que o PPP da instituição não apontava uma direção metodológica, dificultando a tarefa docente. É o caso da professora P¹¹⁷ que, apesar de declarar sua fluência em LIBRAS “não conseguia ensinar aos seus alunos na proposta nova”, recorrendo às práticas tradicionais para “imprimir um pouco de qualidade as suas aulas”.

Para Skliar a questão metodológica não era realmente o foco do PPP. Sua preocupação maior era divisar uma política linguística em que o professor adquirisse a língua de sinais e, assim, pudesse investir na didática do processo de ensino. Vejamos suas explicações:

O plano político pedagógico do INES tinha uma direção política com certeza, agora, metodológica é muito difícil porque eu queria uma discussão da educação de surdos na educação geral, e na educação geral não se fala do método, se fala das didáticas, se fala das formas do ensino e eu queria discutir exatamente isso e não discutir o método bilíngue (...) Eu falava de uma filosofia bilíngue, mas nunca de um método bilíngue que era o que muitas pessoas no Brasil exigiam da gente, do como se faz, e eu dizia que o problema era a formação que a gente tem, que a gente não é professor, só é professor de surdo, mas se você aprendesse a língua de sinais e você soubesse como se ensina matemática nessa língua e história, literatura, então a formação viraria uma formação normal por língua de sinais, normal no sentido da formação que qualquer professor recebe. Professor de ensino de primeiro grau só que acrescentando a língua de sinais no currículo de formação e na hora da prática de sala de aula você saberia então dar aula nessa língua, e não precisaria mudar tanto, não precisaria de tanta metodologia (...) ¹¹⁸

¹¹⁶ B é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 10 de maio de 2011.

¹¹⁷ P é professora do INES e concedeu entrevista à autora em 27 de outubro de 2011.

¹¹⁸ Carlos Skliar – Entrevista à autora em 11 de julho de 2011.

A professora A¹¹⁹, ao contrário de Skliar, não acreditava que o professor só por ter fluência em língua de sinais poderia desempenhar de forma proficiente seu ofício, avaliando que “situações estruturadas, interações com o professor ouvinte e monitor surdo são fundamentais. Mas se você não souber fazer um ensino legal não adianta língua de sinais. A língua de sinais não resolve tudo...”

Desta forma, observamos, através da maioria dos relatos dos entrevistados, que não obstante o PPP do CAP/INES imprimir uma proposta inovadora para a instituição, o projeto bilíngue, ainda permanecia em descompasso entre as propostas pedagógicas postuladas no plano teórico, em 1998, e a sua execução no cotidiano escolar, comprometendo a qualidade de ensino almejada pela instituição. A meu ver, o projeto bilíngue apresentou uma inovação, principalmente em termos linguísticos, políticos e curriculares numa instituição marcada por forte tradição oralista, porém, não teve tempo hábil, foram apenas dois anos e meio de trabalho, para se desenvolver conforme o anseio das gestoras que o implementaram. E, portanto, uma escola dificilmente poderia mudar completamente em tão pouco tempo.

A seguir faremos as considerações finais dessa dissertação.

¹¹⁹ A é ex professora do INES e concedeu entrevista à autora em 24 de maio de 2011

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês de março de 2011 toda a comunidade escolar do INES foi surpreendida com a notícia, veiculada amplamente pela mídia, que acenava para a descontinuidade do ensino básico oferecido pela instituição, transferindo-se os alunos para a rede regular de ensino. Cabendo ao INES tão somente viabilizar o suporte do atendimento especial desses discentes.

Na mesma medida não foram abertos canais de diálogo entre o MEC e corpo docente, discente e os pais de alunos em nome de uma pretensa “derrubada de barreiras segregacionistas”. Essa forma de violência simbólica estava amparada sob a égide da bandeira das políticas educacionais inclusivas para quem “incluir” alunos com singularidades específicas, a todo custo, no sistema regular de ensino, através de turmas mistas, é a ação principal a despeito da formação fragilizada de seu corpo docente para atender essa clientela singular.

Essa decisão arbitrária acabou por gerar uma revolta entre os agentes escolares, notadamente entre os alunos surdos, e foi materializada sob a forma da organização de diversos movimentos surdos que eclodiram em todo país, tendo o seu ápice ocorrido em maio de 2011, quando uma delegação desses agentes foi recebida pelo ministro da educação e de representante da Secretaria de Educação Especial a fim de se estabelecer um diálogo entre as partes.

Nessa ocasião, pressionados pelos sujeitos surdos e também pelo clamor da sociedade, a decisão de fechamento do ensino básico do INES foi retirada, alegando-se uma interpretação “equivocada” no pronunciamento da secretária de educação especial, Martinha Clarete. O que o ministro estava propondo era, na verdade, a opção de oferta de uma dupla matrícula em que os alunos do INES também poderiam, concomitantemente, estudar nas unidades do Colégio Pedro II.

Desfeitos os “mal-entendidos”, o episódio fez emergir as discussões em torno do INES se constituir como uma instituição especial. Preocupação essa que justamente havia sido o mote para a realização da presente pesquisa que se iniciou no final do ano de 2010.

Nesse sentido, postulou-se investigar de que maneira o INES, através das ações de seus agentes escolares, pode vislumbrar no contexto sócio-histórico e nas condições institucionais, a construção de um projeto bilíngue que pudesse afastar paulatinamente o Instituto do âmbito da educação especial, inaugurando-se uma inédita escola bilíngue

sendo esta construída na perspectiva da educação inclusiva de seus alunos, no meu entender, visto que contemplaria todas as demandas educacionais destes.

Portanto, investigar como se deu esse processo no INES, a partir do final dos anos 1980, e de todos os conflitos que um projeto inovador suscitou numa instituição de tradição oralista se constituiu no grande desafio dessa pesquisa de cunho qualitativo. A esse desafio somou-se o fato de que realizamos uma pesquisa inscrita na história do tempo presente em que os acontecimentos ocorreram nos últimos trinta anos, portanto com um distanciamento pequeno em relação ao passado.

Trabalhar com depoimentos, na perspectiva da metodologia da história oral, apreendendo a matriz de percepções dos agentes entrevistados e das formas como se constituíram suas trajetórias docentes e discentes foi outro grande desafio enfrentado pela pesquisa, já que houve um esforço nosso em tentar não “monumentalizar” os depoimentos bem como os documentos escritos em que essa rede de percepções fora materializada.

