

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Paula Xavier Scremin

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS:  
VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO**

Santa Cruz do Sul  
2012

Paula Xavier Scremin

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS:  
VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma

Santa Cruz do Sul  
2012

Paula Xavier Scremin

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS:  
VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dr. Cláudio José de Oliveira*  
Professor Orientador – UNISC

*Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma*  
Professora Co-orientadora – UFRGS

*Dr<sup>a</sup>. Betina Hillesheim*  
Professora Examinadora – UNISC

*Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani*  
Professora Examinadora – UFRGS

Santa Cruz do Sul  
2012

*Aos meus pais,  
Paulo e Gislaine,  
por nunca terem desistido de assumir sua língua, identidade, cultura  
e, principalmente, por nos incluírem, a nossa família, nesse mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Não saberia (e nem poderia) enumerar todos os envolvidos na produção deste trabalho. A relação de cada um comigo é única, singular. Por isso gostaria de dedicar algumas linhas, bem modestas, porém, sinceras, às pessoas que contribuíram para tornar possível este trabalho.

A *Deus*,  
por estar aqui, pela possibilidade de recomeçar sempre;

À minha querida avó *Jane*, à tia *Néia* e ao meu namorado *Marcelo*,  
pelo investimento, apoio e credibilidade;

Às minhas irmãs, *Julia* e *Luiza*,  
por abdicarem de suas tarefas para cuidar da minha filha,  
com tanto carinho e atenção na minha ausência;

À minha filha, *Martina* e à minha mãe, *Gislaine*,  
por existirem na minha vida me ensinando a cada dia uma nova lição;

Ao meu amigo, professor e orientador, *Cláudio José de Oliveira*,  
pela melhor companhia, melhor conversa, melhor exemplo nesses dois anos de convívio.

Obrigada! Sem dúvida, se não fosse pela sua confiança  
nessa caminhada cheia de angústias, lampejos eu não chegaria até aqui!

À minha querida professora e co-orientadora, *Adriana da Silva Thoma*,  
pela disponibilidade de realizar várias leituras comprometidas do meu trabalho,  
em meio a agendas tão cheias, sempre dedicou-me seu tempo, seu olhar.  
Com certeza será minha inspiração para futuras problematizações;

À minha querida professora e também amiga, *Betina Hillesheim*,  
a quem eu dedico uma profunda admiração pelo seu trabalho,  
por toda atenção que dedicou às minhas questões.  
Será sempre minha inspiração foulcautiana;

À professora *Liliane Ferrari Giordani*  
por ter aceito ao convite de participar da banca,  
com suas contribuições necessárias nessa etapa do meu trabalho;

À Professora *Solange Capaverde*,  
por me acompanhar desde o início desta caminhada  
e, carinhosamente, me auxiliar com os recortes destas problematizações;

À minha amiga pessoal, Professora *Carla Kader*,  
que colabora com a maior boa vontade com a tradução impecável do abstract do trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC,  
pela oportunidade de aprimoramento pessoal e profissional;

À secretária *Daiane*,  
por estar sempre disposta a resolver os contratempos nesta minha trajetória;

Às colegas de linha de pesquisa,  
*Luciana, Fernanda, Juliana, Giovana, Patrícia, Lisandra, Gisele, Ju Behr*,  
pelo companheirismo, caronas, conversas produtivas ...;

À colega, *Maria do Socorro*, mesmo não sendo da mesma linha de pesquisa,  
por estar muito presente nesta caminhada: vivemos na mesma época, a mesma história,  
produzimos uma dissertação e ‘ganhamos’ uma filha! *Martina e Mariana*.

Aos demais *professores* do Programa de Mestrado da UNISC e,  
Aos professores, *Jeferson Miranda, Wiliam Motta e Cláudia Sarturi*,  
da Escola Estadual Reinaldo Coser,  
por colaborarem na troca de ideias, no empréstimo de materiais;

À professora *Ivete*,  
também da Escola Estadual Reinaldo Coser, meu carinhoso agradecimento  
por ter sido a ‘voz’ da minha mãe durante o período em que ela esteve na Escola e  
pelo interesse em meu trabalho;

E a todos aqueles *amigos e parentes*  
por, direta e indiretamente, participarem desta etapa da minha vida.

## RESUMO

Este estudo se propõe a problematizar as verdades sobre formação de professor surdo na Revista Espaço, revista oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos. A escolha da materialidade para análises é devido a sua temática, que tem como propósito divulgar estudos, pesquisas e reflexões relacionados à surdez, à educação de surdos, e a outros aspectos relacionados a esses temas, como a formação de professores. A Revista Espaço é um periódico que circula em todo o território nacional, com algumas edições distribuídas internacionalmente. No primeiro momento, faço uma exposição sobre os questionamentos que originaram esta Dissertação contextualizando a pesquisa, a partir da minha história e relação com a educação de surdos. Situo este trabalho no campo teórico dos Estudos Surdos. As noções de verdade e diferença a partir da perspectiva foucaultiana são utilizados para pensar as questões educacionais dos surdos na atualidade. A figura do professor surdo aparece situado na História da Educação dos Surdos e na atualidade após o Decreto 5626/2005. Com as análises realizadas neste estudo verificou-se que as verdades postas pela revista, no recorte temporal do ano de 2005 a 2009, foram referentes à oficialização da língua de sinais, Libras, educação bilíngue, inclusão.

**Palavras-Chave:** Formação de professores surdos; Educação de Surdos; Políticas Educacionais; Revista Espaço.

## ABSTRACT

This study renders problematic on the truths about deaf teacher development at Espaço Magazine, the official magazine of Instituto Nacional de Educação de Surdos. The choice of the materiality for analysis is due to its themes that has as propose to publicize studies, researches and reflections related to deaf, deaf education and other aspects connected to these themes, as well as the teacher development. The Espaço Magazine is a periodical that runs in the whole national territory, with some issues distributed abroad. At first, I make an exposition about the questions that originate this Dissertation contextualizing this research, from my story and relation to the deaf education. I assign this work at the theoretical field of Deaf Studies. The concepts used of truth and difference were based on foucaultiana perspective that helped to think about the deaf educational questions nowadays. The figure of the deaf teacher appears situated on the History of the Deaf Education and now after the decree 5626/2005. For this, with the analysis it was verified that the truths put by the magazine in this temporal cut from 2005 to 2009 were referent to legalization of the Sign Language, Libras, and about the presence of the interpreter that does not guaranty an efficient Bilingual Education.

**Keywords:** Deaf Teacher Development; Deaf education; Educational Policies; Revista Espaço

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalho acadêmico selecionado da Universidade Federal de Pelotas (UFPe).....	35
<b>Quadro 2</b> – Trabalho acadêmico selecionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) .....	36
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos acadêmicos selecionados da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).....	37
<b>Quadro 4</b> – Trabalhos acadêmicos selecionados do Núcleo de Estudo sobre Currículo, Cultura e Sociedade.....	38
<b>Quadro 5</b> – 28ª Reunião Anped .....	40
<b>Quadro 6</b> – 29ª Reunião ANPEd .....	42
<b>Quadro 7</b> – 30ª Reunião ANPEd .....	42
<b>Quadro 8</b> – 31ª Reunião ANPEd .....	43
<b>Quadro 9</b> – 32ª Reunião ANPEd .....	45
<b>Quadro 10</b> – 33ª reunião ANPEd.....	46
<b>Quadro 11</b> – Representações dos sujeitos surdos .....	69
<b>Quadro 12</b> – Unidades de análise .....	71
<b>Quadro 13</b> – Produção de 2005, por tema .....	77
<b>Quadro 14</b> – Produção de 2006, por tema .....	81
<b>Quadro 15</b> – Produção de 2007, por tema .....	87
<b>Quadro 16</b> – Produção de 2008, por tema .....	94
<b>Quadro 17</b> – Produção de 2009, por tema .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ASL	<i>American Sign Language</i>
BPC	Benefício de Prestação Continuada
DIFON	Divisão de Fonoaudiologia
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FE/UFRJ	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IES	Instituição de Ensino Superior
ILS	Intérprete da Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSF	Língua de Sinais Francesa
LSKB	Língua de Sinais Kapoor Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NECCSO	Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade
ONU	Organização das Nações Unidas
PEIES	Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIN	Serviço de Educação Infantil
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TILS	Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA</b> .....	16
<b>2.1 Escolhas e intenções</b> .....	16
<b>2.2 Caracterização da Revista <i>Espaço</i> como um artefato cultural da formação de professores</b> .....	23
<b>3 POSICIONAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	27
<b>4 CERCANDO A TEMÁTICA: CONHECENDO TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS</b> .....	35
<b>5 PROFESSORES SURDOS: HISTÓRIA E FORMAÇÃO</b> .....	48
<b>5.1 O professor surdo na história da cultura europeia do século XVIII e no Brasil</b> .....	48
<b>5.2 Educação de surdos na atualidade: políticas públicas e história da formação do professor surdo</b> .....	60
<b>6 VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS</b> .....	71
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104

## 1 APRESENTAÇÃO

As construções que tento fazer com esta dissertação integram a minha atual preocupação, enquanto pesquisadora em formação na área de educação de surdos. Escrevo sobre o surdo, a história da educação de surdos e formação de professores surdos. Ao lidar com essas questões, coloco-me no lugar de filha de surdos para acompanhar as discussões sobre educação de surdo, não apenas no campo teórico, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mas, também, como alguém que está em contato direto com a língua de sinais, com a cultura surda e convive com a comunidade surda. Essa convivência e esse contato não legitimam verdades acerca do meu trabalho como pesquisadora e professora; ao contrário, faz com que cada vez mais eu desconstrua verdades sobre a surdez, verdades historicamente construídas e cristalizadas pelos pressupostos da modernidade que colocaram o surdo num modelo naturalizado de incapacidade e deficiência.

Neste trabalho, problematizo a formação de professores de surdos, em publicações disponibilizadas pela Revista Espaço<sup>1</sup>. Essas inquietações sobre formação de professor interpelaram-me desde o meu ingresso no Curso de Pedagogia, em 1999, ano em que as discussões sobre a inclusão e a educação de surdos tiveram notoriedade no âmbito legal e educacional. Como exemplos, cito: a Política Nacional de Educação Especial, de 1994; o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, de 1999; e a publicação do documento intitulado *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999). Tais assuntos são abordados no primeiro capítulo.

Em 2006, logo após a graduação, fui selecionada para o Programa de Pós Graduação *Latu Senso*, Especialização em Educação de Surdos, promovido pela UNISC, numa oportunidade única, onde a universidade foi trazida para perto dos interessados. O curso foi ministrado na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser, em Santa Maria, RS. No curso ampliei conhecimentos a respeito da surdez, tive aproximações com outros horizontes teóricos, como os Estudos Culturais e os Estudos Surdos em Educação, que me foram apresentados pelos professores. Os Estudos Surdos constituem um campo de pesquisa a partir do qual podemos entender a surdez como diferença, para os quais a comunidade surda e a língua de sinais desempenham uma função importante que a difere do modelo clínico

---

<sup>1</sup> A Revista Espaço é um informativo técnico-científico de Educação e Educação Especial do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É a revista oficial, publicada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo informar, publicar e potencializar assuntos de interesse da comunidade surda de todo o Brasil.

terapêutico de deficiência. Entre outros interesses, o curso proporcionou-me conhecer o surdo ativista, atuante no movimento surdo, e o profissional que surge de lutas por reconhecimento cultural e linguístico. Esse envolvimento com o curso fez com que eu me interessasse cada vez mais sobre questões relacionadas à inclusão, políticas públicas na educação de surdos e formação de professores surdos.

Ainda em 2006 conheci, através da minha mãe, o Curso de Magistério para Surdos, oferecido pela Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser, onde ela era uma das alunas, a qual em quatro anos estaria preparada a atuar como professora para surdos ou seguir a vida acadêmica concorrendo a uma vaga na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)<sup>2</sup> ou pelo método tradicional do vestibular como cotista<sup>3</sup>. Neste período o meu envolvimento, mesmo que indireto, com o curso, propiciou um contato muito próximo com as questões relacionadas à educação, à surdez como diferença e à formação dos surdos como professores.

A procura por uma qualificação teórica levaram-me, novamente, ao encontro da UNISC e a participar da seleção do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGE). Neste processo de ingresso no Programa, procurei primeiramente realizar o projeto de seleção com aproximações aos estudos foucaultianos, a partir das leituras de autores comentadores, como Alfredo Veiga Neto, Tomaz Tadeu Silva, Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes, entre outros. Estes referenciais, utilizados na Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, permitiram compor o pré-projeto, relacionando o interesse da linha de pesquisa com a problemática de interesse de pesquisa: a educação de surdos, a surdez como diferença e a formação de professores surdos.

No ano de 2009, participei do curso de mestrado como aluna especial, cursando algumas disciplinas que oportunizassem maior entendimento da linha e do campo teórico, com o propósito de aprofundamento de leituras. Respeitando o processo de seleção preparei o projeto de seleção ao mestrado da UNISC, turma 2010, intitulado *A Constituição da Identidade do Professor Surdo*.

---

<sup>2</sup> A Universidade Federal Santa Maria (UFSM) organiza o Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior (Peies), como uma alternativa de ingresso, que dispensa a necessidade da realização do vestibular tradicional. A UFSM reserva 20% das suas vagas em processos seletivos para os alunos que obtiveram um bom desempenho em três anos de participação pelo processo de seleção através de provas a cada fim de ano letivo.

<sup>3</sup> A UFSM tem um programa de Ações Afirmativas que levam a 5% das vagas para NEE. Segundo o site da UFSM, o procedimento, aprovado em julho de 2007 através do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), garante reserva de vagas para estudantes de origem afro-brasileira, portadores de necessidades especiais, oriundos de escolas públicas e ainda vagas extras para indígenas.

Nessa trajetória de incertezas, de infinitas desconstruções, o mestrado passou a fazer parte da minha vida e o envolvimento com as leituras instigavam cada vez mais a vontade de saber, desconstruir, conhecer, problematizar a educação de surdos. Nesse período de defesa da proposta de dissertação confesso que não foi fácil reorganizar uma estratégia de estudos a fim de desnaturalizar conceitos que foram construídos durante anos da minha pessoal e acadêmica e finalmente conseguir realizar o fundamental exercício da hipercrítica (VEIGA-NETO, 2005), necessário no momento em que precisava questionar minhas próprias verdades.

Alguns autores, como Foucault, Veiga Neto, Gallo, Skliar me ajudaram a pensar e assim suspender algumas ideias marcadas sobre formação de professores. Estas, não ultrapassadas nem desmerecendo autores, mas pensadas em outros momentos na educação de surdos. Quero deixar claro que utilizo a palavra suspender no sentido de colocar em suspensão, não de efetuar juízos de valor.

Tais contribuições destes autores, juntamente com a banca avaliadora do projeto qualificado permitiram a construção de uma nova proposta, onde apresento inquietações que me levaram a querer problematizar a formação de professores surdos, Neste trabalho, problematizo a formação de professores de surdos, em publicações disponibilizadas pela Revista Espaço tendo como experiência mobilizadora desse interesse de pesquisa a participação da minha mãe no curso de Magistério para Surdos da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser<sup>4</sup>. Acompanhei durante os quatro anos de atividades a ansiedade da minha mãe frente aos desafios de uma conquista, até sua formação. A escola, de perspectiva bilíngue, onde o curso é oferecido, foi fundada para os surdos, tendo, em sua maioria, profissionais usuários da língua de sinais. A grade curricular é direcionada para atender suas exigências culturais, como a pedagogia surda<sup>5</sup> e um currículo didático direcionado aos surdos, com o propósito de tornar seus alunos aptos a serem professores de surdos, com o curso Normal nível médio, que, na época, era chamado de Magistério. No fim dessa caminhada acadêmica os alunos deveriam estar preparados a enfrentar o vestibular, tendo obtido o certificado de conclusão de ensino médio e magistério. Os trabalhos das disciplinas, as observações, os estágios, os relatórios, o trabalho final fizeram parte do nosso cotidiano durante este período.

---

<sup>4</sup> A escola Estadual de Educação Dr. Reinaldo Coser, em Santa Maria, RS, foi autorizada no ano de 2001, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2006, a escola contou com a implantação do Projeto Experimental do Curso Normal, em Nível Médio e curso Normal/ Aproveitamento de Estudos, para os alunos que já haviam concluído o Ensino Médio.

<sup>5</sup> Pedagogia Surda: a pedagogia surda apresenta-se num período de transição do descentramento dos sujeitos culturais. Num tempo de desafios da diferença que com suas concepções e práticas mostram a existência do diferente, surgem as culturas, as pedagogias, entre os que não tiveram lugar [...] (PERLIN, 2004).

O que mais chamava a minha atenção e talvez essa seja a principal questão que me mobilizou a problematizar a educação de surdos e a formação do professor surdo, foi o modo com que a minha mãe, então aluna do curso, estava subjetivada a ser professora de surdos. Não bastava conhecer a língua de sinais, estar em contato com seus pares. Eu presenciava a sua necessidade como ‘aluna-estagiária’ de ir além de questões linguísticas, didáticas e culturais dos seus alunos; ela tinha que dar conta das várias questões que a interpelavam, como a das múltiplas identidades surdas que se encontravam numa sala de aula. Segundo as nossas conversas, era nítida a sua preocupação com a sua identidade e a de seus alunos. O ser surdo naquele espaço-tempo era o ser surdo atuante da comunidade surda, o surdo usuário fluente da língua de sinais, o conhecedor da sua cultura, aquele que participa de grupos, da associação de surdos, um padrão de normalidade surda a ser respeitado.

Aponto, entre vários, um motivo principal que me direcionou para o assunto deste trabalho. Em primeiro lugar, pontuo a necessidade de abordar questões sobre a formação de professor como tema central de minha intenção de pesquisa, por entender que este assunto é um “nó” (CAMILLO, 2008 p.15) a ser problematizado em discussões acerca da educação. Estamos vivenciando um momento onde a luta pelos direitos dos surdos passa pela questão da educação, da escola, do curso superior e da profissionalização do surdo, discursos estes que tenho acompanhado nos encontros da Associação dos Surdos de Santa Maria, RS (ASSM-RS), no curso de *Libras Mãos que Falam*<sup>6</sup> e pelas publicações de trabalhos acadêmicos recentes sobre o tema.