Assim, a pesquisa buscou, primeiramente, investigando-se a literatura corrente, em uma visão panorâmica, mas nem por isso aligeirada, dar visibilidade às concepções de ensino que marcaram o campo educacional da surdez, na modernidade, apontando-se para a predominância do ideário oralista nas práticas educacionais desses discentes. Este sendo entendido não só pela aplicação estrita de métodos orais, mas, sobretudo, pelo discurso e prática da educação de surdos se inscreverem no universo da deficiência, da falta, do déficit.

É, pois, no final da década de 1980, quando a crise do paradigma da modernidade motivou a eclosão de movimentos sociais, que os métodos orais, e sua articulação estreita com o fracasso escolar, começaram a ser colocados em xeque no INES.

Nesse sentido, a pesquisa amparando-se nos referenciais teóricos de Bourdieu e De Certeau, deu visibilidade a toda rede de poder que caracterizou o campo social da instituição em que lutas concorrenciais foram travadas em busca do alcance de posições privilegiadas de poder na hierarquia institucional.

Também foram analisados os tipos e volumes de capitais que os agentes escolares se municiaram para promover os embates em prol do projeto bilíngue. Este preconizava a reconceitualização da surdez/surdos, inscrevendo-os na eficiência da experiência visual, sendo a língua de sinais o veículo de produção das identidades múltiplas e da cultura surda apregoada por Skliar, principal referencial teórico na área da educação de surdos com que a pesquisa operou.

Deste modo o trabalho por nós realizado teve a intenção de evidenciar, particularmente, as ações realizadas por um grupo de professores militantes que, junto com os alunos, entraram em lutas concorrenciais na instituição para que a língua de sinais entrasse definitivamente no cenário escolar como língua de instrução e primeira língua do aluno. E nesta perspectiva, o português ser ensinado, através de metodologia inédita, como segunda língua.

Para que essas transformações de fato pudessem ser viabilizadas um grupo de professores fazendo uso de táticas, vislumbravam brechas políticas, e contando com um grande volume de capital cultural e social assumiu o poder na forma de direções de departamentos, e puderam sair da posição de dominados para a de dominantes no campo social.

Desta forma, os comportamentos táticos foram transformados em comportamentos estratégicos a fim de salvaguardarem as posições de poder agora alcançadas. Igualmente esses agentes fizeram uso de *violências simbólicas* que, no entender de alguns depoentes, serviram para consagrar o projeto bilíngue.

O desvelamento das redes de poder que a pesquisa procurou apreender apresentou também suas limitações, já que trabalhar com o universo de representações dos agentes escolares, ou seja, de suas crenças, concepções e valores, que podem não representar “verdades absolutas” é um risco por não se poder operar com conclusões definitivas.

A contribuição e riqueza da pesquisa, nos parece, foi no sentido de suscitar reflexões a respeito da construção de um projeto inovador, o projeto bilíngue, ter sido gestado num cenário profundamente marcado por uma tradição oralista e que representou um esforço maciço de seus gestores, antigos professores militantes pela causa surda, em proporcionar uma formação continuada para seus professores que os inserissem em discussões teóricas.

Outro investimento dos gestores foi na contratação de consultores, notadamente referências no campo da pesquisa da área da surdez como o Dr. Prof. Carlos Skliar e a Dra. Prof.^a Regina de Souza, e da Linguística Aplicada, com a Dra. Prof.^a Alice Freire. Estes, conjuntamente, forneceram as bases teóricas para as transformações curriculares, linguísticas e políticas que foram idealizadas pelas gestoras a partir do ano de 1995.

O ápice dessas reflexões foi materializado no Plano Político Pedagógico, começado a ser construído democraticamente em 1998, a partir das demandas suscitadas por toda a comunidade escolar desde 1995.

No entanto, os depoimentos das pesquisas apontam para um descompasso entre as propostas apregoadas no plano teórico e as práticas pedagógicas. Desta forma podemos inferir que o projeto bilíngue, fruto de um modelo conceitual apoiado na visão sócio-antropológica da educação de surdos, inédito no Brasil pelo que se sabe, ainda não encontrava eco no cotidiano escolar da instituição.

Conjeturamos que essa desproporção tenha sido fruto do tempo exíguo, menos de três anos, entre as ações que apregoavam a reconceitualização dos surdos e da surdez e a implantação de fato das políticas linguísticas e curriculares necessária para a construção desse projeto inovador. Este gestado em um cenário escolar marcado pela predominância secular da tradição oralista, em que imperavam concepções de ensino tradicionais em que o professor era considerado o agente escolar mais importante do processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, a nossa pesquisa pode apontar para reflexões a respeito da construção de um projeto bilíngue e suscitar estudos futuros acerca do processo de formação dos professores para trabalhar na realidade desafiadora de uma escola bilíngue em que não existem outros modelos para que possam ser comparados. Enfim, numa escola em que tudo está por construir, mas que pode apontar para um futuro mais promissor quanto à qualidade de ensino visto que se sustenta no atendimento das demandas linguísticas, políticas, curriculares e culturais dos alunos. É no atendimento a essas demandas que entendemos e defendemos uma política de inclusão que não seja produtora de processos excludentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo colonialismo. In HOLANDA, H. B. de (Org.). *Pós-modernismo e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BALANDIER, Georges. *O Dédalo: Para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECK, Ulrich. *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOOM. Alberto Martinez. Políticas Públicas em Educación em America Latina. *Espaço*, n.31, p. 5-18, jan/jun, 2009.

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Compreender In: BOURDIEU, P. et al. *A miséria do mundo*, 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Coisa Ditas*. Tradução Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.141, p.. 849-856, set./dez., 2010 a.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. 2.ed., Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010 b.

BRASIL, Lei n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

BRASIL, Lei n. 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

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

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.

CARRILHO, Therezinha Madruga. Pesquisa “Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo”- PAE. In *Espaço*, vol. 1, n.1, p. 21-31, jul/dez, 1990.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre a educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N.º ESPECIAL, p.385-417, 1999.