Destaco, também, os manifestos na mídia pelo não fechamento das escolas para surdos no Brasil que teve como palco o MEC, em Brasília (FENEIS, 2011b). A escolha do tema, aliada a uma afinidade pessoal e à minha formação, fizeram, portanto, com que eu me sentisse decidida e envolvida no meu propósito investigativo de pesquisar sobre a formação de professores surdos. A experiência do Curso de Magistério<sup>7</sup> para Surdos da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Cóser, de Santa Maria, RS, fez com que eu me aproximasse de assuntos sobre inclusão escolar e os movimentos que possibilitaram e emergiram nas atuais políticas linguísticas e educacionais direcionadas ao surdo. Movimentos iniciados com o Documento *Que educação que nós surdos queremos*, que impulsionou a oficialização da Libras através das leis como a Lei Estadual Nº 11.405 de 31 de dezembro de 1999, Governo

---

<sup>6</sup> Curso Mãos que Falam, curso de Libras, ministrado pelo Professor Wiliam Motta Brum e pela Professora Cláudia de Arruda Sarturi em Santa Maria, RS.

<sup>7</sup> Denominação legal do período em que foi cursado, ano de 2006, depois a nomenclatura passou a ser chamado de curso Normal.

do Rio grande do Sul e Lei Federal Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.

A Revista *Espaço* é o material de análise escolhido por mim, que se constitui em um Informativo Técnico-Científico do INES<sup>8</sup>. Trata-se de uma revista oficial, publicada e financiada pelo MEC, que tem por objetivo informar, publicar e potencializar assuntos de interesse da comunidade surda de todo Brasil. A escrita sobre a revista será abordado em um capítulo específico. Assim, na perspectiva da diferença, da formação do professor surdo, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como os discursos sobre formação de professores surdos vêm se desenhando como verdades na Revista *Espaço*? Ter como objetivo conhecer as verdades produzidas na Revista *Espaço*, o que tem sido publicado sobre o tema e o quais as verdades são produzidas sobre o professor surdo, na Revista *Espaço*?

Estruturei a escrita desta dissertação em capítulos. No primeiro capítulo apresento o tema, justificando sua escolha e evidenciando os questionamentos que impulsionaram a investigação. No segundo capítulo contextualizo a pesquisa, evidenciando escolhas e intenções, e apresento a caracterização da Revista Espaço, enquanto artefato cultural utilizado para a formação de professores. O capítulo terceiro contempla o percurso teórico-metodológico adotado na investigação. No quarto capítulo exponho o levantamento de dados sobre pesquisas acadêmicas da área da educação, que problematizam o mesmo assunto, com aproximações feitas a trabalhos acadêmicos de universidades que contemplam o mesmo tema, abordando a surdez como diferença, destacando a bibliografia e a metodologia destes estudos. O quinto capítulo resgata dados históricos e políticas públicas na formação de professores surdos. No capítulo seis apresento análises de artigos da Revista Espaço que tratam de professores surdos. Finalmente, no sétimo capítulo, resgato os assuntos pesquisados, apresentando as considerações finais, para a seguir expor as referências que fundamentaram a pesquisa.

---

<sup>8</sup> O Instituto Nacional de Educação de Surdos é um órgão público do Ministério da Educação que financia a Revista Espaço que é um informativo técnico-científico de Educação e Educação Especial distribuído para profissionais em ambas as áreas.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

### 2.1 Escolhas e intenções

Contemplando os caminhos de uma pesquisa, apresento nesta seção o interesse em pesquisar sobre a educação de surdos. Na primeira parte do texto participo ao leitor a minha experiência pessoal com os surdos e o que tem chamado a minha atenção como pesquisadora na área da educação. Na segunda parte, apresento o campo teórico legal (Leis e Decretos) na lógica da inclusão que contempla a educação dos surdos na atualidade, justificando o assunto e o tema deste trabalho.

A formação de professores surdos evidenciou etapas significativas após alguns eventos, tais como: o Decreto 5626 de 2005; a configuração do Curso Letras Libras (2006-2008), com sua primeira turma em 2008; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e, mais recentemente, a proposta do Governo Federal para a formação de professores surdos do *Plano Viver sem Limites*, aprovado no Congresso Nacional pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>9</sup>.

Contextualizo o tema a partir da experiência da minha mãe no Curso de Magistério para Surdos, oferecido pela Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser, em Santa Maria, RS. Reescrevo fragmentos de conversas que motivaram essa escrita. Conversas que tivemos durante as leituras dos relatórios, diários de classe, trabalhos propostos pelo Curso. Situo o período da criação do curso de Magistério da Escola Estadual Reinaldo Cóser e no período da promulgação do Decreto 5626/05 como um recorte temporal para situar a pesquisa e por entender que este foi um período produtivo em conquistas para os surdos, em manifestações, produções acadêmicas e outras movimentações legais importantes que envolveram a criação de vários outros cursos, como o Letras Libras, o Exame Nacional de Proficiência em Libras – Pró-Libras, bem como a obrigação da oferta da disciplina de Libras nos cursos superiores de licenciaturas e fonoaudiologia que abriram um campo novo aos surdos se qualificarem no ensino superior.

---

<sup>9</sup> O plano *Viver sem Limites* é um plano que contempla vários seguimentos como saúde, habilitação, trabalho, assistência social e educação. Foi colocado pelo governo como meta para os próximos quatro anos atender além de outros seguimentos preparar profissionais para a formação de professores com a criação de 27 cursos presenciais de Letras Libras e 12 cursos de Pedagogia Bilíngue, em parcerias com as universidades federais sendo um foco de formação profissional. Fonte: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 10/03/2012.

A criação da escola foi uma iniciativa de um grupo de surdos e professores de surdos juntamente com a comunidade acadêmica local que, fundamentada nos preceitos legais e caracterizada por lutas, através de seus movimentos conseguiram criar a Escola. Com êxito, na primeira etapa da conquista, a comunidade surda lutou por mais espaço e conseguiu criar o ensino médio e implantar o experimental de curso Normal nível médio.

A proposta do Curso de Magistério para Surdos, como era chamado na época em que minha mãe era aluna, apresenta o sujeito surdo não como um deficiente, mas como um sujeito com uma identidade própria levando em conta a sua diferença cultural, acreditando que se deve colocar em prática um currículo para a diferença. Conforme Perlin (2000, p.34) “o currículo para a diferença vai pedir uma estratégia para deixar o surdo, ser como ele é”. Em resumo, o currículo que parte do respeito à diferença.

O conceito de diferença aqui abordado refere-se àquilo que é diferente, do que é produzido para ser o normal. As questões sobre a diferença ocupam o cenário educacional atual, encaminhando discussões relevantes e emergentes em relação às novas leis e sobre aquilo que está sendo posto como verdades nessa perspectiva (da diferença). Essas discussões geram inquietações que convidam a refletir sobre a formação de professores surdos nessa lógica inclusiva. Penso que discutir o que vem acontecendo no âmbito educacional, diretamente na educação de surdos e na sua formação implica em desnaturalizar alguns significados, principalmente àqueles referentes às representações culturais pelas quais fomos subjetivados. Refiro-me à referência que é dada ainda à deficiência e aos anos de subordinação da cultura surda pela cultura ouvinte. Como toda escola, a Escola Especial Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser é um espaço produtor de subjetividades.

A surdez como diferença, identifica o outro não pela falta, mas por vários traços identitários constituídos por uma série de características, inclusive a partir do seu reconhecimento político. É constituída histórica e socialmente, carregada de movimentos sociais, resistências, ressignificações e rupturas (SKLIAR, 2010).

No momento em que a escola oferece para os seus alunos condições de construir conhecimentos através da língua de sinais como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda (L2), proporciona uma educação bilíngue. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos, favorecendo o processo de aprendizagem de outra língua, no caso o português como segunda língua. Alguns surdos se posicionam dizendo que: “os alunos surdos devem estudar em Escolas Bilíngues para surdos, desde criança” (FENEIS, 2011b). Estas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como L1 e aprender a Língua

Portuguesa como L2, tendo oportunidade de vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em Libras. Neste sentido, com o objetivo de garantir o acesso e permanência dos alunos surdos, foi criado e autorizado o funcionamento da escola para surdos, visando proporcionar aos surdos do centro do estado do Rio Grande do Sul uma educação de ensino fundamental e médio e evitar a evasão escolar, uma vez que, conforme dados encontrados no site oficial do município<sup>10</sup> de Santa Maria e região, a maioria dos alunos surdos não concluíam o ensino fundamental.

A criação da escola foi uma reivindicação antiga da comunidade de surdos e dos professores de surdos de Santa Maria, RS. Em março de 2001, foi autorizado o funcionamento da escola com a parceria do Município, que fez a doação do espaço físico e do Estado com a suplementação de professores. A Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser oferece Educação Infantil de quatro a seis anos, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e curso Normal. No ano de 2006 foi oferecido o ensino médio com habilitação Magistério, baseado no Decreto nº 5626/05 que regulamenta a Lei 10.436 de 2002, que dispõe sobre regulamentação da Libras, bem como a criação do curso. A escola desenvolve uma proposta de aquisição linguística e cultural aos surdos que chegam sem o conhecimento de Libras, criando condições para que construam uma identidade surda, através do uso da língua de sinais como L1 da escola e da língua portuguesa escrita na L2. Com isso, abriu-se, no ano da criação da escola um campo de trabalho para os instrutores e, atualmente, com a legislação em vigor, professores de Libras que participam efetivamente do processo educativo e para a construção de uma proposta metodológica de língua portuguesa escrita como L2, consolidando assim a abordagem bilíngue na educação de surdos. O professor surdo é quem ensina Libras aos alunos. A escola propõe aulas de Libras para os alunos surdos como disciplina e oferece cursos aos pais ouvintes que vivenciaram por muito tempo o método oral com seus filhos e não tem fluência na LS. A filosofia de uma proposta de educação bilíngue é para que os surdos constituam-se enquanto sujeitos históricos, inseridos num contexto sócio-cultural-político-antropológico, que os leve a refletir, a comprometer-se e a participar do mundo, construindo assim uma consciência crítica na sua interação com o mesmo.

A escola propõe-se a desenvolver um currículo contextualizado, que visa a contribuir com o desenvolvimento social na comunidade em que se insere; busca construir um espaço de reflexão e construção de lutas e movimentos de desenvolvimento social do estado e do país,

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/censoeducacional2006>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

com as lutas pela valorização dos sujeitos surdos. Sendo assim, a escola torna-se um espaço não apenas de aprendizagem, mas, também, de lutas políticas e por reconhecimento.

Diante das grandes inquietações que minha mãe demonstrou nestas conversas que vão além da descrição do curso de magistério da referida escola e das ações pedagógicas propostas no transcorrer do curso, foi possível identificar uma série de indagações, dúvidas, principalmente no que se refere à educação bilíngue e ao fato de, após formados, os professores surdos estarem ou não preparados para o enfrentamento do mercado de trabalho. Percebi a ocorrência, muitas vezes, de descompassos com a cultura ouvinte, pelo fato dos professores serem ouvintes e surdos, ora havendo maior exigência numa língua, ora noutra.

O curso de magistério que minha mãe fez para finalizar o período escolar e ter a conquista da sua formatura foi como um troféu de suas lutas que ficaram no passado<sup>11</sup>, seja para compor a militância surda, o ativismo pelo movimento surdo ou pela própria realização de estar no convívio com seus pares naquele ambiente escolar.

Não posso separar a minha situação atual como mestrandia pesquisadora, da condição de filha de surdos, com o histórico de participação nas lutas pelas conquistas dos surdos, advindo daí minhas problematizações e interesses de pesquisa, justificadas pelas conversas anteriormente mencionadas que abordam questões como educação de surdos, cultura surda, Libras, formação de professores e o terreno teórico legal que contemplam essas questões.

Depois das Escolas, outra emergência para contemplar a educação dos surdos foi a criação de um curso superior que contemplasse suas especificidades como o Curso de Graduação em Letras/Licenciatura, habilitação em Língua Brasileira de Sinais, Letras Libras<sup>12</sup>. O curso Letras Libras é um curso superior financiado por recursos federais<sup>13</sup>. Para os surdos foi uma constatação de que suas lutas valeram a pena. No ano de 2006, aconteceu a primeira edição deste curso, realizado em algumas universidades federais de todo o país, com

---

<sup>11</sup> Depois de um tempo acompanhando todo entusiasmo da minha mãe e a vontade de aprender mais, lá no passado enquanto ela, separadamente, num espaço terapêutico da correção, permanecia quieta no mundo ouvinte. Paralelamente, eu a via lutando junto com outros surdos por outros ideais, como pela fundação da Associação de Surdos de Santa Maria, RS, e posteriormente, pelo reconhecimento da Língua de Sinais, numa época em que nem se pensava sobre uma pedagogia da diferença ou por uma escola só para alunos surdos. Então, me dei por conta, que hoje no momento em que eu me sento para escrever esta dissertação e penso no assunto, vejo que as lutas dos surdos são outras. Sem dúvida, foram lutas progressivas, hoje as lutas surdas não são mais como aquelas com as quais eu cresci assistindo. Eram lutas por reconhecimento, respeito, entre outras. Na atualidade, o surdo luta por ensino de qualidade, não somente nas escolas, mas, no curso superior. Suas lutas já estão, há muito tempo, muito além do ensino médio, estão na graduação, na especialização, no mestrado, nos concursos públicos.

<sup>12</sup> Curso pioneiro no Brasil, com sua primeira edição realizada no ano de 2006, o curso foi oferecido em nove pólos, UFSC, UFPA, UFPE, UFPR, UFRRJ, UFRRS, UFV, UNB, UFAM, INES e USP. Fonte: <<http://www.ufsc.com.br>>. Acesso em 10/03/2012.

<sup>13</sup> Esses recursos federais financiaram duas edições na modalidade à distância (EaD) . Fonte: <<http://www.ufsc.com.br>>. Acesso em 10/03/2012.

o número significativo de 450 profissionais preparados para trabalhar com surdos. O curso, de abrangência nacional, foi criado para atender às especificidades da demanda de formação de profissionais da área da surdez e educação de surdos, dando uma atenção especial aos métodos de efetivação da aprendizagem, por meio de recursos didáticos em formato audiovisual, impresso e digitalizado, especialmente organizado de forma a atender à Língua Brasileira de Sinais. Inclui, também, atendimento personalizado de professores especializados, de tutores bilíngues em encontros presenciais e encontros pela videoconferência interativa, garantindo aos alunos o máximo de possibilidades de acesso e interação com professores e colegas, assegurando, assim, resultados significativos de aprendizagem. Segundo o Plano Político Pedagógico do Curso Magistério para surdos (PPP, 2006, p.4):

Além de atender à questão legal, colocando o curso em sintonia com o que a atual legislação define em termos de diretrizes para a formação de professores, bem como o que recomendam as diretrizes para os Cursos de Letras, a proposta aqui apresentada procura contemplar as expectativas dos docentes e dos acadêmicos do Curso de Letras, atendendo às mudanças no paradigma de formação de docentes qualificados à docência de língua materna e estrangeira.

Para tanto a formação dos surdos nos cursos de Letras Libras, na primeira edição no ano de 2006, que contemplava o ensino de Libras como L1 para surdos; Libras como L2 para ouvintes e Literatura Surda não foram suficientes para contemplar a demanda por profissionais para atender ao disposto no Decreto 5626.

Em 2004, um ano antes da publicação do Decreto, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, apresentou ao Ministério da Educação (MEC) um pedido de autorização para a criação de um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. O MEC comunicou à Direção do INES a indicação de posicionar o referido curso como Normal Superior, nos termos do Parecer 133/2001/CNE e da Resolução nº 01/2002/CNE/CP, então vigentes. Segundo INES (2012):

A Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18 de agosto de 2005, autorizou o funcionamento de um *Curso Normal Superior*, licenciatura, habilitações em Magistério para Educação Infantil e em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ser ministrado pelo INES, no âmbito do instituto superior de educação, sua unidade acadêmica específica. Essa Portaria aprovou Regimento e PDI do INES (este por cinco anos).

No mesmo ano, em que iniciava a primeira turma do Letras Libras, em 2006, tiveram início das aulas das duas primeiras turmas do Curso Normal Superior do INES. Como o

Instituto ainda não possuía, na época, cargos efetivos de magistério superior em seu quadro, o primeiro ano letivo desenvolveu-se com professores contratados. No mesmo ano, 16 de junho de 2006, o INES abriu inscrições e estabeleceu normas para concurso público e nomeação para provimento de cargos de Professor de 3º Grau, com vistas a preencher dez vagas de docência para a Educação Superior do Instituto. Segundo a publicação pelo site do INES o propósito do curso era:

Efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação (INES, 2012).

No dia 17 de novembro de 2011 foi instituído o Decreto nº 7.612, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. No dia 17 de abril de 2012 houve o lançamento do Plano. Conforme publicação pelo site oficial do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: “O Brasil tem agora um dos planos mais modernos de apoio, estímulo e defesa dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011a).

O Plano Viver sem Limites possui quatro eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. E envolve ações de 15 órgãos federais, estados e municípios. Dentro do eixo de inclusão social, a presidente assinou Decreto que regulamenta o acesso ao trabalho para beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A partir da regulamentação desse Plano, pessoas com deficiência que são beneficiárias do BPC poderão trabalhar e retornar ao benefício em caso de saída do emprego, o que caracteriza a produtividade do plano, de fazer com que as pessoas sejam produtivas ao serem incluídas. Serão criadas cerca de 150 mil vagas destinadas a deficientes físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, onde os surdos estão enquadrados nas escolas. A meta é, até 2014, inserir nas escolas 378 mil pessoas de até 18 anos, adaptar 42 mil escolas para receberem esses alunos, adquirir transportes para os municípios, atualizar e implantar salas multifuncionais e contratar tradutores e intérpretes de Libras nas escolas para os surdos. Pretende criar vinte sete cursos de Letras Libras, doze cursos de Pedagogia Bilíngue, em parcerias com universidades, visando, para a efetivação da aprendizagem, o material didático visual como diferencial (BRASIL, 2011a).

Portanto, o Plano Viver sem Limites, publicado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, envolve ações estratégicas em educação, trabalho, saúde, assistência

social e acessibilidade. Visto que já estava previsto pelo Decreto a criação de cursos preocupados com a formação de surdos, o parágrafo único destaca: “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*”. Sendo que os cursos serão de prioridade para os surdos, mas, não somente para os surdos, o que abre um campo também para ouvintes próximos à educação de surdos (BRASIL, 2011b).

O período após o ano de 2005, um período de produtividade e progresso educacional para os surdos. Pelo que circula no documento, a preocupação com a educação bilíngue para os surdos vem desde a Educação Infantil quando no artigo 5º diz que:

Art. 5 – A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*. (BRASIL, 2011b)

Aparece para fins legais a figura do professor surdo, antes não citado em documentos. Uma conquista que a lei que regulamenta Libras e o Decreto foi o fato de que vieram contemplar os anseios da comunidade surda, promovendo a criação dos Cursos de Letras Libras. Criou-se, assim, a oportunidade para o surdo, num espaço próprio, de dar continuidade aos estudos, junto ao ensino superior. Com a Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras\Português\Libras (TILS), o Pró-libras que o Decreto também se refere, abriu um espaço para os intérpretes e o surdo profissional dentro das universidades, seja oportunizando a aprendizagem do outro surdo ou com a figura de um intérprete qualificado.