CHAVEAU, Agnès; TÉTARD, Phillipe (Orgs.). Tradução Ilka Stern Cohen. *Questões para a história do presente*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CERTEAU, Michel De. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CICCONE, Maria Marta. Educação de Surdos: uma visão crítica de alternativas atuais In: *Anais do II Encontro a Propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância*. Instituto Pestalozzi de Canoas: 17 e 18 de outubro de 1997.

CONTARATO, Ana Lucia Videira. *Um outro olhar na sala de aula: uma pesquisa colaborativa como meio de transformação de comportamentos fossilizados de uma professora de surdos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada, UFRJ, 2003.

COSTA, Juliana Pellegrini Barbosa. *O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, 2009.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. *A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada, UFRJ, 2003.

CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da. *O cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngüe: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolaridade de deficientes múltiplos*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, UFSC, 2007.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda*. 1. ed. S/Ed., 1954.

_____. *Como ajudar uma criança surda*. Brasília/Rio de Janeiro: MEC/INES, 1967.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros (Orgs.) *Dicionário de educadores do BRASIL*, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC- Inep, Comped, 2002.

FAVORITO, Wilma. *O difícil são as palavras: representações sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos*. Tese de Doutorado, Departamento de Letras, Unicamp, 2006.

_____. *O estabelecimento da referência na produção de narrativas orais em português por quatro surdos profundos congênitos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC - Rio, 1996.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, Eulalia. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. *Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo*. Revista *Espaço*, Rio de Janeiro, n.9, p. 46-52, jun, 1998.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMES, Marcia Regina. *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UERJ, 2006.

GOMES, Marise Porto. *“Aí eu olho, escrevo e aprendo”*: narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagens e ensino da língua portuguesa (escrita) no INES. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UNIRIO, 2009.

GOMES, Angela Castro. *Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo*. In: GOMES, Angela Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*: Editora FGV, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARRISON, Kathryn Marie. *Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos*. Tese de doutorado. Departamento de Linguística Aplicada, PUC-SP, 2006.

HERSCHMANN, Micael M. ; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil In: HERSCHMANN, Micael M & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs). *A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. *Vida de professores*, 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papirus, v. 46, p.68-80, 1998.

LACERDA, C. B.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____ (Orgs.). *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1989.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Emeli Marques Costa. *Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada, UFRJ, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de doutorado. Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, 2004.

LOPES, Sonia de Castro. *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro, DP&A/ FAPERJ, 2006.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MARQUES, Carla Verônica Machado. *O significado da linguagem visual e da produção plástica na construção da língua escrita por pessoas adultas surdas*. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Arte, UFRJ, 1997.

MATTOS, Leila Couto. *Educação e surdez: por uma melhor qualidade de vida...* Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UERJ, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O método nas ciências sociais. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1996.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social, e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska, XAVIER, Libânia. Para o estudo das instituições educacionais do Rio de Janeiro. In: CHAVES, Mirian W. ; LOPES, Sonia de Castro. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. C. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOTTA, Marcia Menendes. História e memória. In: *Dimensões da história*, n. 05, Niterói: UFF, p. 45-57, jun. 1998.

NASCIMENTO, Lina Ponce do. Estruturação da linguagem através do Organograma da Linguagem Método Perdoncini In: *Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos*, INES, 1989.

NASCIMENTO, Lina Ponce do; SOUZA, Vera Lúcia Alves. Proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para os alunos do INES In: *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*, 19 a 22 de outubro de 1998.

NOGUEIRA, Marilene de A. Monteiro. *Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFRJ, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a Educação*, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Khoury. *Revista Projeto História*, n.10, p. 7-28, PUC-SP, dez., 1993.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendy, São Paulo: Ática, 1983.

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. “*Porque a palavra não adianta*”: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, PUC - Rio, 2006.

PEREIRA, Carlos Eduardo Kliminck. *Construção de personagens & aquisição de linguagem*: o desafio do RPG no INES. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC – Rio, 2003.

_____. *Uma ponte pela escrita*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC - Rio, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. *O ser e o estar sendo surdos*: alteridade, diferença e identidade. Tese de doutorado. Departamento de Educação, UFRGS, 2003.

_____. *Histórias da vida surda*: identidades em questão. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, UFRGS, 1998.

QUADROS, R.M. Bilinguismo. In: QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Solange Maria da. *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 (1856/1961). Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC - Rio, 2009.

_____. *Memória e História*: a indagação de Esmeralda, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

_____. *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. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.

_____. Histórico do INES. Edição Comemorativa dos 140 anos In Revista *Espaço*: Rio de Janeiro, MEC/ INES, 1997.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngue para surdos*: vozes que habitam o dizer não. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, UERJ, 2002.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos*: a caminho do bilinguismo. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UERJ, 1996.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*: Uma viagem para o mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. Berkeley, CA: University of California Press, 1989.

SALLES, Therezinha Verardo. INES: uma abordagem multissensorial. In: Revista *Espaço*, ano I, n.1, 16-19, jul/dez, 1990.

SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Merida: Ceprosord, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos - CEBRAP* [online]. n.79, pp. 71-94, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Movimento*, n.7, p. 78-91, maio, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Prefácio. In SANTOS, M. P. ; SILVA A. P. e FONSECA, M.P.S. *Universidade e Participação: os ecos das pesquisas*, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ-PR5, 2010.

SILVA, Roberval Teixeira. *Português como segunda língua para surdos: contribuições para a implantação de um ensino bilíngue*. Tese de Doutorado. Departamento de Língua Aplicada, PUC-Rio, 2004.

SILVA, Vera Regina Loureiro da. *Aquisição tardia de língua de sinais por surdos adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada, UFRJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Meu coração desnudado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação para os surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. Anais do seminário: *Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*, 21 a 23 de julho. Rio de Janeiro: Ed. Litera Maciel Ltda, 1997.

_____. A Escola para Surdos e as suas metas: Repensando o Currículo numa perspectiva Bilíngue e Multicultural. Anais do seminário *Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão*. 19 a 22 de outubro. Rio de Janeiro: INES (Organização), Divisão de Estudos e Pesquisas, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, v.24, p.15-33, 1999.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação de Surdos: fundamentos para uma proposta educacional com bilingüismo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, USP, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *Oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. Tese de Doutorado. Departamento de educação, Unicamp, 1996.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados: Mercado das Letras, 2003.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta?* Linguagem, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A escrita nas diferenças In: *Anais do Seminário Desafios e possibilidades na Educação Bilíngue para surdos*, 21 a 23 de julho de 1997, INES (Org.), Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997.