O artigo 7 do Decreto 5626/2005 diz:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. §

1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2011b).

Com tantas movimentações progressivas em meio às conquistas na educação de surdos, no período de 2005 a 2009, procurei materiais de publicação para elencar para análise do que estava sendo posto como verdade sobre formação do professor surdo na educação de surdos por pesquisadores, professores das instituições de surdos, em publicações realizadas neste período. Elenquei a Revista *Espaço*, do INES, na hipótese de que esta revista é de fácil leitura para os surdos por publicar assuntos de seu interesse, pela sua disponibilidade de acesso e manuseio e por ser uma revista impressa e distribuída de forma gratuita para as escolas de surdos de todo país. Seu conteúdo contempla assuntos pertinentes aos interesses dos surdos, sendo o INES a primeira instituição a ter um curso superior bilíngue. O material selecionado para este estudo será apresentado na sequência.

Na perspectiva da diferença, da formação do professor surdo, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como os discursos sobre formação de professores surdos vêm se desenhando como verdades na Revista *Espaço*? Ter como objetivo conhecer as verdades que circulam na Revista *Espaço*, o que tem sido publicado sobre o tema e o quais as verdades são produzidas sobre o professor surdo, na Revista *Espaço*? Como citado anteriormente.

## **2.2 Caracterização da Revista *Espaço* como um artefato cultural da formação de professores**

Esta seção apresenta uma caracterização da Revista *Espaço* e ao material selecionado para a análise. O Espaço Informativo técnico-científico do INES, como é conhecida. É a revista oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com publicação semestral. Teve sua primeira publicação no segundo semestre de 1990, com matérias de diferentes assuntos relacionados aos surdos e à surdez. O periódico tem o propósito de divulgar estudos, pesquisas e reflexões relacionados à surdez e à educação de surdos, e outros aspectos relacionados a esses temas; possui corpo Editorial e de Consultores, compostos por pesquisadores de ensino e pesquisa em educação e surdez; circula em todo o território nacional, com algumas edições distribuídas internacionalmente, como as edições a partir do número 16 (INES, 2007a). A revista contempla diversas seções: na capa apresenta o nome, *Informativo técnico-científico do INES*, a palavra *Espaço* escrita com letras grandes, o número da inscrição e a data; na página seguinte encontram-se o sumário e a catalogação, seguindo a

página as informações técnicas, como a tiragem, conselho executivo, diagramação, impressão, versão para o inglês, revisão técnica, organizadores do número e endereço. Na revista, as matérias publicadas podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte e, quando assinadas, indicado o autor. As opiniões constantes em matérias assinadas não são necessariamente do informativo, sendo de responsabilidade de seus autores.

A postura da revista frente aos artigos publicados pode ser verificada na expressão: “Sem qualquer postura ideológica pré-estabelecida e com o objetivo de implementar a discussão técnica fundamentada, a Revista Espaço é mais um veículo para democratização da informação” (INES, 2007b, p.3-4). Na sua fundação, no ano de 1990, a revista buscava preencher a carência de bibliografia específica, na área da deficiência auditiva (terminologia utilizada na época que foi fundada), divulgando artigos e comunicações de profissionais, possibilitando troca de informações, conhecimento de novas propostas de atendimento e avaliação. Posteriormente, buscou ser referência de publicação científica na área. A catalogação e o registro aparecem a partir da Revista de número 2, de 1991. A tiragem é apresentada na edição de número 5 com três mil exemplares; a partir da revista de número 10, de 1998, para cinco mil; e, a partir de 2000 em diante as tiragens das revistas foram de sete mil exemplares. Além disso, a partir do número 16, a circulação passou a ser também internacional.

A Revista, que no início de sua publicação era composta basicamente por um editorial, alguns artigos e alguns informes, assumiu formato mais padronizado a partir da edição de número 5, quando foi subdividida em seções que praticamente não foram alteradas até a Revista de número 16. A edição número 27 trouxe, a seguinte caracterização das seções com o sumário: *Espaço aberto* – artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez; *Debate* – tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores; *Atualidades em educação* – artigos de relevância teórica pertinentes à área da educação; *Entrevista* – pessoas surdas falando de sua trajetória pessoal e profissional; *Reflexões sobre a prática* – relatos de experiências de profissionais sobre sua prática; *Produção acadêmica* – referência de dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da surdez realizada em instituições nacionais e/ou internacionais; *Resenhas de livros* – apresentação de resumo da obra; *Material técnico-pedagógico* – divulgação de materiais produzidos; *Aconteceu* – informativo de congressos, seminários, encontros e/ou eventos relevantes; *Visitando o acervo do INES* – apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES. A Revista conta ainda com o editorial e com uma agenda que divulga eventos e outros informes. Neste sentido, o Informativo Técnico-Científico foi chamado de *Espaço*, tendo como uma das suas

políticas de ação a difusão de informação. Na Revista analisada de número 27, a equipe do editorial colocou:

[...] Convém considerar, no entanto, que esse veículo de comunicação atenderá ao seu objetivo, à proporção que se torne um espaço sempre aberto a profissionais e a todos os envolvidos com a questão da deficiência auditiva, para a apresentação de suas ideias e experiências, como também quando for considerada a sua utilização como instrumento de apoio técnico às atividades de capacitação de pessoal. Têm sido de relevante significado as manifestações de incentivo [...] para que o Ines tenha condições de produzir o Informativo [...] para informar à população sobre a surdez e sobre os aspectos educacionais, sociais, psicológicos e outros a ela relacionados. Espera-se, cada vez mais, poder dirigir esta publicação, principalmente, aos profissionais daquelas localidades de mais difícil acesso ao saber (INES, 2007b, p.4).

Pode-se dizer que, desde o início, o periódico definiu bem seu objetivo de promover um amplo debate de ordem técnico-científica. Sobre o conteúdo, o que se pode dizer, de forma geral, é que de fato a revista *Espaço* tem conseguido reunir um grande número de profissionais/pesquisadores dedicados a diferentes áreas de estudo sobre a surdez, provenientes de instituições variadas. A revista definiu seus autores como profissionais da área da surdez. Considerando como referência o próprio INES, a maior parte desses profissionais parece ser composta de professores, seguida por fonoaudiólogos e, numa quantidade bem menor, assistentes sociais, psicólogos e intérpretes de Libras. A revista tem apresentado, em média, dez artigos assinados, com temas variados, e há uma boa alternância de autores na edição, destacando-se: professores, fonoaudiólogos, acadêmicos ou não. Tendo em vista a periodicidade semestral, o número de exemplares publicados e o alcance da circulação, parece, a princípio, que a Revista *Espaço* tem condições suficientes para atender seu objetivo de promover um debate técnico-científico junto aos profissionais da área da surdez. Sua abrangência é ampla e a circulação gratuita. Como se trata de um Instituto de Educação Federal pode-se supor que sua circulação ocorra, sobretudo, em espaços escolares em todo o país. O Conselho Editorial não assume para si a responsabilidade das ideias divulgadas nas matérias assinadas, no entanto, classifica seu conteúdo como ‘de especial interesse na área’. Parece que os artigos têm por objetivo trazer vozes com algum tipo de destaque na comunidade em questão para se pronunciarem sobre os assuntos tratados. A revista é, de alguma forma, a ‘voz’ do INES, no que tange a assuntos de ordem técnica e científica da surdez. Afinal, é essa voz que permite que outras ‘vozes’ venham a ocupar um ‘espaço’ discursivamente privilegiado de escrita e leitura, mesmo se eximindo da responsabilidade das ideias propostas por essas vozes. Assumindo ou não responsabilidade por elas, a voz ‘organizadora’ da revista autoriza-as a participar do debate ali instaurado, o

que lhes deve conferir ao menos o *status* de ‘algo sobre o que se deve pensar’ naquele momento específico. Outro fato importante é que essas vozes vêm de lugares distintos – universidades, espaços escolares variados e clínicas fonoaudiológicas. São diferentes lugares chamados à discussão. E os autores que adentram a esse ‘espaço’, independentemente de concordarem ou não com as vozes ali autorizadas a ‘falar’, também, de alguma forma, sabem que há ali presente uma voz maior organizadora entre as produções, a do centro de referência nacional na área da surdez e os leitores.

Assim, a Revista *Espaço*, definida como um informativo de caráter técnico-científico, com publicações revestidas de autoridades nesse caráter e delimitando os profissionais da área da surdez, direciona para um universo de sentidos com objetivos importantes. A leitura de um exemplar me permite destacar a valorização de um conjunto de conhecimentos, produzidos pela área ou não, mas, considerados relevantes para seus profissionais.

Desta forma, justifico a minha intenção de problematizar nesta dissertação as verdades produzidas na Revista *Espaço* sobre formação de professores surdos. A ideia inicial se manteve desde o princípio, na qualificação do projeto desta dissertação, porém, o que deixo claro é a direção do meu olhar de pesquisadora para as publicações analisadas. Não tive interesse em procurar conhecer os leitores da Revista *Espaço*, ou saber por quem as publicações são escritas, se são discursos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos ou escritos sob o olhar dos educadores especiais. Nem procurei olhar para a Revista *Espaço* como constituidora de professores surdos. A intenção deste estudo é identificar o que se produz e toma como sentido de verdades na formação do professor surdo, ‘linkando’ o recorte temporal dos anos de 2005 a 2009 ao Decreto 5626/2005, que prevê a formação de professores surdos nos cursos normal, nível médio e nos cursos de formação superior como Pedagogia, Letras Libras e outras licenciaturas.

### 3 POSICIONAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os aportes teórico-metodológicos, utilizados para explorar e construir esta investigação e os motivos que me levaram à escolha da materialidade, podem ser vistos por várias formas. O que pretendi com este estudo foi explorar os diversos olhares sobre o tema formação de professores surdos e identificar o que circula e toma como sentido de verdades na formação do professor surdo, ‘linkando’ o recorte temporal dos anos de 2005 a 2009.

Ao documentar os caminhos da dissertação, deparei-me, por várias vezes, com a necessidade de marcar uma postura frente às problemáticas trazidas, a fim de me deslocar do costume de escrever num plano mecânico de formular um problema e buscar por material bibliográfico que contemplasse as minhas respostas. Procurei produzir um problema para a pesquisa e encontrar aquilo que me desestabilizava no assunto, numa tentativa de realizar aproximações com o que carrego, com aquilo que fui subjetivada como filha de surdos e professora. Isto porque me sinto tocada, modificada e ao mesmo tempo produzida por ele.

A educação de surdos, na perspectiva da diferença, é um assunto marcado por rupturas na educação (LOPES, 2007a). A diferença surda que abordo na dissertação apresenta-se como uma construção histórica e social, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão às suas experiências constituem a sua cultura, que contém a prática social dos surdos e os significados que eles dão a essa prática. Porém, a representação da surdez como uma diferença cultural não é a única que circula na educação de surdos. De acordo com Skliar (1997a, p.11):

As diferentes representações da surdez [...] podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

A ideia de diferença, para Skliar (1997a), não deixa de ser recente na educação dos surdos. Estes perderam muito através das representações colonialistas, que narravam a surdez como uma deficiência passível de medicalização e de normalização. As línguas de sinais eram proibidas e os surdos eram obrigados a aprender a falar a partir de uma perspectiva oralista. O conceito de diferença que utilizo neste contexto, Gallo (2005, p.214), problematiza no texto intitulado *Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para singularidade*, colocando que: “[...] a diferença indica a alteridade, isto é, a característica de ser outro o que possibilita a distinção entre coisas ou indivíduos”.

A educação moderna foi edificada em torno da escola como uma máquina do Estado, gerida e controlada por ela, como garantia à manutenção de seus interesses capitalísticos. A educação escolar investe na serialização, na subjetividade em série, fazendo com que o ensino, que é regido pelo Estado, detentor do poder, opere pela repetição, não possibilitando que exista distinção entre coisas ou indivíduos, isto é, a classificação dos seres. A ausência desta diferença acarreta seres sem identidades, robotizados, não cria o novo, mantém a escola presa à Educação-Estado já instituída (GALLO, 2005). Nestas, o método educacional torna-se instrumento manipulador, que dita o que fazer, como fazer e quando fazer, com o intuito de atender às demandas da máquina de produção. Assim a máquina de Estado se preocupa em conservar identidades que se reproduzem, identidades que, mesmo diferentes, retornam ao mesmo.

O estriamento do espaço educacional e de seus processos pedagógicos criam estas identidades fechadas idênticas que seguem as mesmas regras, originando uma produção em massa de identidades, as quais reproduzem, elas mesmas, a máquina de produção. Em oposição à escola-máquina de Estado, encontra-se a escola máquina de guerra, dentro de um espaço liso para fugir dos métodos, liberar os fluxos, produzir subjetividades singulares, produzir diferenças, apesar da repetição (GALLO, 2005).

O estado é captura dos fluxos e a escola-máquina de Estado opera pela captura: dos fluxos desejanter, para transformá-los numa identidade restrita; das subjetividades, para transformá-las em sujeitos; dos saberes, para transformá-los em conhecimento. Percebe-se que mesmo no interior dos jogos do Estado, criados para produzir identidades, pode brotar a diferença. É um processo difícil, lento, arraigado, onde a educação é pura repetição, remetendo sempre ao mesmo; produzindo identidades formatadas. Para que se constitua uma escola-máquina-de-guerra no interior da escola-máquina-de-Estado, o professor abandona o lugar estriado, daquele que sabe ensinar e deve ensinar controlando o processo, domesticando os fluxos; deve ocupar o lugar do aluno, abdicando de qualquer método, educando para a singularidade, jogando outros jogos e não o do Estado.

O educador tem consciência de que, mesmo com os espaços pedagógicos estriados, os fluxos escapam e os alunos aprendem aquilo que desejam, aquilo que é do seu interesse. Assim, fica evidente, por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, que existem outros contrários, cujos alisamentos decorrentes de ações individuais e coletivas produzidas no interior do Estado, traçam linhas de fuga para desestabilizar os processos oriundos dos poderes instituídos.

Com estas colocações exponho a instabilidade do tema escolhido para desenvolver a pesquisa, fazer aproximações, tentar conectar autores, leis, práticas; captar o que circula na mídia e em diversos campos do conhecimento como o médico, religioso, jurídico, que aparecem recorrentes nas leituras da Revista Espaço; e, ser produtivo, tanto para aprofundar o entendimento de cada um deles, quanto para retirar, dessas aproximações, as novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentidos ao mundo.

A sensação é semelhante à descrita por Sommer (2005, p.76-7) ao escrever sobre seu processo investigativo, afirmando: “[...] o solo que agora pisava eu havia acabado de inventar. Outras questões, outra vontade de saber me capturava”. Me aproprio destas palavras para expressar como senti a pesquisa. Esse movimento de posicionar-se num campo marcado pela desconfiança de tudo o que é legitimado como verdade, fez com que algumas metanarrativas<sup>14</sup> sejam justificadas pelo exercício da hipercrítica que tento fazer ao ler e produzir. Para Veiga Neto (2000, p.42) hipercrítica quer dizer:

[...] uma crítica, [...] que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hipercrítica. Tal radicalismo não implica a negação abstrata ou irracional da verdade, mas, sim, a sua problematização constante, numa busca das políticas envolvidas na produção dessa verdade, na medida em que as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas - que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados - nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica ‘destruir’ as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade.

Além de isso ser importante no campo teórico, no campo prático a hipercrítica tem ajudado a pensar e a experimentar novos arranjos e novas práticas sociais. Deste modo, pela necessidade de marcar uma postura na escolha da pesquisa, inscrevo-me a uma perspectiva nos aportes teóricos dos Estudos Culturais<sup>15</sup>, que tem desenvolvido no campo dos Estudos

<sup>14</sup> Uso metanarrativas, de acordo com o significado expresso por Silva (2000a, p.78): “[...] qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que ‘grande narrativa’ ou ‘narrativa mestra’”.

<sup>15</sup> Os Estudos Culturais, que têm sua origem na década de 1960, mais precisamente em 1964, na Grã-Bretanha, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, e que, na sua forma contemporânea, conforme relata Escosteguy (2000), “transformaram-se num fenômeno internacional”. O seu objeto é qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. “nos anos 80 esse predomínio \Marxista cede lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida” (SILVA, 1999, p.32). Segundo Costa (2000, p.33) “é possível perceber nas publicações mais recentes a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam das concepções de poder e discurso de Michel Foucault, bem como daquelas tendências do pensamento pós-moderno”. A preocupação, em grande parte dos estudos desse campo, na atualidade, é com o local, com o movimento, com o particular, com a complexidade da identidade e da diferença e com o contexto. Ainda, a ideia dos Estudos Culturais se expandiu consideravelmente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social (SILVA, 2000b).

Surdos. É um campo de estudos composto por autores e pesquisadores, que trazem estudos, principalmente, sobre a ruptura da educação de surdos com a educação especial, da pedagogia corretiva e da pedagogia surda. Segundo Sperb (2012, p.22): “Os Estudos Surdos produzidos nos Estudos Culturais modificaram a abordagem clínica para a abordagem sócio-antropológica em que a Língua de Sinais é língua natural para surdos, entendendo que os surdos são diferentes, mesmo dentro da sua própria cultura”. Ainda nos Estudos Surdos, se problematiza as representações sobre identidades surdas, a língua de sinais, defendendo a diferença no espaço escolar.

Os Estudos Surdos é um campo teórico formado por pesquisadores das áreas da Educação que pensam a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas, como uma diferença estabelecida através da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da Língua de Sinais. Assim, as discussões sobre a história, a cultura e a educação dos surdos são produzidas a partir da perspectiva dos estudos surdos. Não se trata de negar a materialidade do corpo surdo, mas sim, de deslocar para as marcas culturais que constituem o sujeito surdo por meio da experiência visual (LOPES, 2007a). Para Skliar (2005, p. 29), os Estudos Surdos também podem ser pensados como um território de investigação e de proposição políticas que: “[...] através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos”.

Veiga Neto (2000, p.38) complementou:

Sob o ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia, - principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários -; a outra, às análises textuais -envolvidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares. Como se tal dispersão não bastasse, observam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero, etc.