_____. Educação Especial, Psicologia do Surdo e Bilinguismo. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 2, p. 71-87, 1995.

TENÓRIO, Lucia Maria Fonseca. *A educação física e o ensino de surdos*. Mestrado Profissionalizante. Departamento de Ciência da Saúde e do Ambiente, Niterói, UNIPLI, 2008.

VASCONCELOS, Maria Drosila. *Pierre Bourdieu: a herança sociológica*. In: *Educação & Sociedade.*, n.78, p. 77-87, Campinas: CEDES, 2002.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário. As greves e a visibilidade da categoria: coesão e ruptura In: *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, M. I. *Instituições escolares no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn, Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

INES. Projeto Seriação no Ensino de Língua Portuguesa no CAP/INES, 2000 [mimeo].

INES. Professores de Língua Portuguesa, memorando n. 03/00, 24 de fevereiro de 2000.

INES. Manifesto Público da Equipe de Língua Portuguesa, 2000a [mimeo].

INES. Projeto Bilinguismo. DETEP/COADE, 1999 [mimeo].

INES. Construindo o projeto político Pedagógico no CAP/INES, 1998 [mimeo].

INES. Transcrições das Consultorias do Dr. Prof. Carlos Skliar, 1998a [mimeo].

INES. Se no princípio era o verbo, onde estamos? DOAPP/SEJAD/DIESP, 1997 [mimeo]

INES. Relatório de Pesquisa “Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura”, 1997 a [mimeo].

INES. Avaliação Final- Observação crítica do Projeto “Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura”, 1997 b [mimeo]

INES. Revista Espaço. Apresentação, ano I, n.1, jul./dez., 1990.

INES. Relatório Final da Pesquisa “Alternativas Educacionais aplicadas à Educação dos Deficientes da Audição” (PAE), 1990.

INES. Projeto Consultoria e Monitoria em LIBRAS, 1990 [mimeo].

INES. Projeto de Pesquisa “Alternativas Educacionais aplicadas à Educação dos Deficientes da Audição” (PAE), 1989.

ANEXO

Entrevista com o professor Carlos Skliar

Carlos Skliar é graduado em Fonoaudiologia pela Universidad Del Museo Social Argentino (1982), possui especialização em Licenciatura em Fonoaudiologia pela Universidad Del Museo Social Argentino (1987), doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino (1988) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: comunicação, inteligência, surdos. Foi convidado na década de 1990 pra desenvolver consultorias no INES.

Local da entrevista: saguão do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro

Entrevistadora/mestranda: Geise de Moura Freitas

Data da entrevista: 11/07/11

Horário: 12 h 35 min. (início), 14 h 45 min. (término)

Cumprimentos dos presentes e reapresentação do tema da dissertação pela entrevistadora

G: Então, só pra eu começar a direcionar as suas lembranças, como é que você foi se aproximando da educação de surdos academicamente e/ou empiricamente?

E: Eu comecei trabalhando na área de educação de surdos me aproximando como fonoaudiólogo em primeiro lugar, mas daí eu rapidamente entendi que não era por ai que eu ia trabalhar , cometi um erro numa avaliação de crianças surdas , eu fiquei muito preocupado eticamente sobre o que eu estava fazendo e comecei a me aproximar dos intérprete de língua de sinais e surdos e então a minha escolha foi uma escolha tranqüila, ou seja, deixar a fonoaudiologia de lado, ainda que eu já estivesse estudando algumas teorias do desenvolvimento que ideologicamente me aproximava da questão da surdez não clinicamente. Mas a relação direta com os surdos aconteceu por um equívoco e por uma procura de uma resposta ética que eu queria dar a minha formação, então eu abandonei a fonoaudiologia e comecei muito cedo a pensar as coisas pedagogicamente porque também eu era professor de tempo livre, recreação, então eu já vinha de uma área mais educativa. Fiz fonoaudiologia só que na hora de decidir a minha profissão eu fui deixando a fonoaudiologia e foi entrando na pedagogia com uma força maravilhosa.

G: E o mestrado você fez em que área?

E: Eu fiz fonoaudiologia, licenciatura em fonoaudiologia e na época não tinha mestrado íamos direto para o doutorado. Então eu fiz o doutorado em fonologia, com especialidade nos problemas da comunicação humana e a minha tese foi sobre duas formas de avaliar, de pensar e olhar os surdos. Eu acabei o doutorado muito jovem, em 87, e fiz uma tese sobre o modelo clinico e o modelo antropológico, não ainda nesses termos, mas eu já estava pensando nessas questões que eu verificava na pratica.

G: Então você já foi se aproximando da antropologia desde o doutorado?

E: Sim, sem muita bibliografia porque na época ninguém da fonoaudiologia estava estudando isso, mas ai eu conheci alguns linguistas em Buenos Aires que trabalhavam muito bem e foram eles que começaram a acordar os mais jovens para pensar de outro jeito essas questões.

G: E como surgiu esse convite pra ser consultor no Instituto Nacional de Educação de Surdos?

E: Eu cheguei ao Brasil no ano 1994 convidado pela UFRGS para orientar algumas pessoas no mestrado e no doutorado.

G: Como a Gladis Perlin, por exemplo?

E: Não, ela estava na Psicologia e eu fui para a Faculdade da Educação e tinham algumas pessoas trabalhando na área de educação especial, tinha o (...), infelizmente falecido, depois a Cleonice (...), mas tinha todo um pessoal que queria fazer alguma outra coisa e entre eles tinha uma pessoa surda, Gladis Perlin, e então a gente começou no ano 1994 uma turma muito interessante, muito importante para mim, criando políticas imediatamente e criando condições de acesso do surdo à universidade. Então acho que em virtude disso eu fui convidado para um dos encontros do INES, um seminário nacional, me parece que foi o primeiro, e depois disso houve o convite para assessoria.

G: O ano foi 1998?

E: Essa assessoria durou 1 ano e meio, então pode ter sido em 97, 98.... Eu me lembro que foi um tempo maravilhoso e também difícil para mim porque no Sul eu estava bem tranquilo, eu tinha muito apoio, todas as pessoas concordavam e havia muita força comum e na questão da surdez a gente radicalizou bastante o trabalho e quando eu cheguei ao Rio eu senti que não era tão fácil assim e que tinham algumas pessoas que não gostavam do que eu falava...

G: Essas pessoas eram do INES?

E: No INES em algumas reuniões ampliadas que a gente teve, eu senti essa, não diria que fosse uma oposição, mas muitas pessoas não concordavam comigo ou com a ideia que eu tinha da educação de surdos e tinha um grupo que se antagonizava algumas vezes nessas reuniões ampliadas e eu achava difícil...

G: Mas você via uma resistência por parte da maioria do corpo docente?

E: Não posso falar da resistência da maioria, mas algumas pessoas falavam direto comigo que a língua de sinais como primeira língua não funcionava e que tinha que haver o ensino da linguagem oral. Essa oposição ficou bem clara na ocasião de um trabalho que eu fiz para o MEC... Mas em 1999 a gente fez um evento impressionante lá em Porto Alegre, que foi o 5º congresso latino americano de educação bilingue, e foi incrível, muita gente, todo mundo veio, pessoas da Suécia, da França, da Espanha, da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Argentina, do Brasil e da Venezuela. Um mega evento, mas ao mesmo tempo em que ele foi um mega evento eu também sei que ele foi o limite, era tudo que a gente podia fazer, a gente não podia fazer nada além disso. A nossa universidade tinha vagas ou tinha projetos para que os surdos estudassem, fizessem mestrado e doutorado, mas a minha conclusão era que no Brasil nunca seria possível um consenso, muito menos no tempo da inclusão, quer dizer, eu já achava no início quando se começou a falar da inclusão que a gente não poderia ter um consenso a respeito de uma política e educação para os surdos.

G: Por quê?

E: Porque a primeira coisa é o olhar sobre o surdo, se trata de uma primeira ideia que é como a gente olha o que nós chamamos de surdos e isso não tem como negociar, não tem como entrar num consenso e a gente tinha, repito, radicalizado muito com a ideia de que os surdos não eram deficientes, que tinham uma experiência visual, a gente tinha trabalhado muito com a noção das identidades e então para nós era muito difícil falar da deficiência auditiva, das políticas para os deficientes auditivos, era impossível a formação que o MEC estava pensando nessa área. A gente já tinha outros modelos de trabalho e era uma briga entre os profissionais ouvintes e eu achei que eu não podia participar mais da questão porque parecia que os ouvintes queriam vencer outros ouvintes sobre alguma coisa sobre os surdos e a mim parecia que só o tempo mostraria outras possibilidades.

G: Mas o que você percebeu sobre as representações a respeito dos surdos e da surdez, por parte do corpo docente, quando você entrou no INES?

E: Tínhamos que trabalhar muito sobre essa questão, eu me lembro que naquela época a grande questão era a representação e a identidade, era tentar falar um pouquinho que não era só uma língua para usar entre eles, que havia muitas possibilidades da língua de sinais como língua da educação, que as pessoas surdas estavam sendo mal representadas no sentido da identidade e da política, mas também como representação social. Havia no INES um problema, os professores passavam muitas horas com os alunos sem conversar e isso é uma representação totalmente errada porque as pessoas que conversam com os surdos têm possibilidade de bater um papo, saber as ideias, a gente não pode dizer que os surdos não aprendem, o que a gente tem que dizer é que as instituições não têm ensinado praticamente nada para eles e essa era a minha briga naquela época... Eu dizia que não era um ensino de qualidade, mas não no sentido da qualidade do MEC, não era um ensino de qualidade, pois não estava chegando nada do que se estava querendo ensinar. E se não tiver conversa, não tem educação e então o que você podia representar? Alguém que não conversa com alguém o que se representa é uma teoria abstrata do sujeito, uma bibliografia que também não se aproxima dos surdos como sujeitos. E geralmente todas as pessoas que

conversam com os surdos têm uma representação tranquila sobre eles, são muito críticas nas escolas e as pessoas que não conversam têm modelos e representações totalmente truncadas. E para mim era uma luta terrível porque eu tinha vontade de dizer na cara “você não consegue nem falar, nem cumprimentar, nem saber o que sente a pessoa que você está conceitualizando a vida”. E eu falei muito do fracasso das instituições especiais e isso foi entendido como se eu defendesse a inclusão...

G: E o que você estava realmente pensando em termos de educação de surdos naquela época?

E: Que se teria que repensar as escolas. Hoje eu não sei o que penso porque faz tempo que eu não estou pensando nisso, faz dez anos que eu já não escrevo nada sobre a surdez...

G: E por que você se afastou dessas discussões?

E: Justamente porque eu pensei que era o meu limite quando os primeiros surdos fizeram mestrado e doutorado na UFRGS, então eu achei que estava pronto o meu trabalho.

G: A intenção é que esses mestres e doutores surdos dessem continuidade ao trabalho que você começou?

E: Eles e todo o grupo que na época era o NUPPES que a gente criou e também o grupo de Santa Catarina com a Ronice Quadros. Fora isso eu também senti que eu queria mudar um pouquinho os meus estudos, as minhas leituras, pois eu percebia que no Brasil eu estava sendo obrigado a entrar numa discussão que eu não gostava e eu não queria nem ser odiado nem amado neste sentido. Eu não gosto dessa relação de polaridade e quando pretendi fazer outras coisas a minha universidade me lembrava que eu estava lá por outra razão, que não era para fazer filosofia, era para continuar trabalhando na educação de surdos e eu já não queria porque eu queria que os surdos fizessem concurso público, que entrassem como professores. Quando um projeto fica muito ligado a uma pessoa não funciona, não serve. E eu acho que fiz bem porque a minha família também queria voltar e eu fiz bem em me afastar um pouco...

G: Acontece que você ainda é uma referência importante na área da educação de surdos. Você sabe disso?