Considero significativo apontar a compreensão do conceito de verdade no sentido foucaultiano, que entende a verdade como sendo uma produção deste mundo; que vários discursos produzem modos de ver o mundo, de ver o outro. Segundo Castro (2009, p. 421): “[...] parte das regras de jogo que, em uma sociedade fazem nascer determinadas formas de subjetividades, determinados domínios de objetos, determinados tipos de saber”.

A pedagogia surda propõe o resgate do sujeito surdo como um ser completo, dotado de capacidades e interesses por uma melhora na qualidade do ensino oferecido a eles. Essa diferença é pontuada pela afirmação de sua cultura, onde é considerada sua identidade, que

possibilita ao ser surdo estar identificado num contexto social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido, de pessoas e práticas sociais com uma história a ser conhecida e transmitida através das gerações. Essa cultura vai sendo (re)constituída com suas singularidades, no cotidiano desses alunos, evoluindo conforme as reivindicações do grupo (PERLIN, 2006).

Tenho a motivação necessária para pesquisar sobre a formação de professores surdos na Revista *Espaço*, através de um olhar desenvolvido pelos Estudos Culturais. Mais precisamente nos Estudos Surdos, que pensam a surdez como uma diferença cultural e não como falta ou deficiência. A diferença está na experiência visual da comunicação expressada na LS, capaz de produzir uma cultura própria, portanto, uma formação própria, um currículo próprio onde se deve “pensar os surdos, com os surdos, desde os surdos, para os surdos” (SKLIAR, 2004, p.8).

Segundo Silva (2000, p.97):

O outro é o outro gênero, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente e é tudo isso junto, combinado com suas histórias de vida. [...] Em que sentido o indivíduo, sujeitado por verdades identitárias que o caracterizam como anormal, pecador, doente, poderia empreender resistências, no sentido de desprender-se de tais identidades entre as quais ele mesmo se reconhece?

A noção de verdade, conduziu o meu olhar para a educação de surdos, quando ao conversar com a minha mãe, sobre a sua prática de estágio no curso de *magistério*<sup>16</sup>, contextualizado no início deste trabalho, onde coloco as questões relacionadas ao currículo, à pedagogia surda em relação à sua identidade e diferença dos seus alunos surdos, eu vi que novas narrativas iam aparecendo nas nossas conversas e as suas recorrências se tornariam verdades no meio escolar. Emergiu dessa forma o meu interesse em primeiro ter uma noção sobre o que é uma verdade. Conhecer o que falam sobre a história da verdade na educação de surdos, para depois conhecer que verdades já instituídas sobre formação de professor surdo circulam nas publicações da revista *Espaço*, para quem sabe, em um estudo futuro, problematizar de que forma essas verdades foram inventadas ou o quê vêm produzindo no meio acadêmico.

A noção de verdade e diferença são ferramentas analíticas, que ajudaram a pensar sobre o que estavam fundamentadas nos conceitos foucaultianos, que constituem em conceitos que situam sua demarcação no domínio de estudo das ciências humanas, escritos

---

<sup>16</sup> *Magistério*, denominação legal do período em que foi cursado pela minha mãe, ano de 2006, com a nova nomenclatura passou a ser chamado de curso Normal.

por Foucault no livro *História da loucura na idade clássica* e no artigo de Cesar Candiotto, *Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault*.

Partindo da minha realidade, situo a verdade a partir do lugar do senso comum que pensa a verdade sendo algo, ou algum fato, que existe com toda certeza e com uma durabilidade que, conseqüentemente, permanece inalterável até que apareça outra verdade para substituí-la.

Depois, do que eu acreditava ser verdade, fui ao dicionário escolar da Língua Portuguesa, e procurar o significado, que diz (MICHAELIS, p.903): Verdade (*lat veritate*), sf. 1. Aquilo que é; que existe com toda certeza. 2. Conformidade das coisas com o conceito que a mente forma delas. 3. Concepção clara de uma realidade. 4. Sinceridade, boa fé. 5. Juízo ou proposição que não se pode negar.

Depois deste caminho de busca ao dicionário da Língua Portuguesa, procurei ter a noção da verdade segundo os autores que entendem o sentido na mesma linha a qual estou inscrita a escrever este trabalho. Encontrei o que dizia sobre verdade em Castro (2009, p.420): “[...] entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciado que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema”.

Para Castro, 2009 Foucault também faz a distinção entre duas histórias da verdade que facilitam o entendimento: por um lado uma história interna da verdade, de uma verdade que se corrige, a partir dos seus próprios princípios de regulação; por outro, uma história externa da verdade. Neste trabalho, sigo pelo pensamento da história externa da verdade, pensada por Foucault, que pensa a história da verdade como a das regras, de um jogo que, em uma sociedade, fazem nascer determinadas formas de subjetividade, determinados domínios de objetos e determinados tipos de saber. Em relação à educação de surdos, para associar, penso naqueles discursos que foram produzidos ao longo da história, o discurso patológico, o discurso sócio antropológico, que surgiram na modernidade e que persistiram até os dias atuais, assim como nas novas verdades instituídas na contemporaneidade, como a pedagogia da diferença, a pedagogia surda, que se constituíram como uma verdade num determinado momento e espaço. “A história é o palco da verdade” (CANDIOTTO, 2010, p.50). Existe verdade e cumprindo as condições de subjetivação, de produção de discurso, que pode ser conhecida facilmente nos discursos legais, sobre, escola, currículo, formação de professor, as questões vão se tornando verdade, criando o status de verdade.

Outro fato interessante de ser ressaltado sobre o assunto é que a verdade está sempre aí. Ela não está encoberta com ou por outros fatos, entre linhas. Segundo Fischer (2001), para

Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos.

A verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. O que antes era qualificado de verdadeiro, foi produzido como acontecimento num espaço e num tempo específicos. A escola de surdos, por exemplo, um local onde ocorrem práticas educativas e há a invenção constante de termos para designar várias formas de educação, que surgem em tempos determinados e em variados momentos, produzindo verdades.

Outra abordagem interessante, sobre o pensamento em relação à verdade de Michel Foucault, encontrei no livro de Cesar Candioto, *Foucault e a Crítica da Verdade*, pertencente à coleção *Estudos Foucaultianos*. Nele, o autor comenta sobre a problematização do verdadeiro e do falso nos jogos teóricos e científicos, práticas sociais e práticas de si; se refere antes de tudo, na problematização de práticas discursivas e não discursivas (CANDIOTTO, 2010). A verdade deixa de ser central, o que importa são os embates em torno dela. As problematizações das práticas discursivas e entre as não discursivas (dispositivos), que autorizam ser fabricados e legitimados como verdadeiro. O que se diz sobre a formação de professores surdos na revista espaço, conhecer as ‘coisas ditas’? Não existe diferença entre a teoria e a prática; o que está registrado dá mais visibilidade em como são produzidas nos discursos legais, nas publicações, nas revistas do que nos discursos que atravessam a fala dos sujeitos.

São vários os discursos na educação de surdos, os clínicos, o sócio antropológico, o religioso, o legal, o jurídico, entre outros. O discurso pode ser entendido como o processo de construção linguística do mundo social. O discurso vem acompanhado da linguagem, que, não o descreve os fatos, fabrica, produz sobre o que se fala. Pensando no que se fala sobre surdez os fatos e acontecimentos só têm sentido por que se fala deles, neles, e só existe sentido naquilo que se fala porque esteve inscrito em algum lugar na história. Quando escrevo sobre verdade, no início deste texto, quando a verdade só existe colada numa história, ela vem acompanhada de um discurso. Segundo Fischer (2001, p.198), em educação:

[...] a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou

num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.

Os dizeres não são, como diz Fischer (2001), apenas mensagens a serem codificadas, elas são efeitos de sentidos que são produzidos e formam jeitos de ser, determinam maneiras de ser e estar no mundo.

#### 4 CERCANDO A TEMÁTICA: CONHECENDO TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS

Neste capítulo, busquei identificar trabalhos acadêmicos, sob os critérios de inclusão: terem sido publicados no site Portal Domínio Público<sup>17</sup> do Ministério de Educação (MEC); serem teses e dissertações, publicadas no período de 2007 a 2009<sup>18</sup>; problematizassem conceitos relacionados à *formação de professores surdos*, *pedagogia surda* e *educação de surdos*; e, tivessem o referencial bibliográfico extraído do campo dos Estudos Culturais em especial dos Estudos surdos. O primeiro movimento foi o mapeamento através do título, temáticas, opções metodológicas, resumo e análise do referencial.

Deste Portal foram destacados um total de dezessete trabalhos que continham no título a palavra surdo. Destes selecionados a partir da palavra chave: surdos, foram selecionadas cinco produções a serem analisadas na íntegra, sendo: dois trabalhos a respeito da formação de professores surdos; dois trabalhos referentes à avaliação e currículo; e, um sobre formação docente, educação de surdos e pedagogia surda. Foram consideradas produções acadêmicas com aproximações relevantes ao tema, metodologia e bibliografia comuns aos interesses da minha pesquisa.

No momento seguinte foram sistematizadas as produções encontradas, em quadros, na tentativa de obter uma melhor organização e visualização de suas propostas, e de destacar as Instituições de Ensino Superior (IES) que pesquisam e estudam sobre o assunto.

Formozo (2008) escreveu sobre o currículo nas escolas regulares, analisando aspectos sobre culturas e identidades surdas, educação inclusiva e currículo, a comunidade surda e a surdez como diferença (Quadro 1).

UFPel				
TÍTULO	APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	ANO	REFERÊNCIAS	INTERESSES
<b>Currículo e Educação de Surdos</b> Autora: Daniele de Paula Formozo Orientador: Prof. Dr. Jarbas dos Santos Vieira Co-Orientadora: Profª Drª Madalena Klein	Entrevista; análise de documentos escritos pela comunidade surda	2008	Araújo;Costa; Foucault;Klein; Lockmann; Lopes; Lunardi;Perlin; Skliar; Thoma; Veiga Neto e Wrigley	Estudos surdos em educação; Cultura; Identidades surdas; Educação e currículo

**Quadro 1** – Trabalho acadêmico selecionado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Fonte: Portal Domínio Público do MEC

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

<sup>18</sup> Este recorte foi realizado primeiramente pelo título das produções, por não encontrar produções no ano 2005 e 2006 que tivesse no seu título a palavra professores surdos, optei em reduzir o recorte entre os anos de 2007 à 2009.

A dissertação de Miranda (2007) constituiu-se em uma produção sobre a trajetória da militância surda até as conquistas no momento em que foi escrito seu trabalho, perpassando pela educação dos surdos, escola, formação de professores e o Curso de Magistério dos Surdos (Quadro 2).

UFRGS				
TÍTULO	METODOLOGIA	ANO	REFERÊNCIAS	INTERESSES
A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos Autor: Wilson de Oliveira Miranda Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar	Narrativas dos surdos sobre a sua educação.	2007	Corazza; Giordani; Klein; Lunardi; Perlin; Skliar; Thoma e Wrigley	Escreve sobre o documento “a educação que nós surdos queremos” Estudos Surdos; Experiências dos professores surdos

**Quadro 2** – Trabalho acadêmico selecionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Fonte: Portal Domínio Público do MEC

No Quadro 3 estão dispostas as produções acadêmicas selecionadas, da Universidade Federal de Santa Maria, que tratavam do tema em estudo. A seleção foi primeiramente pelo título, referencial teórico e metodologia. Dos trabalhos encontrados, tem-se Machado (2009), cuja sua pesquisa tem aproximações articuladas com a intenção do meu estudo, como o tema, referencial teórico metodológico e análise de documentos como objeto da pesquisa. A autora faz referências à forma como os professores são subjetivados pelas cartilhas elaboradas pelo governo federal. Camillo (2008) escreveu sobre a avaliação como dispositivo pedagógico, problematizando algumas regularidades discursivas produzidas pelas narrativas de professores surdos.

Logo após esta busca, senti a necessidade de procurar por mais dados em trabalhos acadêmicos. Nesta etapa de estudos, de leituras e de aproximações, já estruturava, mesmo que provisoriamente, o que pesquisar e o interesse em delimitar o objeto da pesquisa na Revista Espaço. Esta revista permite o acesso a notícias, artigos científicos, fóruns de debates acadêmicos, que transitam na área da surdez. É uma revista consolidada e de abrangência nacional, tendo algumas tiragens com distribuição internacional.

UFSM				
TÍTULO	METODOLOGIA	ANO	REFERÊNCIAS	INTERESSES
Avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. Autor: Camila Medeiros Camilo Orientadora: Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> . Márcia Lunardi	Entrevista com professores surdos	2008	Araújo; Corazza; Costa; Fisher; Foucault; Gallo; Klein; Lockmann; Lopes; Lunardi; Perlin; Skliar; Thoma; Veiga Neto e Wrigley.	Estudos Surdos Relação saber/poder, cultura Verdade
A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos. Autora: Fernanda Machado. Orientador(a): Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Marcia Lunardi	Análise de documentos oficiais	2009	Costa; Fisher; Foucault; Lopes; Lunardi; Skliar; Veiga Neto e Wrigley	Formação docente, análise de documentos
Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente. Autora: Cristiane Ramos Müller Orientadora: Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Marcia Lunardi	Análise das narrativas dos professores surdos no Ensino Superior	2009	Costa; Fischer; Foucault; Lopes; Lunardi; Perlin; Skliar; Thoma;	Problematizar as representações culturais produzidas sobre os professores surdos inseridos no Ensino Superior

**Quadro 3** – Trabalhos acadêmicos selecionados da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Fonte: Portal Domínio Público do MEC

Uma nova etapa desenhou-se neste cenário da pesquisa, a de conhecer e selecionar outros trabalhos que se aproximassem não apenas nos referenciais calcados nos estudos culturais, como, também, procurar pesquisas com a metodologia próxima idealizada para esta investigação: análise de documentos em revistas.

A seleção foi feita em arquivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde optei por uma busca mais específica nos arquivos de produções inscritas no campo dos Estudos Culturais no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS)<sup>19</sup>, um local que reúne pesquisadores dedicados à realização de análises culturais no campo da educação. Foram selecionadas três produções que tinham como objeto de pesquisa a revista e o referencial teórico próximos às escolhas do presente estudo (Quadro 4).

<sup>19</sup> NECCSO. Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso>>. Acesso em 10/10/2011.

NECCSO – UFRGS			
TÍTULO	METODOLOGIA	ANO	INTERESSES
A mídia como Dispositivo de governamentalidade Neoliberal: os discursos sobre Educação na Revista Veja, Época e Isto é. Autora: Vera Gerzson Orientadora: Prof <sup>ª</sup> .Dr <sup>ª</sup> Marisa Vorraber da Costa	Análise do discurso inspiração foucaultiana	2007	Objeto de pesquisa e sua problemática
Ter atitude: Escolas da Juventude Líquida um estudo sobre Mídia, Educação e Cultura Jovem Global. Autora: Saraí Patrícia Schmidt Orientadora: Prof <sup>ª</sup> .Dr <sup>ª</sup> Marisa Vorraber da Costa	Análise do discurso inspiração foucaultiana	2007	Análise do discurso
Uma história de governo e de Verdades – Educação Rural no Rio Grande do Sul. Autora: Noeli Valentina Weschenfelder Orientadora: Prof <sup>ª</sup> .Dr <sup>ª</sup> Marisa Vorraber da Costa	Análise do discurso Inspiração foucaultiana	2003	Análise do discurso e objeto de pesquisa

**Quadro 4** – Trabalhos acadêmicos selecionados do Núcleo de Estudo sobre Currículo, Cultura e Sociedade  
Fonte: NECCSO/UFRGS

Ao escolher estas produções busquei compreender a forma como as revistas, foram analisadas por outros pesquisadores, a partir da abordagem que proponho neste estudo. A ideia de pesquisar trabalhos acadêmicos foi com o intuito de organizar uma forma de estruturar e apresentar a presente investigação. Neste momento as dúvidas e a insegurança deram espaço a um sentimento de (re)organização. Corazza (2007a, p.104) ilustrou este sentimento de inquietação, ao colocar: “[...] então é como se nosso próprio fazer pesquisadoras/es colocasse um ponto de basta, onde é necessário parar e pensar: afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa?”. Cada pesquisador que se propõe a fazer uma investigação, deve querer provocar com sua pesquisa novas indagações, novos temas a serem abordados, novas possibilidades de escolhas e de métodos. Para direcionar sua investigação, o pesquisador fará escolhas, independente do método, e estas escolhas serão o reflexo de sua identidade e, principalmente, do seu modo de ver o mundo.

Inicialmente, foram analisados, os resumos dos trabalhos, a partir das palavras-chave: surdez, educação de surdos, pedagogia surda e cultura surda. Esse movimento de leitura de materiais publicados em sites de referência na área educacional, contribuiu para a construção de outras produções acadêmicas relevantes para o campo dos saberes da educação, por refletirem o debate, a preocupação com a formação de professor e com a educação de surdos. Por este motivo é que se justifica a insistência em problematizá-los no presente estudo.

Considerando os procedimentos descritos e, após a visualização e organização da

escrita, considere importante ampliar, refinar os conceitos, trazer os autores para o texto, lembrando que este não teve a pretensão de polarizar entre o certo e o errado, deve ou não deve, ou trazer promessas de libertação ao professor surdo. Mas sim, problematizar os discursos que circulam na Revista *Espaço*, como um local constituído de verdades, a partir de discursos sobre formação do professor surdo e publicações embasadas em artigos. Para esta produção concordo com Wrigley (1996, p.17) ao colocar que: “[...] ao invés de uma conclusão, busco uma ambiguidade propositada; e ao invés da certeza, coloco mais questões sobre todas as apropriações”.

Em relação às publicações realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>20</sup> foram encontrados vinte artigos no período de 2005 a 2010. O ano de 2005 marcou uma mudança devido ao Decreto de 5626, na educação de surdos; o ano de 2010 foi escolhido pela atualidade das publicações referentes ao tema, não esquecendo que o recorte temporal inicial escolhido da pesquisa foram os anos de 2005-2009.

O levantamento desta pesquisa baseou-se nas produções apresentadas pelos Grupos de Trabalhos (GTs) da 28ª a 34ª reunião onde foram selecionados os seguintes grupos: GT 08 – Formação de Professores; GT 11 – Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 15 – Educação Especial.

Para a escolha destas produções foram utilizados como marcadores, educação de surdos, educação bilíngue, políticas de educação de surdos. A seleção inicial feita pelo título, metodologia e referencial teórico. Para melhor compreendê-las, optei em organizá-las em quadros demonstrativos (6 ao 11) com o objetivo de salientar os GTs e os artigos selecionados. Desta forma, na 28ª reunião, realizada no ano de 2005 foram encontrados cinco artigos no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial como salienta o Quadro 5.