E: Eu acho estranho e me surpreendo muito, pois eu recebo a todo tempo convites, perguntas e eu não sei o que fazer com isso porque eu não escrevo questões ligadas à surdez desde 2001. O último texto foi com a Ronice Quadros sobre a situação dos surdos na região sul do país e nunca mais voltei a escrever nada. Então eu acho interessante, alguma coisa acontece... De um lado eu acho que a gente tocou um limite e esse limite não foi ultrapassado em nenhuma parte. Também sei de outros países que também não apareceu nada de novo ou a questão do implante coclear de um lado ficou em evidência ou até a própria questão da inclusão. Então ficou muito pouco espaço para a discussão da educação bilíngue. Hoje também eu não sei o que pensaria, eu já vi outras pessoas que antes pensavam muito em dizer que seria bom manter uma escola bilíngue durante os

primeiros 4 ou 5 anos do ensino fundamental e depois pensar numa outra estrutura, eu não sei, eu realmente não sei.

G: Agora voltando à consultoria... Houve um grupo de professores que fazia uma crítica bem específica em relação a sua consultoria, eles achavam que você pregava um monolinguismo de sinais. O que você pode falar sobre essas críticas?

E: Jamais defendi esse monolinguismo, eu só opinei que o bilinguismo para mim só teria sentido com uma política e com uma imersão muito forte da comunidade surda na língua de sinais, então não era qualquer bilinguismo que eu defendia... Não podíamos falar da segunda língua sem uma política da primeira língua porque dessa forma não se tratava de um bilinguismo com duas línguas nativas. Então os surdos tinham que ter acesso à primeira língua para pensar um jeito de acesso à segunda língua e eu sempre falei da escrita e do domínio do português escrito como a segunda opção e que a escola tinha tudo para fazer isso. O aluno não chegava à escola de primeiro grau já competente em língua de sinais e, portanto a pré-escola tinha que fazer todo esse trabalho e a escola de primeiro grau, como aconteceria em uma escola regular, deveria ter uma política de língua escrita para os surdos, essa era a minha opinião na época e ainda acho que é assim. Porque o oral a gente não pode controlar e é um tipo de ensino-aprendizagem que a gente não sabe como funciona, hoje é muito mais tecnológico. Mas eu nunca falei do monolíngue, eu falei que tinha que ser privilegiada uma política de língua de sinais para os surdos com as idades mais tenra e se isso não fosse feito seria inútil falar em segunda língua.

G: E o senhor acredita que os surdos baseiam todo o conhecimento deles em sua experiência visual e que possuindo uma língua própria, a língua de sinais, acabam construindo uma cultura própria, uma cultura surda? Essa questão da cultura surda ainda hoje é outro ponto polêmico...

E: Imagino que é muito difícil falar da cultura surda. Eu acreditava e tinha certeza disso, mas eu me movimentava com grupos de surdos que criavam teatro, cinema, então é muito difícil generalizar, não é uma condição natural, 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 têm nem comunidade então não tem nem como falar de cultura surda... Eu tentei explicar isso também, que a cultura não é um fato natural, a cultura dos surdos depende da história da comunidade num lugar específico. Então era muito difícil falar da cultura automática, dois surdos se juntam e já tem cultura, mas na época era revolucionário porque as pessoas estavam falando da deficiência auditiva, você falava de uma comunidade diferente, falava de uma cultura e muitos te olhavam dizendo “maluco, maluco”... Mas a cultura, eu acho que também é uma questão de crenças, de dar a possibilidade de pensamentos que entre os surdos tem cultura, o visual aparece não tanto como língua, mas como a organização do cérebro e tem vários estudos que falam que o surdo é um sujeito visual com todas as possibilidades de aprendizagem.

G: De que forma esses surdos que são possuidores dessa cultura própria, da cultura surda, poderiam estar se relacionando com a sociedade majoritária? De que forma poderiam ter

acesso ao conhecimento considerado válido socialmente, objetivo perseguido por todo estudante?

E: Eu sempre pensei que essa sociedade majoritária não existe, quer dizer que quando você fala da sociedade majoritária ouvinte você lá dentro vai achar vários níveis diferentes, várias classes sociais diferentes, diferentes projetos, diferentes histórias e que então não se trata tanto de comparar e de dizer que os surdos têm que ser como os ouvintes... Porque tem uma grande massa de ouvintes que não acontece nada com eles então me parecia que dar acesso às instituições públicas em geral era uma coisa boa para se fazer e que as condições e que os próprios surdos decidissem o que fazer, por exemplo, falava-se muito que todos eles tinham que estudar pedagogia, que todos eles tinham que ser professores, que todos eles tinham que ensinar língua de sinais, mas a gente ainda precisava abrir esse horizonte mostrando para os surdos todas as possibilidades que eles poderiam abraçar. A gente não pode mudar a condição de uma família, de um bairro, então não se trata tanto dessa crença de mudar a vida do indivíduo porque a educação tem a ver com o singular, não tem a ver com o geral, então eu sempre tive a pretensão de contribuir para a singularidade deles, abrindo as portas pelo privilégio que eu tinha, pela minha história, de abrir essas portas e depois eles tinham que ser responsáveis pelo futuro deles, não era uma questão que eu podia planejar, pensar, imaginar... O futuro depende de cada um, de sua história pessoal. Então não dá para comparar ouvintes e surdos, são histórias para além da surdez ou para além das pessoas...

G: O que você acha que pôde colaborar para o plano político pedagógico do INES em termos de dimensão política e de fundamentação teórica? O que você suscitou com as suas discussões, ou seja, o que realmente apareceu nesse plano político pedagógico que foi fruto de sua consultoria?

E: Não foi na época, foi tempo depois que eu entendi que a gente estava participando da ideia do político que era bem diferente de criar documentos, fazer relatórios, escrever o texto da nova política, mas criar o fato político, político-ético chamaria, de um novo relacionamento que as pessoas podiam escolher, então eu entendi a separação entre a política formal, a política tradicional, a política do ministério e o político, e como a gente pode criar um fato político fazendo eventos, assembleias, discutindo a todo tempo, escrevendo, abrindo universidade, ainda que não esteja escrito na lei a gente foi criando fatos políticos. Parece-me que esse tempo no INES foi mais um fato político do que uma política e então acho que esse foi o nosso papel e acho que é o que a gente podia fazer porque poderíamos ter conseguido construir uma política se a Wilma tivesse sido eleita, mas não foi eleita e aí interrompeu um pouquinho o processo, mas o fato político ele existiu e vejo que ainda existe. As pessoas não esquecem do ato político, mas as políticas passam, mas os fatos políticos permanecem. Outro dia, no facebook, eu recebi um pedido da Patrícia, que está na FENEIS, para que eu fizesse um vídeo para a comemoração ou um movimento em setembro que será feito pelos surdos... E ela coloca a importância que eu represento para os surdos brasileiros e eu respondi que não sabia dessa minha importância.... Então eu vou fazer esse vídeo falando das escolas bilíngues e vou tentar voltar a esse momento, ainda que eu não esteja pensando em nada, mas eu vou tentar, vou

me dedicar, vou tentar fazer 15 min. de vídeo construindo alguma coisa, um fato político. O que eu posso contribuir é com fatos políticos, política eu já decidi que não vou fazer e a diferença é interessante entre uma coisa e outra. A política e o fato político, teoricamente ele está sustentado por autores muito fortes como Ana Arendt, a (...) que são mulheres que têm falado muito da diferença entre o político e a política, eu fico do lado do político e não da política. E eu tenho certeza de que a gente fez muitos fatos políticos e que quando quisemos entrar na política não deu certo porque a tendência internacional está indo para outro lugar e que a gente não pode lutar com as políticas inclusivas que são uma tendência internacional. Mas eu fico muito sem graça pensando uma nova política que pensa no fechamento de uma escola, eu não entendo como alguém pode acreditar que uma nova política tenha a ver com o fechamento de uma escola ou de várias escolas. Eu tenho visto em outras instituições semelhantes ao INES que eles têm reconvertido a escola repensando outras coisas, centro nacional como o INES foi feito, mas fechar uma escola? Eu entendo que uma ideia radical da inclusão tem a ver com a entrada de todos os alunos para a escola e então não precisam das escolas especiais, só que a discussão para mim foi sempre que a escola não é a mesma coisa para cegos, para surdos, para deficientes mentais e em muitos casos eu justifico o fechamento das escolas especiais quando tem grupo de indivíduos que estão sendo injustiçados com um diagnóstico e então não se precisa uma escola para deficientes mentais, eu entendo isso, mas uma escola para surdos ela tem várias justificativas e a gente tem que ser muito claro nesse sentido... O acesso à língua é uma delas, ponto de encontro é outra, criar material, criar uma didática para outras instituições também eu acredito nisso, depois a discussão: é o mesmo tipo de educação? Ensina-se a mesma coisa em outra língua? E tem muito o que se discutir, claro, mas a escola se surdos tem que permanecer aberta, mas eu não chamaria de escola especial, eu chamaria de escola bilíngue para surdos.

G: Mas para existir um ensino bilíngue seja na escola regular seja na especial é preciso ter uma política linguística e esta deve estar em consonância com a lei de LIBRAS. É isso?

E: Na declaração de Salamanca havia uma nota de rodapé dizendo que tinha que se respeitar a língua de sinais dos países e isso eu não sei o que quer dizer, respeitar quer dizer ser indiferente, respeitar quer dizer que a língua de sinais não importa? O sujeito surdo não tem como criar política linguística, então é preciso a criação de mais escolas de surdos porque isso dá certo na escola regular... Não é um problema porque os surdos são especiais, é um problema porque como o professor da escola regular vai conseguir explicar alguma coisa para as crianças surdas se não tem conversação? Então tudo volta para trás, para a questão fundamental, sem conversação não há educação, não há jeito de começar a educação, então me parece uma contradição e eu sempre achei que a lei de LIBRAS iria ser um reconhecimento textual, mas que o regimento iria ser na área da inclusão e não na área da política linguística. Eu achava que iria acontecer o que está justamente acontecendo, infelizmente.

G: Em Buenos Aires é diferente da realidade brasileira? Os surdos são incluídos também?

E: Tem várias formas, é um caos. Os sistemas educativos, as políticas são inclusivas também, tem tudo para se fazer uma escola inclusiva, mas o singular é o que define a questão, o singular do professor, o singular do aluno, o singular da família, o singular da comunidade educativa, a lei diz, mas o singular é o que resolve. Então lá tem várias situações, tem escolas especiais para os surdos, tem inclusão de alguns surdos, tem tudo misturado, você não vai conseguir nunca fazer um único sistema educativo, não tem como.

G: Anos atrás você falou que a política da inclusão é a politicamente correta...

E: Sim e continuo pensando assim porque as pessoas que estão pensando a inclusão estão pensando que estão fazendo a coisa certa. Educação para todos, nenhuma exclusão, o discurso é politicamente correto e fica muito legal! Só que é um discurso que serve para falar com os colegas e não para falar com o outro, o outro não pede que você fale de... Só singular chega em algum lugar e ele tem que ser acolhido na sua possibilidade. Então o discurso da inclusão é correto, tem existido uma grandíssima exclusão geral das populações latino-americanas e então a gente não pode dizer não. Só que as praticas não se resolvem com essas palavras, as práticas tem a ver com relação e com a possibilidade de se relacionar então me parece que a inclusão não oferece nada, só oferece nada, só oferece acesso e depois que as pessoas permaneçam como bem puderem sendo excluídas muitas vezes no interior da inclusão, então é politicamente correta nesse sentido porque ajuda a um discurso não excludente mas não sei quanto tem acompanhado a prática concreta.

G: Voltando ao plano político pedagógico do INES, você acha que ele indicava uma direção política e metodológica para o projeto bilíngue que era idealizado para o INES?

E: Uma direção política com certeza, agora, metodológica é muito difícil porque eu queria uma discussão da educação de surdos na educação geral, e na educação geral não se fala do método, se fala das didáticas, se fala das formas do ensino e eu queria discutir exatamente isso e não discutir o método bilíngue que para mim não era o método, era uma aproximação, uma forma de entender os ambientes escolares e que as didáticas depois surgiriam como qualquer outra se a língua de sinais fosse a língua da educação, então não tinha por que se pensar em didáticas especiais e metodologias especiais se estava tudo para ser feito como qualquer outra educação.

G: Então você falava de uma filosofia bilíngue?