O primeiro texto escolhido tem como autora Casarin (2005) que contextualizou as práticas de letramentos das comunidades surdas no seu artigo *Produção de livros bilíngues: língua de sinais e língua portuguesa*, onde salientou que “produzir material literário em língua de sinais e língua portuguesa amplia as possibilidades de acesso dos surdos ao mundo letrado e isso significa o desenvolvimento de expressão, compreensão e principalmente de cidadania e de práticas de letramentos por parte dos surdos”. O interessante que aproximou o artigo da minha pesquisa foi a forma com que a autora faz um retrospecto histórico sobre os contos de fadas, e das histórias infantis de uma maneira geral, contando a história da educação dos surdos com ênfase na língua de sinais como L1. A autora encerra o artigo com uma

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

pergunta: “Diante deste universo de concepções linguísticas e culturais valorativas da língua de sinais para uma questão: Qual o motivo de produzir livros bilíngues?”. Esta não deixa ser uma questão que envolve a temática deste estudo por resgatar aqui aquilo que me referia no início, quando falava sobre a marginalidade intelectual vivida pelos surdos, diante de poucas e insignificativas práticas de letramentos conhecidas através dos fatos históricos.

2005 - 28ª Reunião	
Grupo de Trabalho	Produção
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	nenhuma produção
GT 11 – POLITICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	nenhuma produção
GT 12 – CURRÍCULO	nenhuma produção
GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	<b>PRODUÇÃO DE LIVROS BILÍNGUES: LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA.</b> CASARIN, Melânia de Melo – UFSM
	<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERCURSOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> MULLER, Márcia Beatriz Cerutti – FEEVALE KLEIN, Madalena – FEEVALE LOCKMAN, Kamila – FEEVALE
	<b>A ESCOLA QUE OS SURDOS QUEREM E A ESCOLA QUE O SISTEMA “PERMITE” CRIAR: ESTUDO DE CASO DO ESTADO DE SANTA CATARINA</b> QUADROS, Ronice Müller de – UFSC
	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SURDEZ: UM DIÁLOGO A PARTIR DE FOUCAULT</b> TEIXEIRA, Keila Cardoso – IPA
	<b>ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS “SURDOS” UTILIZADOS POR UMA PROFESSORA SURDA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA</b> LEBEDEFF, Tatiana Bolívar– UPF

**Quadro 5** – 28ª Reunião Anped

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

A publicação realizada por Muller, Klein e Lockman (2005), *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente*, teve como tema principal “focalizar os diferentes espaços escolares envolvidos com a educação de surdos, levando em consideração as variadas experiências que vêm ocorrendo nas escolas específicas de surdos, como também naquelas que atendem as especificações das Políticas de Inclusão preconizadas”. Este artigo tem como referencial teórico autores que vêm problematizando a temática das representações, da pedagogia da diferença e da formação de professores, enfatizando as contribuições de Stuart Hall, Jorge Larrosa, Tomaz Tadeu da Silva, Carlos Skliar, Núria Perez de Lara, entre outros, que me apoiaram ao redigir este estudo. As autoras analisaram as representações e formação de professores, problematizando os significados sobre o outro; também, as naturalizações em relação aos surdos, os efeitos de verdade produzidos pelos discursos, para

entender como que as políticas educacionais e as práticas cotidianas das professoras vêm se constituindo. Considerei a leitura oportuna para a elaboração da contextualização da minha pesquisa onde abordo alguns desses conceitos.

A produção *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema 'permite' criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina*, realizada por Quadros (2005) aborda a estruturação da política pública para a educação de surdos do Estado de Santa Catarina com suas proposições, bem como, escolhas, decisões e rumos que a implementação dessa política está tomando.

Em relação à institucionalização da surdez eu queria conhecer o que se produz historicamente, como se produzem problematizações históricas, como no artigo de Teixeira (2005, p.14), intitulado *A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault*, onde “reconhece que a apropriação do mundo para determinada comunidade se dá em outra língua e se constitui numa alteridade”. Este tema permitiu que eu conseguisse desenvolver o meu pensamento através dos textos.

Lebedeff (2005) enfocou *Análise das estratégias e recursos 'surdos' utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita*. A autora reportou-se à importância de que os professores de surdos sejam fluentes em língua de sinais. Salientando a necessidade de estabelecer políticas de formação continuada para professores de surdos com relação à Língua de Sinais. Outro destaque é a língua de sinais que a dissertação abordou desde o seu reconhecimento. A autora comentou que, na maioria dos casos, os surdos estão expostos a um ensino de língua portuguesa que não leva em consideração o fato de que a sua língua materna não é o português. Na educação de surdos ocorre uma imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo em descompasso o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua. Para a autora, apesar da demanda social de domínio, por parte dos professores, da Língua de Sinais, há, ainda, um fazer de conta de que a Língua de Sinais faz parte da escola como primeira língua. Não se nega a sua importância e legitimidade, mas, professores a conhecem muito pouco e acabam simplificando o seu uso. Uma das queixas trazidas nas conversas com minha mãe foi o descompasso das línguas dentro da escola de surdos.

Na 29ª Reunião, que aconteceu no ano de 2006, nenhuma produção referente à educação de surdos foi publicada nos grupos de estudos: GT 08 – Formação de professores, GT 11 – Política de educação superior, GT 12 – Currículo e GT 15 – Educação Especial (Quadro 6).

2006 - 29ª Reunião	
Nenhuma produção encontrada	

**Quadro 6** – 29ª Reunião ANPEd

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

Já na 30ª Reunião, de 2007, foram selecionadas cinco produções no GT 15 – Educação Especial (Quadro 7).

2007 - 30ª Reunião	
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	nenhuma produção
GT 11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	nenhuma produção
GT 12 – CURRÍCULO	nenhuma produção
GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA DIVERSIDADE</b> MACHADO, Fernanda de Camargo – UFSM
	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS/AS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL</b> PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro – PUCRJ
	<b>A DIFÍCIL TAREFA DE PROMOVER UMA INCLUSÃO ESCOLAR BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS</b> LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de – UNIMEP LODI, Ana Claudia Balieiro – UNIMEP
	<b>ALTERNATIVAS DE LETRAMENTO PARA CRIANÇAS SURDAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O SHARED READING PROGRAM</b> LEBEDEFF, Tatiana Bolivar – UPF
	<b>A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO E A SIGNIFICAÇÃO DE SI: SER, CONHECER E APRENDER</b> TARTUCI, Dulcéria – CAC-UFV

**Quadro 7** – 30ª Reunião ANPEd

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

Neste contexto, Machado (2007, p.3) apresentou o artigo *Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade*, onde se propôs a problematizar as “reincidências discursivas que constituem o surdo enquanto sujeito pedagógico nos processos de formação docente. Isso se dá a partir da análise do Educar na Diversidade, entendido como um documento constituído e constituidor de representações”. Este artigo refere-se à dissertação da autora a qual já havia sido utilizada por mim e lida na íntegra desde a elaboração do projeto de qualificação.

Tartuci (2007, p.1), em *A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender*, destaca que a inclusão escolar “é um movimento que abrange a todas as pessoas que estiveram ou estão excluídas, seja por sua origem social, étnica ou mesmo pela condição linguística, física e cognitiva”. O artigo abrange, num olhar para a educação de surdos, a abordagem da educação inclusiva.

No contexto da educação de surdos, comecei a elencar recortes de outras produções que direcionassem seu olhar à educação inclusiva. Encontrei Pedreira (2007) que produziu o artigo *Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural*, que evidencia a necessidade da autora de realizar uma investigação prática de como a escola inclusiva contribui para a afirmação da igualdade e da diferença. A autora, ao conceber a diferença como uma construção histórica e cultural, expressou: “penso ser possível ressignificar o conceito de uma Escola para Todos e pensar na criação de Escolas para Todos”, em oposição, muitas vezes, ao caráter impositivo e descontextualizado da educação inclusiva (PEDREIRA, 2007, p.14).

Lacerda e Lodi (2007) no artigo *A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos* problematizaram:

Estas transformações, no entanto, ainda não ultrapassaram o plano teórico, apesar de todos os dados apontarem para a necessidade de se implementar tais ações e, embora estas discussões estejam em estágio avançado, convivem com a resistência de muitos dos responsáveis pela educação no município que foi desenvolvida essa pesquisa (LACERDA; LODI, 2007, p.15).

A 31ª reunião da ANPEd, com o tema *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*, realizada em 2008, contou com quatro produções referentes ao GT 15 – Educação Especial, que relataram a educação do surdo, sua avaliação, intersecções e o ensino superior (Quadro 8).

<b>2008 - 31ª Reunião</b>	
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	nenhuma produção
GT 11 – POLITICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	nenhuma produção
GT 12 – CURRÍCULO	nenhuma produção
GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	<b>SURDEZ E EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE?</b> FRANCO, Monique Mendes – UERJ-FFP CRUZ, Maurício Rocha – INES
	<b>TRATAR DE AVALIAR, TRATAR DE DISCIPLINAR: O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise – UFSM CAMILLO, Camila Righi Medeiros – UFSM
	<b>A MAQUINARIA ESCOLAR: DISCURSOS QUE INVENTAM VERDADES SOBRE OS ALUNOS SURDOS</b> LOPES, Maura Corcini – UNISINOS GUEDES, Betina Silva
	<b>INTERSECCÕES DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: TEXTOS E DEPOIMENTOS</b> KLEIN, Madalena – UFPel FORMOZO, Daniele de Paula – UFPel

**Quadro 8** – 31ª Reunião ANPEd

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

Assim, Franco e Cruz (2008) colocaram em seu artigo *Surdez e educação superior: que espaço é esse?* que:

[...] a maioria dos profissionais intérpretes atuantes não possui formação acadêmica para desempenhar essa função (p.12) [...] podem revelar, também, elementos ainda vinculados a uma educação assimilacionista aos padrões dominantes, descomprometida com efetivo exercício da alteridade necessária à prática da diferença, posto que sua prática se distanciaria dos discursos propalados (p.2).

Entrelaçando, reporta-se a publicação realizada por Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008) no artigo *Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos*, onde problematizaram algumas regularidades discursivas produzidas pelas narrativas de professores surdos envolvidos em práticas pedagógicas no cotidiano de escolas de surdos. Desta forma:

[...] tratar a avaliação na educação de surdos como um dispositivo pedagógico significa entender como ela se inscreve nas práticas cotidianas da escola de surdos a partir dos jogos de poder/saber, entendendo que essas práticas são estratégias no sentido produtivo, ou seja, avaliar encontra-se numa ordem do discurso que, no contexto investigado, produz sujeitos disciplinados, normalizados (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008, p.3).

Em *A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos*, Lopes e Guedes (2008, p.2) esclareceram que: “[...] embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam a homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes entre esses”. As autoras reforçaram, ainda, a necessidade de desvincular a surdez das lentes da deficiência, possibilitando outras leituras, outras experiências, outros currículos, outras práticas pedagógicas. Neste mesmo sentido, Klein e Formozo (2008), em seu artigo *Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos*, analisaram as discussões a partir da articulação do documento produzido pelos educadores surdos – *Que Educação nós surdos queremos* (FENEIS, 1999). Para os autores:

[...] a educação de surdos mantém-se em uma arena de lutas por sentidos em que a diferença surda é contestada, necessitando permanentemente ser pontuada e problematizada como uma marca presente nos s educacionais. Várias questões permanecem indefinidas e provocam resistências entre professores e gestores das políticas públicas, como a definição do melhor lugar para o aluno surdo, o uso efetivo da Libras e sua relação com o português e o respeito pelos profissionais surdos, entre outras (KLEIN; FORMOZO, 2008, p.13).

No decorrer da 32ª reunião – *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, no ano de 2009, apenas um artigo sobre a educação de surdos foi selecionado por mim, como mostra o Quadro 9.

2009 - 32ª Reunião	
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	nenhuma produção
GT 11 – POLITICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	nenhuma produção
GT 12 – CURRÍCULO	nenhuma produção
G15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS Maura Corcini Lopes – UNISINOS Eliana da Costa de Menezes – UNISINOS

**Quadro 9** – 32ª Reunião ANPEd

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em 20/05/2011.

O artigo *Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos* (LOPES; MENEZES, 2009) enfatizou a pesquisa realizada em 66 municípios localizados no Vale dos Sinos. A pesquisa foi dividida em duas partes: na primeira, foram levantados dados numéricos referentes às matrículas e à situação linguística e pedagógica em que os alunos surdos e os professores se encontram nas escolas; na segunda, as autoras buscaram, por meio de questionários aplicados com professores, alunos surdos e gestores, conhecer como tais sujeitos se veem como surdos ou se veem na relação pedagógica com surdos, a língua de sinais, a escola e a gestão escolar. Para as autoras, a prática inclusiva:

[...] nos faz pensar que talvez nossas maiores necessidades para que possamos falar de inclusão de surdos estão ancoradas na mudança de olhar/cultura sobre o surdo e na falta de vontade política de fazer mudanças e promover ações que venham a modificar as relações mantidas nas escolas ditas inclusivas.

Em 2010, na 33ª reunião – *Educação no Brasil: o balanço de uma década* –, foram selecionados do GT 15 – Educação Especial três produções referentes à educação de surdos como mostra o Quadro 10.

2010 - 33ª Reunião	
GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	nenhuma produção
GT 11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	nenhuma produção
GT 12 – CURRÍCULO	nenhuma produção
G15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA REGIÃO DO PLANALTO MÉDIO RIOGRANDENSE – UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES LINGUÍSTICAS E DE ESCOLARIZAÇÃO Tatiana Bolivar Lebedeff – UFPel
	DIFERENÇA LINGUÍSTICA E CULTURAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: PADRÕES INTERACIONAIS E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA DE SURDOS Carlos Henrique Rodrigues – UFJF
	O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: A EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO DESAFIO Maria das Graças C. de Arruda Nascimento – UFRJ Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva – INES Ana Luísa Antunes – INES

**Quadro 10** – 33ª reunião ANPEd

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>> Acesso em 20/05/2012.

Lebedeff (2010), em seu artigo *A educação dos surdos na região do planalto médio riograndense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização*, enfocou a investigação realizada em diferentes regiões do estado do RS, com o objetivo de produzir dados sobre a situação linguística e escolar em que os alunos surdos se encontram; conhecer a situação profissional, linguística e de formação dos professores que atuam em escolas onde existam alunos surdos matriculados; subsidiar, com os dados produzidos, os órgãos estaduais, municipais e de representação da comunidade surda. A partir dos depoimentos dos gestores, professores e alunos, a autora considerou:

[...] constatou-se, que ninguém está satisfeito com a condução do processo de inclusão, ou melhor, com a falta de condições para o processo de inclusão. É [...] reivindicar que a legislação brasileira que garante aos surdos direitos de acesso e permanência com qualidade na escola seja efetivamente cumprida e que os surdos possam ser protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (LEBEDEFF, 2010, p.15).

Dentro desta concepção o artigo *O trabalho docente na contemporaneidade: educação de surdos como desafio* (NASCIMENTO; SILVA; ANTUNES, 2010) enfatizou o trabalho docente, analisando as demandas que se originam do exercício dessa profissão, em espaços de educação de surdos, e suas implicações para os currículos de formação inicial de professores. Já Rodrigues (2010), em seu artigo *Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos*, apresentou uma investigação dos processos interativos e discursivos em uma sala de aula de surdos,

considerando as perspectivas atuais do processo educacional inclusivo de pessoas com surdez. Para a realização de uma prática inclusiva de qualidade “é necessário superar as incompreensões decorrentes da diversidade sócio-linguístico-cultural, por exemplo, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça” (RODRIGUES, 2010, p.15).

A aproximação com estas produções proporcionou outros olhares em relação àquilo que busquei problematizar na educação de surdos e conhecer o que está sendo posto como verdade nas publicações do momento atual.

## **5 PROFESSORES SURDOS: HISTÓRIA E FORMAÇÃO**

### **5.1 O professor surdo na história da cultura europeia do século XVIII e no Brasil**

Neste capítulo pretendo resgatar, na história da educação de surdos, a figura do professor surdo. Partindo da ideia de que este é uma invenção do nosso tempo, busco registros na história passada na Europa do século XVIII, berço da institucionalização do sujeito (LULKIN, 2010), sobre a figura desse sujeito que sempre existiu.

A fim de resgatar a história da educação de surdos, buscando o professor surdo em relatos, artigos acadêmicos, olho para alguns dos eventos que ficaram marcados nesse período. Foram transmitidos através de registros, disponíveis em produções acadêmicas e publicações de autores como Sérgio Andrés Lulkin e Nídia de Sá, em que me apoio ao escrever sobre o assunto e de reflexões de alguns autores, tais como Sanchez (1990), Skliar (1997a), entre outros, para historicizar o processo da inserção do professor surdo no espaço educacional atual.

Serão abordados dois fatos considerados determinantes na história da educação de surdos, a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris e o Congresso de Milão, em 1880. Mesmo sendo eventos contraditórios, uma vez que um defendia a língua gestual como a forma ideal de expressão de pensamento e educação dos surdos, e a outra determinasse a abolição da mesma, a estratégia deste texto é investigar o significado que os discursos resultantes desses eventos causaram no decorrer histórico da educação de surdos e suas consequências sobre a figura do professor surdo, por fatos seculares, até a chegada do professor surdo no Brasil.

Este texto apresenta uma retrospectiva, desde os primeiros registros que implicam na compreensão da influência das representações culturais e dos pressupostos políticos e filosóficos que vêm permeando o tema através dos tempos. Nesse sentido, observo ao escrever que as narrativas que se articulam para abordar a surdez foram produzidas a partir de significações culturais inscritas no campo discursivo de sua época. Na Antiguidade, ocorria o sacrifício dos deficientes em função do ideal grego de beleza e perfeição. O nascimento de um ser humano narrado como, feio, imperfeito, trabalhoso, ‘deficiente’, era concebido com estranheza e como um castigo dos deuses, o que justificava, muitas vezes, o seu extermínio (MAZZOTTA, 2005). A humanidade demorou a considerar o surdo como um ser educável. A produção do ser surdo veio, primeiro, com a ‘falta’ de audição e de voz (mudo). Ideia que era “reforçada pela concepção filosófica da época, em que a fala era considerada o único meio de

expressão do pensamento. Desse modo, a partir da significação cultural característica dessa época, os surdos foram nomeados como sujeitos incompletos e, portanto, incapazes de aprender” (CASARIN; MACHADO, 2012, p.2).