E: Eu cheguei a falar disso sim, mas nunca de um método bilíngue que era o que muitas pessoas no Brasil exigiam da gente, do como se faz, e eu dizia que o problema era a formação que a gente tem, que a gente não é professor, só é professor de surdo, mas se você aprendesse a língua de sinais e você soubesse como se ensina matemática nessa língua e história, literatura, então a formação viraria uma formação normal por língua de sinais, normal no sentido da formação que qualquer professor recebe. Professor de ensino de primeiro grau só que acrescentando a língua de sinais no currículo de formação e na hora da prática de sala de aula você saberia então dar aula nessa língua, e não precisaria mudar tanto, não precisaria de tanta metodologia, mas ai foi muito discutido sobre as crianças especiais terem outros problemas e ai não dava pra fazer nada e eram tantos

discursos, tantos “não posso , não posso, não posso!” Então eu falava: “Vai aprender língua de sinais e depois a gente fala!” Naquela época eu fiquei com muita raiva [ênfase] dessas pessoas porque eu achava que elas não queriam nada mesmo, mas o que não queriam, na verdade, era deixar de ser elas, então contra isso eu não podia! Não entendo isso, mas também não posso fazer nada se as pessoas não querem conversar com os alunos que vão educar... Eu não entendo a vocação dessas pessoas.

G: Então o pré-requisito que você sempre pregou para a construção de um projeto bilíngue no INES era a aprendizagem da língua de sinais por toda a comunidade escolar?

E: A gente não tem muita experiência porque isso não tem acontecido, não é uma promessa, é “vamos ver se dá certo”, é que efetivamente a gente viu o contrário séculos e séculos que isso não acontecia , então a minha justificativa é dizer o que tem acontecido é que nunca se falou em língua de sinais como a língua da escola, tanto que fazer isso tem que ser a primeira medida. Claro que tem muitas pessoas que não queriam , que achavam que não era importante, essa era uma decisão política que tinha que ser tomada pela escola...

G: Hoje, passados 13 anos da sua consultoria, parece que a dicotomia língua de sinais, língua oral ainda não foi plenamente superada... Eu estou há 18 anos trabalhando no instituto e a discussão, principalmente pedagógica, ainda gira muito em torno dessa polarização. Como era na época da sua consultoria?

E: A minha idéia na época era que o oral não tem que ser condição para o acesso ao conhecimento, podia ser feito de um outro jeito, num outro horário, com outras habilidades e outros profissionais, pois o pedagógico passa pela língua de sinais e não tem porque ser misturado com técnicas de ensino da língua oral. Outra parte é que continuam a pensar, se passaram 13 anos, podemos fazer uma avaliação dos resultados do ensino da língua oral no INES, saber o que tem acontecido, podemos fazer essa avaliação? Ou é somente um problema ideológico? Porque os rivais, às vezes, não querem mostrar o resultado do processo e eu acho que não há só subjetividade nesses processos, não me parece que as pessoas, que tem que avaliar o seu trabalho e não avaliar o outro, avaliam o seu trabalho e dizem que é bom... Muitos acham que tem que fazer mais língua oral, mais língua oral, todo tempo língua oral e eu acho que não, mas tudo bem é avaliação. A língua oral precisa ser avaliada nas instituições educativas.

G: E isso quer dizer que ela pode existir fora da sala de aula?

E: Depende das condições, se a gente não pode atender a todo mundo, se a gente não tem recursos para todos, fazer meia hora por dia, ai não dá para pensar que efetivamente vai ter aprendizagem da língua oral. Também é uma política, não é apenas uma clinica individual, é uma política, mas eu acho que não é pedagógica, é mesmo uma abordagem terapêutica, então numa instituição como o INES eu achava que era impossível um atendimento individual porque isso faria perder muito tempo do ensino, do conhecimento das prioridades que as pessoas para mim tem e toda essa briga tinha a ver com isso... Mas está sendo pensado na sua estrutura, nas suas estratégias? Mas está sendo seriamente

avaliado o trabalho ou é só uma questão de desejo? E eu acho que os surdos precisam da linguagem oral, tudo bem, mas como você vai resolver isso? Como você vai garantir isso?

G: Nós temos ainda muita necessidade de adjetivar o nosso ensino, então uma preocupação do INES é dizer que tem um ensino bilíngue. Como você percebe essa questão?

E: Eu achei que esta adjetivação da educação serviria para uma época para se fazer oposição às outras formas da educação especial para surdos que eles se definiam como educação oral ou comunicação total, pois tinham tantos métodos rolando na época que eu achava que adjetivando a gente se diferenciaria de outras formas. Escolas para surdos para mim remete automaticamente para uma educação bilíngue, mas ainda parece que é preciso pela questão formal e pela questão das verbas, dos recursos humanos, porque se você não fala do bilíngue então você não tem professores bilíngues, então é até estrategicamente necessário para os recursos humanos e para o pessoal que vai trabalhar porque se a escola é bilíngue precisa de professores bilíngues, então alguns lugares no mundo trabalharam com essa idéia de bilíngue não para adjetivar a educação, mas para definir a condição da comunidade.

G: Que lugares são esses?

E: Muitos lugares: Espanha, França, Itália... Ainda hoje eles existem como práticas bilíngues porque constitucionalmente serviam para eles essa definição, então na educação bilíngue do país ficou a educação indígena, educação de algumas minorias, e entrando nesses programas a gente conseguiu outro tipo de possibilidades, mas também fomos muito mal interpretados quando pensamos nisso porque muitos acharam que a gente pensava que os surdos eram indígenas porque, literalmente, a nossa representação dos surdos era como se fosse a dos índios. A gente falava que não, que na época muitas comunidades indígenas também estavam sendo objeto de discussão, e que então a gente achava que era a mesma situação, que o indivíduo não podia ser intuído sem um projeto comunitário, era nesse sentido que eu defini aquela situação. Sempre que lhe dizem uma palavra é porque falta a ação daquela palavra, por isso todo mundo fala de inclusão

G: A inclusão não existe?

E: Não existe, não existe, não existe mesmo [ênfase]. Quando você fala com o seu marido você não fala de inclusão, não precisa dessa palavra, quando você fala com uma amiga você não fala de inclusão, você fala da inclusão quando ela não acontece, você fala da tolerância quando ela não existe, são palavras típicas cuja pronúncia acontece porque a ação que descreve não aparece, se houvesse inclusão você não precisava falar, isso é uma linguagem muito estranha para mim, então se diz é porque não acontece, é isso.

G: Muito obrigada pela entrevista.

E: Eu que agradeço....