A história da educação dos surdos começou, assim, sem perspectivas. Apenas no século XVI, encontram-se registros sobre a educação de surdos, quando o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1578) advogou a favor da capacidade de aprendizado dos sujeitos surdos, abolindo o conceito de que o surdo não é capaz de ser ensinado. Logo, entre 1520 e 1584, o monge beneditino Pedro Ponce de León tornou-se o primeiro professor de surdos de que se tem registro histórico. Ele viveu na Espanha, e “desmutizou os surdos” (SÁ, 1999, p.72), se dedicando à instrução dos dois irmãos surdos de um conde espanhol. Esta educação caracterizava-se, por ensinar e aprender, sendo, então, uma educação voltada para assegurar os direitos dos descendentes da nobreza (BOTELHO, 1998).

Sobre o monge Ponce de León, Lulkin (2000, p.53) complementou:

Assim como a Espanha preserva a memória do Frei Pedro Ponce de León como um ‘mito paternal’ da educação de surdos, autorizando a comunicação sinalizada e criando métodos de ensino da fala e da escrita, na França temos uma outra figura lendária que assume esse papel: o abade Charles Michel de L’Epée.

Depois de séculos a educação de surdos foi (re)pensada, na França em 1750, a partir da observação do monge chamado Abade L’Epée, numa de suas peregrinações de atenção às obras de caridade para os pobres, onde ele teve a oportunidade de encontrar duas jovens irmãs, surdas, que se comunicavam através da língua gestual nas ruas de Paris. Pensou que, se conseguisse fazer com que os surdos expressassem seus pensamentos com essa comunicação poderia ajudá-los a tornarem-se cristãos. Como era um religioso o Abade L’Epée, decidiu, então, dedicar-se à salvação dos surdos, pois acreditava que com os gestos se comunicariam e, através da confissão, se tornariam filhos de Deus, marcando assim o discurso religioso.

Em meados da década de 1750, L’Epée fundou um abrigo na sua própria casa, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) Este foi o primeiro Instituto para Surdos no mundo (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990). Esses institutos, criados para deficientes, eram os primeiros espaços de reclusão oferecidos como alternativa de isolamento desses indivíduos da sociedade. Os deficientes, como os surdos eram denominados na época, não tinham direito a heranças, aos estudos, a uma vida social e eram condenados a viver em isolamentos.

L’Epée, como contam os registros, sustentava o abrigo dando a oportunidade para surdos mendigos e nobres de conviver em grupos e desenvolver os sinais. Ele arrecadava nas

ruas de Paris os surdos mendigantes e lhes oferecia 50% do espaço destinado no abrigo. Estes se misturavam aos surdos nobres que completavam os outros 50% das vagas. Tal estratégia favorecia o contato entre eles dentro da instituição, possibilitando o desenvolvimento da Língua de Sinais. Esses surdos juntos, num mesmo espaço, criaram numa tendência natural para os surdos, os gestos, e assim criaram muitos sinais, configurações de mãos e, também, a ideia de comunidade. L'Épée, juntamente com os surdos conseguiram ensinar outros surdos a ler e a escrever. Cada vez mais o instituto crescia e os ofícios eram pensados para os surdos. Assim, estes assumiam a condição de professores, surgindo, pela primeira vez nos registros históricos, a figura do professor surdo. Os surdos nobres que tinham condições voltavam para suas cidades de origem e criavam outros institutos para surdos disseminando a língua e a ideia de cultura.

Paralelamente a esses acontecimentos, na Alemanha, nos anos de 1712 a 1789, Samuel Heinick, tornou-se o maior educador de surdos na época. Seguiu o método oralista, e em 1750, fundou a primeira escola baseada no método oral (SÁ, 1999).

Nesta mesma década ocorreu a valorização da Língua de Sinais e ela passou a ser reconhecida como a forma de comunicação mais apropriada para a educação das pessoas surdas. O instituto foi um “[...] centro irradiador de um ideário científico e modelo educacional para diversos países” (LULKIN, 1998 In: PERLIN, 2002, p.37). Muitos filósofos e educadores interessados na metodologia fundaram outros, nos Estados Unidos e em diversos países da Europa. Lembrando que L'Épée foi considerado o criador da língua gestual, com o que ele nunca concordou, sempre deixava claro que quem o ensinava eram os surdos. Até o final do século XVIII muitos estudos são publicados de interesse à linguagem gestual, todos inerentes de cunho religioso.

De 1860 a 1870, 120 anos após a criação do instituto de L'Épée foi constatado que mais de 40% dos professores dos institutos criados na Europa eram surdos. Naturalmente a língua de sinais acontecia. Filósofos como Etienne Bonnot Condillac (1715 - 1780) e Denis Diderot, interessados nos surdos e em sua educação, tinham como base de suas investigações a linguagem humana e estudavam as relações entre expressão do pensamento e a origem da linguagem humana. Estes filósofos defendiam que a linguagem e pensamento não seriam inatos ao homem; que a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades linguísticas. Considerei significativo trazer essa curiosidade para o texto pelo fato de esses filósofos terem influenciado na educação dos surdos anos mais tarde.

Paralelamente a estes acontecimentos, no ano de 1810 foram criados os primeiros aparelhos auriculares de amplificação, no auge do Iluminismo, da criação e do método, da experiência. Outros discursos sobre a surdez também mudavam se tornando verdades.

Ainda na França, na virada do século XVIII para o século XIX, um evento curioso chamou a atenção da população francesa e, principalmente, do médico Jean Itard (1774-1838): a descoberta, por um grupo de caçadores, de um menino, com idade entre 10 e 12 anos, de hábitos selvagens, nas florestas de Caune, distrito de Aveyron, sul da França. Mudo, aparentemente surdo, alimentando-se de nozes, castanhas e raízes, isolado de todo convívio humano. O menino selvagem de Aveyron, como ficou popularmente conhecido, foi enviado à Paris sob os cuidados da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos, na época dirigido pelo abade Sicard. A guarda do menino foi confiada ao Dr. Itard, que escreveu dois relatórios relevantes à história da educação e institucionalização do sujeito, nos anos de 1801 e 1806, para prestar contas às autoridades ministeriais de Paris, dos resultados de seu empreendimento pedagógico. O que chama a minha atenção como pesquisadora nesta passagem é que as verdades que circulavam neste período não eram mais as religiosas, agora eram as verdades baseadas nas ciências médicas, o que se justifica que após esse fato o Dr. Itard ficou conhecido como o médico dos surdos mudos. Banks-Leite e Galvão (2000, p.12) narraram o fato, como segue:

Sobre aquele que receberia o nome de Victor, sabe-se que nos primeiros dias do ano de 1800, autoridades do Departamento do Aveyron informaram Paris que havia sido encontrado, nas florestas de La Caune, um menino nu, aparentando ter de 12 a 15 anos, mudo e que parecia surdo. Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos.

Com base no discurso que percorria a chamada Época das Luzes, segundo o qual o saber científico poderia descortinar os mistérios do mundo, foi dada a um médico a responsabilidade de instruir o garoto e de, ao mesmo tempo, pesquisar sobre ele. O médico presumiu que o estranho estado em que se encontrava o garoto devia-se à privação do contato social. Assim sendo, por determinação do governo, que assumiu o custo anual do menino no Instituto, Itard encarregou-se, diretamente, de sua educação moral e intelectual com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade. Em início de carreira, assumir um caso como este era uma oportunidade importante de aprendizado e projeção, o que acabou se confirmando pelo prestígio alcançado e pelo papel que esta experiência desempenhou mais tarde em seu trabalho como médico de surdos-mudos. Foi o primeiro a fazer treinamento

auditivo com hipoacústicos e a partir dele surgiram novos estudos sobre treinamento auditivo e leitura labial.

O menino foi mantido no Instituto de Surdos-Mudos por dez anos, ao final dos quais, dado o estágio sem evolução de seu progresso, e os inconvenientes causados por sua presença à Instituição, a sua educação foi entregue aos cuidados de sua governanta. A educação passa mais uma vez aos cuidadores e não aos educadores. Por sua vez, Itard, após esse trabalho, passou a dedicar seus esforços à educação de surdos, o que se prolongou nessa nova etapa de sua carreira. Tornou-se um defensor do chamado ‘oralismo’<sup>21</sup> e, segundo relatório escrito por ele em 1825, sua experiência na educação de Victor influenciou sobremaneira seu trabalho com surdos (LANE, 1992). Simultaneamente, empreendia investigações no campo médico, onde questões ligadas à linguagem e seus distúrbios continuaram a merecer uma especial atenção, tendo escrito sobre o mutismo e a gagueira. Como conclusão, casos como o de Victor seriam passíveis de reeducação, desde que submetido a métodos adequados. Trata-se de um discurso típico de uma época preocupada em recuperar. O segundo relatório apresentou a honestidade com que o médico relatava os êxitos e fracassos do menino, atribuindo-os mais aos desacertos do professor do que à incapacidade do aprendiz. Transmitem algumas esperanças, na tentativa de convencer o governo a manter o financiamento e evitar que o menino fosse levado a uma instituição para indigentes. O relato impressionou o Ministro que, além de prolongar o financiamento, promoveu a publicação do texto, para que o mesmo pudesse ser amplamente apreciado e discutido pela comunidade científica da época.

A fundamentação dada pela ciência moderna que buscou aparatos na medicina e que legitimaram o surdo como um ser incapacitado, doente, faz parte de um discurso hegemônico de deficiência que ultrapassa o tempo e carrega sentidos de verdade até os dias de hoje. Essa constatação impressa, principalmente visível nas leis que ordenam a vida em sociedade, nos costumes e no dia a dia das pessoas. Os financiamentos para a educação de surdos da atualidade ainda estão colados aos investimentos na educação especial que tem fortemente sua filosofia embasada nos pareceres médicos. Mostro neste texto que essa figura do professor é reinventada a cada época, que ela sempre existiu e que foi sendo apagada junto com a história dos surdos. Ao relacionar o momento atual da nossa legislação vemos as verbas destinadas à educação de surdos, muito ligadas ainda às políticas de educação especial. Na origem nos fatos, essa associação da educação com a cura, carrega suas marcas na história, como esta do

---

<sup>21</sup> Oralismo é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de da língua oral, ou falada. Surdos que utilizaram este método de ensino são considerados surdos oralizados. O ensino da língua oral para o surdo, como a própria palavra ‘ensino’ já demonstra, não ocorre naturalmente (GOLDFELD, 2002, p.89).

caso de Victor. Outros médicos conhecidos na época, como Philippe Pinel, consideravam o garoto um caso irrecuperável. Dr Itard acreditava que o menino poderia ser educado e ‘civilizado’. Nota-se nessa passagem que o discurso prevalecente na época era o da ciência médica. Formado nos ideais político-sociais e na episteme do século XVIII, Itard tinha como fundamentos teóricos a produção filosófica de John Locke, Condillac<sup>22</sup>, além da medicina moral dos ingleses. Portanto, sob uma pedagogia fundamentada na observação e na experimentação para decidir que caminhos devem ser percorridos na educação do ‘selvagem’, Itard adaptou os ensinamentos científicos e filosóficos às condições de educação de uma criança dita ‘anormal’ e o conceito de anormalidade entrou no cenário educacional.

A figura do professor era de um médico realizando seus experimentos para aprofundar conhecimentos sobre o corpo para curar a moléstia e reabilitar o indivíduo, e de uma governanta que atendia às suas necessidades assistenciais. As condições de higiene e cuidados do estudante surdo mudo passaram a ser o centro das atenções nesse final do século XVIII. Nessa mesma época as expressões visogestuais e as expressões espontâneas do corpo são retiradas de circulação.

Segundo Lulkin (2001, p.35):

[...] o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – é progressivamente constringido por uma organização escrita da instituição escolar, onde a utilização do tempo e do espaço é pensada com as particularidades do controle e da disciplina física e moral.

Nota-se que no final do século XVIII, se autorizava nos institutos a inserção da cultura ouvinte e retirava de circulação a Língua de Sinais (LS) centrada na produção cultural, além do convívio com tutores e adultos surdos. Ainda na Europa, Alexander Graham Bell, popularmente conhecido como o criador do telefone, em consequência das teorias filosóficas que emergiam na época, veio a acreditar que estaria colaborando com os surdos ao experimentar construir vários instrumentos para estreitar as diferenças e as dificuldades na comunicação encontradas por ele e com sua esposa. Nesse período, as instituições de educação de surdos eram estabilizadas e produziam verdades, compatíveis às necessidades da época. Em 1870 a família foi morar nos Estados Unidos (EUA); em 1871, o pai de Bell foi convidado a treinar professores de uma escola de surdos em Boston, mas, preferiu enviar o filho em seu lugar. Assim, Alexander foi para os EUA, ensinar o método de pronúncia desenvolvido por seu pai. Em 1878, houve o registro do primeiro congresso de surdos, mudos

<sup>22</sup> Etienne Bonnot Condillac – filósofo interessado na área da surdez, nascido Grenoble, 30 de Setembro de 1715 e falecido em 3 de agosto de 1780 (SÁ, 1999).

e cegos que não repercutiu e foi articulado o próximo congresso com fortes tendências oralistas. No ano de 1880 foi realizado um Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e oral).

O congresso de Milão teve como representantes os diretores de todos os institutos sendo que a maioria dos representantes eram ouvintes sendo apenas um surdo, Thomas Hopkins Gallaudet, fundador da Universidade Nacional de Surdos-mudos, nos Estados Unidos, hoje Universidade de Gallaudet<sup>23</sup>. O Congresso de Milão, reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá, para discutirem a educação de surdos e analisarem as vantagens e os inconvenientes do período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, se através da linguagem oral ou gestual. Nesse Congresso, que, no momento da deliberação, não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos –, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino.

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas foram transformadas em salas de terapias. Os professores surdos foram excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos coletivos dos surdos foram transformados em terapias individuais e, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo, assim, uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral.

Já no Brasil, a história da educação dos surdos é iniciada em 1857, com a decisão de Dom Pedro II de trazer um professor surdo francês Ernest Huet, diretor do Instituto Nacional de Paris, para responsabilizar-se pela educação do filho surdo de um membro da corte. A chegada deste, marca a figura do professor surdo no Brasil, que além de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos, orientar a educação de um surdo real, atraindo a confiança de outros interessados nos surdos.

Em 26 de setembro de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no país que tinha o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto

---

<sup>23</sup> A Universidade Gallaudet (em inglês: *Gallaudet University*) é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Está localizada em Washington, D.C., a capital dos Estados Unidos. É uma instituição privada, que conta com o apoio direto do Congresso desse país. A primeira língua oficial de Gallaudet é a *American Sign Language (ASL)*, a língua de sinais dos Estados Unidos (o inglês é a segunda). Nessa língua se comunicam entre si empregados, estudantes e professores, e se ditam a maioria dos cursos. Ainda que se conceda prioridade aos estudantes surdos, a universidade admite, também, um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre. A estas se exige o domínio da ASL como requisito para permanecer na instituição (WIKIPEDIA, 2012).

Nacional de Educação de Surdos (INES), tendo a Língua de Sinais Francesa (LSF) como influência, que, misturada aos gestos usados pelos surdos do nosso país, foi dando continuidade ao aprendizado, dando origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O instituto recebia alunos surdos de várias partes do nosso país, tendo a mesma política do primeiro instituto fundado por L'Épée, em 1750. Os surdos ao retornarem às suas cidades de origem, acabavam influenciando as comunidades surdas locais, promovendo a difusão da língua.

Segundo registros o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) (INES, 2012) assim como no resto do mundo, iniciou os seus trabalhos voltados à caridade e à benevolência. As famílias tinham como opção entregar os surdos para que o instituto os assistisse<sup>24</sup>. Lembrando mais uma vez a intenção do Instituto fundado por L'Épée que vinculava contextos de criação de tal instituto com o discurso caritativo e de salvação religiosa. Com o passar dos anos essa visão de caridade foi mudando e estabeleceu o princípio de que os jovens surdos teriam os mesmos direitos dos ouvintes no acesso ao ensino, na melhoria de condições ao acesso profissional, seguindo as diretrizes internacionais determinadas pelo governo.

Em 1911, o INES seguiu a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Nessa perspectiva, época em que os alunos sentavam sobre as mãos para que não houvesse a possibilidade de uso dos sinais, os professores não eram mais surdos, mas, eram ouvintes e considerados 'audistas', pois priorizavam a articulação da palavra e submetiam o aluno surdo a uma avaliação diagnóstica de sua perda auditiva. O oralismo serviu de pressuposto teórico para a primeira instituição educacional para surdos fundada no Brasil: o Imperial Instituto de Surdos Mudos, criado com o apoio do estado e pelo professor surdo francês Ernest Huet, em 1857, no Rio de Janeiro. Hoje, a instituição continua a existir, porém, com a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES.

Mesmo com a presença do oralismo muito forte, os surdos conseguiram buscar alternativas para manter a língua de sinais como principal meio de comunicação. Essas alternativas vieram com os grupos, formando as associações que permitiram as trocas de informações, lazer, esporte e, principalmente, a construção de uma identidade surda e a transmissão de sua cultura. Todavia, o uso dos sinais permaneceu até 1957, momento em que

---

<sup>24</sup> Assistir, no sentido de educar a utilizar a linguagem de sinais e participar ativamente na sociedade. O Art. 7 do Decreto de número 6892, de 19 de março de 1908, determinou a data de fundação do INES em 26 de setembro de 1857, porque, através do artigo 16 da Lei 939, de 26.09.1857, o Império Brasileiro concede a primeira dotação orçamentária para o Instituto passando, então, a chamar-se Imperial Instituto de Surdos Mudos. (ROCHA, 1997, p.6). Outra data que agora se torna extremamente significativa para a Comunidade Surda Brasileira é a da sanção presidencial da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Libras, no Brasil.

a proibição é dada como oficial. Dentro desta movimentação, foi criada a primeira associação de surdos no Rio de Janeiro, no ano de 1953.

No Brasil, os anos 1950 foram marcados por uma série de ações importantes, além da criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez, em 1951. Neste ano, o INES recebeu a visita de Helen Keller, cidadã americana, surda e cega<sup>25</sup>.

Segundo Sá (1999, p. 77):

Convém lembrar que nesse tempo não havia sido instituída a profissão de fonoaudiólogo, antes, os educadores vinham de cursos de magistério nos quais recebiam uma formação especializada na área, ou conseguiam a habilidade para trabalhar com surdos nos estágios oferecidos pela própria escola ou na experiência que iam adquirindo cotidianamente.

Em 1952 foi fundado o Jardim de Infância do Instituto e nos anos seguintes criou-se o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Em 06 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos, formando então os surdos. Em 1960, aconteceu outro fato muito importante na educação de surdos, quando se volta a pensar no professor surdo com a chegada de um linguista americano, Dr. William C. Stokoe Jr, que foi a primeira pessoa, depois de toda essa influência do oralismo e da comunicação total, que se interessou pela língua de sinais, quanto aos estados linguísticos e comprovou que a ASL poderia ser reconhecida linguisticamente.

A publicação de sua obra foi fundamental na mudança da percepção da ASL, de uma versão simplificada ou incompleta do inglês, para o de uma complexa e próspera língua natural, com sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas, como qualquer língua falada no mundo. Ele elevou o prestígio da ASL nos círculos acadêmicos e pedagógicos, começando, a partir dele, outra representação do surdo e promovendo o início do discurso sociocultural da surdez.

Na década de 1970 chegou ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos à Universidade Gallaudet, nos EUA. A Comunicação Total defendia a utilização de todos os recursos linguísticos, orais e visuais, simultaneamente privilegiando a

---

<sup>25</sup> Helen Keller - Ao nascer, era normal, como as outras crianças. Porém, aos dezenove meses, foi atacada por uma doença a que os médicos chamaram ‘congestão cerebral aguda’, que a privou da vista, do ouvido e, conseqüentemente, da fala. Graças a Alexander Graham Bell, inventor do telefone, é que os pais de Helen se decidiram a contratar a uma professora, dirigindo-se ao *Perkins Institute* para cegos. O diretor do instituto recomendou Miss Anne Mansfield Sullivan, formada pelo Instituto Perkins, para ser a professora de Helen que estava com seis anos. Sua técnica para ensinar Helen incluiu soletrar o nome de objetos que tinham alguma significação para a menina, começando pela boneca que ela gostava. Dali passou para a leitura de livros, poemas, com símbolos em relevo, até que um dia aprendeu a falar, apalpando os formatos da boca da professora para saber como pronunciar os sons. Depois diplomou-se, escreveu livros, ministrou palestras (THOMAS; THOMAS, 2003).

comunicação e não somente a língua. No início dos anos 1980, foram iniciadas as discussões acerca do bilinguismo no Brasil a partir de Stokoe. Linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Libras e dar a sua contribuição para a educação de surdos. A partir das pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito sobre a Libras, deu-se início às pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais, tendo a brasileira sido batizada pela professora de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), para diferenciá-la da Língua de Sinais Kapoor Brasileira (LSKB), utilizada pelos índios Urubu-Kapoor, no Estado do Maranhão. Neste período foi criado o Curso de Especialização para professores na área da surdez, onde o INES investiu na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar, como de gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES.

Em 1990 foi criado o informativo técnico-científico Espaço, com artigos voltados para a educação do aluno surdo. A partir de 1993 o INES adquiriu nova personalidade com a mudança de seu Regimento Interno, através de ato ministerial. O Instituto passa a ser um centro nacional de referência na área da surdez. Com esta nova atribuição foram realizadas ações que subsidiaram todo o país. E foi através da luta dos movimentos surdos perante a sociedade, que conseguiram o reconhecimento da Libras, como língua legítima do povo surdo, pela Lei Federal nº10.436, de 2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2002, 2005).

Desde a celebração do Congresso de Milão, em 1880, até fins da década de 1970, os ouvintes se preocuparam em oralizar o surdo. Razões políticas e religiosas e sem fundamentação científica foram priorizadas por um grupo de professores ouvintes que impuseram a superioridade da língua oral. O objetivo era orientar a educação das crianças surdas na aprendizagem da língua oral em detrimento da língua de sinais. Essa concepção segundo Skliar (1997a) enquadra-se dentro do modelo clínico terapêutico da surdez. Nela, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados. Essa visão é relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido direcionando estratégias para a reparação e correção do ser.

Medicalizar a surdez significa, segundo Skliar (1997a, p.113): “[...] orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas

habilidades menores como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais”.

A ideia que traduz a surdez como uma patologia faz do surdo um ser linguisticamente comprometido, e, dessa ideia surgiu a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento da língua oral. Na educação, o modelo que representa essa organização metodológica é o oralismo, que supõe ser possível ensinar uma língua e que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, sendo definida como um conjunto de mímicas desarticuladas, de gestos carentes de estrutura gramatical.

Skliar (1997a, p.114) diz que: “[...] em síntese, a educação se subordinava à conquista da expressão oral pelas crianças surdas [...]”, pois qualquer outro objetivo, como a aprendizagem de conteúdos escolares, entre outros, era um problema de segunda ou terceira ordem, posterior ao saber da língua oral. Vendo que essa concepção contribuiu para a marginalização social do surdo e ao seu fracasso escolar, algumas comunidades de países desenvolvidos e subdesenvolvidos lutaram pela sua língua e trouxeram outra problemática: o surdo considerado como um ser culturalmente marcado por uma diferença linguística. A visão sócio-antropológica da surdez apresenta uma ideologia diferente da visão clínica centrada na oralização, pois aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de bilíngue.

Sá (1999, p.157-8), por exemplo, partindo de uma concepção sócio-antropológica da surdez, afirmou que não se está defendendo que o surdo faça parte de uma ‘raça’ distinta da sociedade ou de sua família ouvinte:

[...] nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas ‘especificidades culturais’, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente [...]. O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

Na década de 1960, antropólogos, linguistas, sociólogos e psicólogos, começaram a ter interesse pelo surdo, por sua cultura, sua língua e sua educação. Este fato foi fundamental para iniciar a mudança da representação social, que até esta data a sociedade ouvinte tinha construído a respeito destes indivíduos. Uma nova concepção filosófica, não mais baseada na patologia, começou a surgir.

Para Skliar (1997b) o surdo é um ser sociolinguístico diferente, pertencente a uma comunidade linguística minoritária, caracterizada por compartilhar o uso da língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. Essa unidade propõe uma discussão sobre as representações históricas da surdez, detalhando aspectos filosóficos, sociais, educacionais e culturais que determinaram diferentes olhares sobre os surdos e a educação dessas pessoas.

A LS é um elemento aglutinante e identificatório dos surdos, constituindo seu modo de apropriação com o mundo, o meio de construção de sua identidade. Através dela o surdo põe em funcionamento a faculdade da linguagem, inerente à sua condição humana. Como língua, é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais; como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos. Ela possui, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força e tem todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua. Demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística.

Assim, ser surdo é uma questão de cultura e identidade. O sujeito surdo tem uma identificação cultural, utiliza a língua de sinais como forma de comunicação e a expressão de sua comunicação é visual. Ele usa o intérprete como mediador na comunicação com ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Desta forma, “[...] a identidade surda constitui-se no interior da cultura surda. Está em situação de dependência, de necessidade do outro surdo” (PERLIN, 1998, p.53). As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, estão em constante mudança; jamais se encontra uma identidade mestra, um foco. Os surdos passam a serem surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo. A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode, frequentemente, ser transformada ou estar em movimento e que empurra o sujeito em diferentes posições. É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, “encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo” (SKLIAR, 1998, p. 55).

Para Perlin (1998, p.57):

É preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Na área da surdez encontra-se o termo ‘cultura’ como principal referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra a campainha que aciona a luz, o tipo de piada que se conta, entre outras. Kozłowski (2000), por exemplo, afirmou que a existência de uma cultura surda faz parte da educação bilíngue.

Sabe-se dos efeitos que a visão clínico-terapêutica produziu sobre a vida do surdo, a qual se reflete até hoje na sua vida social e acadêmica, diante disso foram encontrados em pesquisas, dados sobre o estado de atraso considerável dos surdos em relação aos ouvintes em quase todas as áreas acadêmicas. Também, foram encontrados outros como o estado psicológico de milhares de surdos, que sofreram isolamento comunicativo, privações sociais, sem dizer que foram obrigados a falar e proibidos a utilizar sua língua natural, a Língua de Sinais.

No modelo clínico-terapêutico o surdo é considerado um ser doente e reabilitável e as tentativas pedagógicas são práticas reabilitatórias, de acordo com o diagnóstico médico, cujo fim é somente a ‘ortopedia da fala’. As escolas são clínicas que fazem da criança surda um ser com limites linguísticos pouco aproveitáveis pedagogicamente, e que convertem a criança surda em mais um paciente do que em um aluno.

O termo deficiente auditivo foi utilizado por profissionais ligados à educação dos surdos. Esta expressão foi usada porque considera que ela reflete uma visão médico-organicista. Nela, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados. O grau de perda auditiva, indicado pelo diagnóstico médico, é decisivo no encaminhamento educacional e se configura como o mais importante indicador para a previsão do desenvolvimento de linguagem.

## **5.2 Educação de surdos na atualidade: políticas públicas e história do aluno surdo e do professor surdo**

Neste capítulo procurei, inicialmente, focar especial atenção nas políticas públicas sob a perspectiva inclusiva, que norteiam a educação de surdos na atualidade e as repercussões resultantes dessas iniciativas legais na prática do aluno surdo, contanto a sua história e a do professor surdo. As práticas as quais me refiro, são aquelas decorrentes dos movimentos surdos, transformadas em leis e decretos, que procuram estratégias para manter o aluno na escola a fim de garantir acesso à educação de qualidade. Tais práticas deverão permitir aos alunos fazer suas próprias escolhas, compartilhar suas dúvidas e serem responsáveis ao

exercer sua capacidade de agentes daquilo que se propuseram ao ingressar no processo educacional, seja ele ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso normal ou superior.

Ao escrever, penso no aluno que frequenta um contexto inclusivo na sua formação escolar, inclusive no curso superior. Neste capítulo utilizo o terreno teórico em que se encontram as leis, os decretos, as políticas nacionais da educação, que atinjam esse sujeito sob o viés inclusivo no âmbito nacional e estadual, no Rio Grande do Sul (RS), da última década.

No Brasil, a premissa das políticas públicas para a educação é inquestionável: a educação é um direito de todos, não só porque é garantida por lei, mas, sim, por ser respaldada no conceito de uma educação democrática, justa, participativa e inclusiva. A discussão sobre a inclusão vem sendo assunto de debate no Brasil há mais de uma década (RECH, 2010).

O ano de 1981 foi o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Nele, surgiram os primeiros conceitos de igualdade, participação plena e sociedade para todos, desde a proposta oferecida pela Organização das Nações Unidas (ONU). O lema do AIPD já dizia o que essas pessoas desejavam: *Participação Plena e Igualdade* (SASSAKI, 1999). Esse movimento se configurou como uma perspectiva para a escola, buscando trazer para dentro do sistema educacional todos aqueles que estivessem de fora. A ONU, ao destacar uma sociedade para todos, colocou o ano de 2010 como sendo o ano limite para as mudanças no sistema educacional. A sociedade inclusiva, também chamada de sociedade para todos, é uma proposta da ONU, documentada em dezembro de 1990, dez anos após o AIDP, através da Resolução 45/91. A ONU pediu que até o ano 2010 a fase de conscientização fosse substituída pela fase da ação, solicitando ao mundo atenção especial às pessoas com deficiência dos países em desenvolvimento; que, aproximadamente, 80% dos indivíduos que não enxergam, não ouvem ou têm algum tipo de comprometimento intelectual, físico ou motor, que vivem nestes países, sejam ‘contemplados’ com a inclusão por meio dos programas governamentais<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> No Brasil, políticas educacionais de assistência e previdência, como exemplo, a bolsa família que possui três eixos principais focados na transferência de renda que promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade, com o programa bolsa família (BRASIL, 2011a) e bolsa escola foi criada no ano de 2001. Este programa, assim como o bolsa família consiste na transferência de recurso para a manutenção das crianças nas escolas. A criança não precisaria trabalhar para ajudar os pais, uma vez que o benefício passou a ser recebido. Para gozar dos direitos da bolsa, é preciso apresentar frequência na sala de aula de, no mínimo, 85% e possuir renda inferior a R\$ 90,00 (BRASIL, 2011a).

Nesta escrita, considero a inclusão como algo em movimento. Conforme Rech (2010, p.19):

A inclusão escolar com o movimento, ou seja, como algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita. Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como ‘uma verdade’, uma certeza, mas que, para mim, estará sob suspeita em um tom de provisoriedade.

Para Saraiva e Lopes (2011) a inclusão pode ser entendida como o conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. Por fim, ou resumindo, a palavra ‘inclusão’ pode ser entendida como uma invenção de nosso tempo.

No Brasil, esta proposta foi sendo constituída, isto é, ela surgiu no pensar e no agir na e da escola, por meio de algumas práticas iniciadas no Governo Fernando Henrique Cardoso, o qual “[...] em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais defendia a diferença e diversidade como vistos em discursos, livros e excertos” (MACHADO, 2010, p.61). Foram lançadas diversas campanhas no Brasil, referentes, primeiramente, à integração escolar, onde se expunham apelos, recomendações e deveres expressos à população. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p.958): “As políticas de inclusão procuram se efetivar de modo material, isto é elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos-pensados como normais e anormais-forem colocados juntos num mesmo espaço”.

Estas manifestações demonstram uma forma de conduzir as condutas das pessoas através da mobilização social. Foram consideradas necessárias para que a proposta de colocar todos na escola alcançasse êxito, fazendo com que cada um seja responsável por essa tarefa. As propostas destinadas às crianças com deficiências eram fortemente marcadas pela Educação Especial. Em 1970, percebe-se um movimento de integração social a fim de colocá-los em ambientes escolares que eram frequentados apenas por alunos ditos normais. Assim, possibilitou normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas tidas como diferentes tivessem a oportunidade de tornar-se parecidas com o modelo ideal de cidadão.

Segundo Foucault (2002 p.62) “a norma não objetiva a exclusão, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação a uma espécie de poder normativo”, que ao contrário de repressivo mostra-se produtivo. A partir de campanhas e sensibilizações dentro e fora da escola e através de iniciativas, como alguns s sociais, houve um reconhecimento por parte dos professores, ganhando novos espaços, os quais contribuíram para colocar todos na

escola. Para Rech (2010, p.25) “em todos s podemos ver a governamentalidade operando sob o conceito de normalização”.

Em 1994, primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, o país direcionou seus interesses para o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre as necessidades educativas especiais, acirrando debates sobre a sociedade inclusiva no país, baseando o sistema educacional em uma escola integradora, ou seja, uma sociedade que deve se adaptar aos outros, e não os outros se adaptarem à sociedade, baseada no respeito a todos, à liberdade, à diversidade cultural e religiosa, à justiça social e às necessidades especiais de grupos vulneráveis. Nesses discursos, nota-se que o imperativo da época para haver uma sociedade inclusiva, perpassa pela inclusão na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, na mídia. Neste mesmo ano, 1994, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) aprovou a Resolução nº 14.550, que institui a propaganda eleitoral gratuita na TV com a utilização de intérprete de Libras, trazendo esse grupo de excluídos para o sistema através da informação<sup>27</sup>. A partir da política neoliberal, a escola passou a ser ‘Escola/Educação Inclusiva’ com o Slogan ‘Educação para todos’ (RECH, 2010).

O professor surdo não está nesse espaço legal, do período entre 1980 a 1998, onde não encontrei registros legais que falassem da figura do professor surdo. Em 1987, concomitante a essas políticas, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) surgia no espaço dos surdos no país e reivindicou os direitos dos surdos, lutando pela oficialização da Libras pelo reconhecimento da função do instrutor Surdo e do intérprete de Libras, nas escolas e universidades. Em 1993 foi aguardada a votação do Congresso Nacional pela Lei para oficialização em nível nacional da Libras, pois em alguns estados e municípios já havia sido oficializada a língua.

Repensando a educação especial no Brasil, onde se enquadra a educação de surdos, a Lei de Diretrizes e Bases, n 9394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases filosóficas da Educação Nacional, se refere à educação de surdos colada à ideia da educação especial, propondo no art. 58: “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Sendo que, nesta perspectiva, os surdos são classificados como deficientes sensoriais. Outro olhar para a educação especial que a LDB de 1996 referenciou foi direcionado ao aluno com necessidades educativas especiais, obrigando

---

<sup>27</sup> Fonte: <<http://www.ines.gov.br/>>.acesso em 23/06/2011.

o sistema de ensino a receber este aluno. Ao contrário, na Constituição Federal de 1988, que regia a sociedade, constava apenas a educação como um direito de todos, generalizando a educação, não aprofundando os aspectos relacionados a currículo e atendimentos (SPERB, 2012).

A LDB, de 1996 (BRASIL, 1996), destaca:

- §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
  - §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
  - §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
- Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para as necessidades [...]

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1999, foi dada continuidade aos seus objetivos, os quais se referiam às ações em benefício da passagem do movimento de integração escolar, bastante visado no âmbito educacional, para o movimento de inclusão escolar, voltado às questões sociais. De acordo com Rech (2010, p.26) “a proposta de inclusão é anterior à ideia de incluir todos na escola”.

As iniciativas públicas, respaldadas na legislação vigente<sup>28</sup>, têm intensificado a prática inclusiva de todos os alunos na escola regular, independente de suas características. No entanto, essa prática quantitativa de ingresso de todos os alunos na escola, não garante a sua permanência. O desenvolvimento de estratégias que comprometam o aluno com o ambiente depende, por exemplo, de um currículo que atenda às demandas e necessidades dos envolvidos. Na perspectiva inclusiva, sem uma atenção especial ao currículo, a escola estará instituindo um mecanismo de exclusão, uma inclusão sem resultados suficientes, mais perversa, ocorrendo dentro de um sistema. Ter uma visão de currículo para que as formas de elaboração da subjetividade dos que estão envolvidos na prática cotidiana sejam consideradas, contribuindo para que o currículo atenda aos objetivos dos alunos, tornando-os capazes de realizar suas próprias elaborações, descobertas e, finalmente, serem agentes da sua formação. É a proposta da escola que aborda a pedagogia da diferença. O aluno ser visto como único, singular e possuidor da sua própria história. Foi nessa perspectiva que emergiu a necessidade

<sup>28</sup> Leis sancionadas a partir do Decreto de 5626 de 2005; plano da educação especial, 2008; planos governamentais como Viver sem Limites. Disponíveis no site “Campanha Nacional pelo Direito à Educação” (<<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Leis>>).

da criação de uma escola especial bilíngue só para receber alunos surdos, em Santa Maria, RS.

As leis aprovadas e sancionadas, bem como recursos destinados à educação de surdos são recursos provenientes dos ministérios ou secretarias, que remetem os surdos à educação especial, mesmo com viés social cultural e antropológico que apresentam a surdez, o surdo, também, aprofundam conceitos de bilíngue direcionando a surdez a uma visão associada ao conceito de diferença.

No ano de 1999, na educação de surdos, surgiu o documento construído pela comunidade surda e pela FENEIS, sob o título *A educação que nós surdos queremos*, organizado para ser apresentado no V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, na UFRGS. Este foi o primeiro documento oficial elaborado pelos surdos e divulgado por seus representantes, que impulsionaram outros movimentos de reivindicações, para que houvesse mudanças legais e práticas na vida dos surdos, principalmente no que se refere à educação, foco da minha escrita. Foi encaminhado à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), sob o número 008561/1999. O documento é um relatório, melhor dizendo, é uma resposta ao questionamento: Que educação é essa que os surdos querem? Dentro dessa explosão de novos conceitos como o de integração e inclusão.

De acordo com Klein e Formozo (2009, p.212) “esse documento tem sido utilizado em discussões acerca dos currículos nas escolas de surdos bem como em espaços de formação docente, no sentido de nortear uma educação que contemple as diferenças surdas”.

Hoje passada mais de uma década da publicação e divulgação do documento e mantendo a atualidade das questões debatidas, é impossível não reconhecer o quanto os surdos caminharam, progrediram em relação à educação. Uma das questões que mais me chamou a atenção foi a oficialização da língua de sinais, três anos após a publicação deste documento, por meio da Lei nº 10.436/2002. Como diz o seguinte trecho do documento na seção dos Direitos Humanos (FENEIS, 1999):

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.

O interessante do documento é que ele divide a atenção entre a escola inclusiva e as escolas de surdos, ressaltando o objetivo de ensinar o português como segunda língua nas duas esferas e a fluência em Libras como fundamental para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Chamou a minha atenção o fato de que em nenhum momento se fala na abordagem educacional bilíngue ou na palavra bilinguismo, mas sente-se a influência desta abordagem naquilo que os surdos consideram mais adequado a ensinar aos surdos.

O documento é dividido em três principais temas geradores. O primeiro, *Políticas e práticas educacionais para surdos*, engloba: Direitos Humanos; A escola de Surdos; As classes especiais para surdos; e, As reações entre o professor surdo e o professor ouvinte. O segundo tema, *Comunidade, cultura e identidade*, especifica assuntos sobre: A identidade surda; As Línguas de Sinais; O currículo da Escola de Surdos; A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda; As relações com a família; As Artes Surdas; e, As culturas Surdas. O terceiro tema, *Formação do profissional do surdo*, sugere aos educadores surdos refletir sobre: O Instrutor de Língua de Sinais; O monitor surdo; O pesquisador surdo; e, Os surdos universitários.

O terceiro tema deste documento chama a atenção por apresentar a figura do professor surdo, tendo como disposição geral: “111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas; 112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2ºGrau” (FENEIS, 1999).

Logo após a divulgação deste documento, surgiram os primeiros cursos de magistério para surdos, hoje curso normal, incentivando os alunos surdos a continuarem seus estudos. Essa manifestação mostra uma luta que, para os surdos, representa uma conquista, proveniente do processo neoliberal e que se tornou uma tendência mundial, discutida nos ambientes educacionais.

Ainda, enquanto tema relevante para este estudo, o documento trata dos Educadores Surdos, colocando (FENEIS, 1999):

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.
115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.
116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia,

sintaxe...). Bem como os instrutores de língua de sinais serem os surdos que entendem e pelo respeito à fidelidade da língua requerendo instrutores surdos com formação.

A busca pela regulamentação, para obter o reconhecimento legal da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, conta com parcerias com Associações e Federações de Surdos. Porém, a garantia de que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais (ILS) seja exclusiva dos surdos ainda não foi contemplada pelo Decreto 5626/2005. Pontos ainda em discussão serão comentados em capítulos específicos deste estudo.

Voltando ao contexto educacional do professor/aluno surdo em formação, no contexto legal, no mesmo ano da publicação do documento, em 1999, o governo de Fernando Henrique Cardoso introduziu princípios democráticos na proposta de integração/inclusão, com o intuito de fortalecer os ideais democráticos na educação. Assim, a escola deveria estar interligada com a comunidade local em sintonia com a sociedade, deixando claro o interesse do Estado em aumentar as forças produtivas com a participação de cada um. A preocupação por parte da política brasileira com a formação docente é visível, com a intervenção estatal na formação da subjetividade dos professores. Estes são de extrema utilidade às finalidades do Estado neoliberal, onde se verifica a transferência da ênfase da disciplina, principal operadora do governo da sociedade para o controle como articulador do sujeito, com a produção de cartilhas com modelos prontos de como ser bons professores inclusivos e buscando seu aperfeiçoamento. Na lógica neoliberal, ao professor recomenda-se a busca pelo seu aperfeiçoamento, visto que poderá receber em sua sala de aula um aluno com características diferentes do modelo de normalidade. Cabe ao professor conhecer e educar todos e cada um dos alunos seja com deficiência, com diversidade de gênero, proveniente de minorias linguísticas, entre outros. Sendo assim, “é imperioso produzir um tipo de docente ou de um professor polivalente, no sentido de professor generalista” (MACHADO, 2011, p.57).

De acordo com Machado (2011) fica evidente que se o professor não estiver preparado, acarretará riscos aos alunos, pois não poderão manter-se na escola comum e, desta forma, não irão usufruir dos supostos benefícios da educação inclusiva, ficando aquém da premissa neoliberal de consumo. Toda essa dinâmica se evidencia em torno da educação de surdos e da formação de professores surdos.

Atualmente, os movimentos de inclusão escolar delineiam uma nova perspectiva para a escola, oportunizando a inclusão para todos, por meio de programas governamentais, políticas educacionais de assistência e previdência.

Neste espaço temporal, os surdos encontram espaço para ganhar força no cenário educacional, através das lutas pelo respeito à sua diferença linguística. Comprovando esta luta encontram-se registros da história dos surdos. Em 2001, ocorre a aprovação da lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece que Estados, Distrito Federal e Municípios façam seus planos decenais implantando objetivos e metas. A mesma lei sugere, ainda: implantar, para a educação de surdos, o ensino de Libras para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de Instrutores; incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; e, tratar sobre a garantia de um ensino de qualidade. O imperativo deste momento é a formação dos professores para trabalhar conforme a lógica inclusiva proposta (MIRANDA, 2007).

O professor surdo, capacitado neste período, ainda era restrito. Estava entre aqueles surdos que conseguiram ultrapassar a barreira do preconceito, sem o apoio legal conquistado ao longo desses anos. Em 24 de abril de 2002, finalmente, é sancionada a lei da Libras, oficializando a luta da comunidade surda por ter seus direitos linguísticos respeitados, Lei 10.436/2002. Porém, a luta não parou aí, dando início a outro período de lutas e conquistas. O bilinguismo se tornou tema de debates e fonte de pesquisas pelo seu respaldo legal. Cinco anos depois desta conquista saiu o Decreto 5626, regulamentando a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000, onde se definem: a inclusão da Libras, como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras; e, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa, o bilinguismo, enquanto forma de acesso das pessoas surdas à educação. No Decreto é expresso o reconhecimento da Libras como primeira língua e o ensino língua portuguesa como segunda língua. O Decreto impulsionou mudanças políticas e na legislação, favorecendo: a entrada de surdos no ensino superior, em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda nos contextos acadêmicos e sociais; o ensino de Libras, através de disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia; a criação do curso de graduação em Letras-Libras, para formar profissionais para o ensino e para a tradução/interpretação na educação básica e no ensino superior; a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil, no ensino fundamental, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. A formação de docentes para esta finalidade deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Português como segunda língua, sendo que as pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação previstos (BRASIL, 2005).

A partir desses programas, o Ministério da Educação (MEC) promove a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, coordenada nesta época pela SEESP. Atualmente a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, está sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que orienta a obrigatoriedade da educação escolar regular a todas as crianças, independente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência.

Ao resgatar alguns aspectos da história da educação de surdos e da formação de educadores para atender a esta população, foi possível perceber a utilização de diversos modelos educacionais, com diferentes metodologias e adaptações nas formas de ensino. Nas escolas para surdos quatro modelos educacionais se destacaram: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo e a Pedagogia Surda (STROBEL, 2008). Também visualizei diferentes olhares de como são as representações dos sujeitos surdos, conforme expresso no Quadro 11.

<b>Historicismo</b>	<b>História crítica</b>	<b>História Cultural</b>
Os surdos narrados como deficientes e patológicos.	Os surdos narrados como ‘coitadinhos’ que precisam de ajuda para se promoverem, se integrar.	Os surdos narrados como sujeitos com experiências visuais.
Os surdos são categorizados em graus de surdez.	Os surdos têm capacidade, mas dependentes.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação como caridade, surdos ‘precisam’ de ajuda para apoio escolar, porque têm dificuldades de acompanhar.	A educação de surdos deve ter respeito à diferença cultural.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é usada somente como apoio ou recurso.	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística-cultural relativa.

**Quadro 11** – Representações dos sujeitos surdos.

Fonte: STROBEL (2008, p.32).

No Quadro 11, a autora expõe a história da educação de surdos sob o enfoque sócio antropológico onde os surdos são apresentados como deficientes ou como minoria linguística. Verificando os avanços na legislação e os posicionamentos de educadores e comunidades surdas, é possível perceber que o processo de inclusão está em evolução contínua, numa dinâmica de enfrentamentos de desafios e superação de significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas, buscando conquistas em direitos e identidade. As políticas educacionais ao abordar a educação inclusiva têm provocado debates sobre a educação de surdos, em diversos ambientes, desde as escolas de surdos, nas escolas de formação docente e nos movimentos surdos, pontuando aspectos relevantes para que sua educação efetivamente aconteça. Muitos desses aspectos históricos apresentados continuam atuais e necessários, permanecendo em discussão na perspectiva da constituição de suas identidades e cultura, e

permanecem presentes em um campo de lutas por sentidos. Neste sentido torna-se relevante a formação de educadores, enquanto cidadãos agentes transformadores, capazes de provocar a reformulação de políticas inclusivas, de modo a implementar os s educacionais que se fazem necessários e urgentes.

Ao fechar este item histórico resgato o diálogo entre o filósofo Grego Sócrates e seu discípulo Hermógenes, em 368 a.C.: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (TORK, 2012).

## 6 VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS

A partir do objetivo geral desta pesquisa que é problematizar as verdades sobre formação de professores surdos na Revista Espaço, me senti atraída e instigada, mais uma vez, a conhecer as problematizações sobre educação de surdos num período, onde Leis e Decretos estavam sendo promulgados. Comecei então a ler todas as matérias, debates e discussões da Revista Espaço que não tinham a expressão ‘Formação de Professores Surdos’ no título, porém, que em sua temática problematizava a formação do surdo. Os títulos presentes no sumário da Revista Espaço referenciavam a formação de professor nas leis, no surgimento de novos cursos para surdos, na abordagem educacional bilíngue e nos conceitos que se tornavam recorrentes, como Língua de Sinais e Pedagogia da Diferença. De acordo com as leituras das revistas, iam surgindo as recorrências com isso unidades de análise a serem problematizadas, como a oficialização da Libras, educação bilíngue, inclusão e as políticas educacionais e lingüísticas sobre a educação de surdos. Separei as matérias por grandes temas, conforme descrito no Quadro 12, os quais elenquei, conforme a recorrência aos artigos publicados.

<b>Grandes Temas</b>	<b>Unidades de análise sugeridas</b>
A oficialização da Libras	Movimento e lutas surdas Lei 10436/2002 Decreto 5626/2005
Educação bilíngue	Didática\ Metodologia Visual Aprende-se em material visual Curso Letras Libras e Pedagogia Bilíngue Cultura Visual: Professor surdo em formação e/ou o Professor surdo em atuação
Contexto educacional dos surdos na inclusão	Formação do professor surdo em práticas de inclusão em cursos de licenciatura para ouvintes Muitos surdos foram formados em espaços que predominavam ouvintes Até que ponto o intérprete dá conta, como peça chave, para que haja uma pedagogia bilíngue dentro de um curso de formação de professor surdo? Marcas da cultura ouvinte
Políticas que referem à educação de surdos	Educação de surdos

**Quadro 12** – Unidades de análise, construídas a partir das recorrências aos artigos publicados  
Fonte: Elaboração própria

A pesquisa contou com um total de 15 publicações, num recorte temporal do ano de 2005 à 2009, que foram analisadas na íntegra. As publicações continham assuntos referentes

aos quatro temas (oficialização da Libras, educação bilíngue, inclusão e políticas educacionais e linguísticas), elencados por mim e justificados pelas recorrências nas publicações.

Os excertos dos artigos analisados são ilustrados no texto, dentro de retângulos, com a intenção de destacar as problematizações dos artigos, diferenciando das citações bibliográficas.

Para iniciar as análises busquei uma citação de um artigo referente à Libras, primeiro tema elencado para a análise:

Libras é a língua usada pela comunidade surda no Brasil. É uma língua que expressa níveis linguísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas; apresenta uma gramática com uma estrutura própria, usada por um grupo social específico (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.47).

Uma das recorrências que aparece na Revista que em todas as edições analisadas é a oficialização da Libras. No Brasil, o reconhecimento legal da Libras ocorreu em 24 de abril de 2002 com a sanção da Lei nº 10.436, que define a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 1º, § único).

A regulamentação da Libras aconteceu com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a reconheceu como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras e ampara o aluno surdo na escola básica e nas instituições de ensino superior.

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5626/05 insere a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Isso significa que todos os cursos de licenciatura, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação

Especial, tanto das universidades públicas quanto das particulares, devem formar professores surdos e ouvintes a trabalhar com alunos surdos.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005).

O artigo 5º enfatiza que a formação de professores, para atuarem na educação infantil e em anos iniciais do ensino fundamental, deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Torna-se interessante o fato de que, a partir do Decreto para ensinar Libras, não basta conhecer a Língua fluente ou ter contato direto com os surdos, precisa ter uma formação para isso.

Desta forma, este Decreto 5626/2005 torna um dever das Instituições de Ensino Superior (IES) formar professores para atuarem em contexto bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) de ensino; prevê a criação do Curso de Formação Letras/Libras; e, a presença curricular da Libras em todas as licenciaturas, a começar pelos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia, onde:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005).

Esta mesma lei prevê, ainda, que o poder público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva, e a inclusão do ensino da mesma nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, abrindo

caminhos para a entrada do surdo no meio acadêmico, seja por meio da seleção de vestibular ou nos concursos públicos nas universidades.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal, e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição;

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. (BRASIL, 2005).

Neste contexto, o presente Decreto é uma medida oficial que tem como objetivo instituir nos Cursos de Formação de Professores um novo conhecimento obrigatório para todos os professores, de modo a obter dessa categoria melhor qualificação para o exercício profissional na escola básica, já que esta vem recebendo um contingente significativo dessa população, que se vê, muitas vezes, impedida de progredir na escolarização pela ausência de um processo escolar condizente com suas necessidades linguísticas.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A LS é considerada pela linguística como língua natural ou como um sistema linguístico legítimo, e não como uma patologia da linguagem. Os estudos sobre essa língua e seu reconhecimento oficial no Brasil trouxeram consigo a possibilidade de se construir, além de uma comunicação mais efetiva entre professores e alunos (sociedade e cidadão, surdo e ouvinte), um fortalecimento das questões culturais do surdo.

Outra recorrência sobre a educação de surdos que a Revista Espaço apresenta é referente à Educação Bilíngue, elencada por mim, como grande tema, no Quadro 12, e a formação de professores para atuar nessa proposta.

Partindo da ideia que a teoria nunca se desvincula da prática, mantenho neste capítulo as análises de dados e a motivação das minhas problematizações, provenientes das conversas sobre o assunto formação de professor com a minha mãe. Iniciada essa discussão desde o

projeto de qualificação, mantenho as discussões pertinentes, acatando a sugestão da banca para melhor problematizar o assunto sob o viés da pedagogia surda com o olhar direcionado para a educação bilíngue que, está prevista em lei.

A pedagogia bilíngue, com a presença do professor surdo, aparece com frequência nas publicações da Revista, destacando as recorrências nas primeiras edições. As reportagens ao falar da pedagogia bilíngue, do intérprete e da escola, também se referem às marcas surdas, marcas referidas que seguem Lopes (2007b, p.84):

[...] não são somente traços materiais; marcas são também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro.

A necessidade de mudança, que tem sido colocada na área da educação de surdos, criou forças, no momento em que os surdos acreditaram que a escola tradicional com orientação oralista, na sua prática pedagógica, tinha iniciativas que visavam aproximar o surdo para ser como os ouvintes. Com o reconhecimento da Libras, e a valorização da cultura surda e do professor surdo, os alunos surdos podem ter uma educação mais condizente com as demandas surdas.

Para Stumpf (2004, p.86):

Muitos anos de atividades institucionais clínico-pedagógicas reduziram a problemática da surdez a tentativas malsucedidas de normatizar o sujeito surdo. No entanto, movimentos de resistência e de afirmação de culturas surdas corporificadas, no Brasil, pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – tomaram para si o papel de ir além do tradicional papel de ponto de encontro, esportes e lazer, desempenhado pelas sociedades de surdos, tentando influir em políticas públicas, forçando o reconhecimento da língua de sinais.

Na construção de uma nova política educacional para os surdos, constitui-se, também, um novo surdo, que ganha força, com a consolidação das mudanças legais e das diretrizes para a educação de surdos, para propor a educação dos surdos.

Os surdos, numa perspectiva oralista colocavam-se como impotentes para escolher e, também, para responsabilizar-se por qualquer coisa que acontecesse com eles próprios. Viviam na dependência do ouvinte, fosse ele de sua família, professores ou amigos. Na família, na escola, no mundo do trabalho, suas vidas eram decididas por outros, sua comunicação era apenas possível de ser exercida quando em contato com outros surdos. O

estudo sobre a educação dos surdos atualmente suscita considerações à LS e compreende que os surdos têm uma cultura surda.

Segundo Perlin (2004, p.76):

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *difference*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura.

O documento elaborado pelos surdos no Pré-Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue de Surdos, de 1999, intitulado *A educação que nós surdos queremos*, e a legislação atual, com o Decreto nº 5.626/2002, determinaram que o professor ouvinte bilíngue, com domínio da LS, seja capacitado para o ensino de português como L2 e seja participante do movimento da comunidade surda com fluência comprovada, como consta no documento elaborado pelos surdos. Os documentos favorecem aos alunos surdos que existam com a garantia da lei do contato com a cultura surda, movimentos surdos e expressões culturais surdas, como fator da sintonia do surdo com sua comunidade e de motivação para a aprendizagem dos estudantes. Torna-se necessário que os surdos tenham os próprios surdos como seus outros e não mais ficar frisando seu opositor binário/ouvinte como o outro. Ao ter o próprio surdo como o outro, este passa a ser seu referente na condição de ser surdo.

Quanto ao aspecto pedagógico, os discursos narrativos dos professores surdos são a favor da diferença cultural. Cita-se, como exemplo, a língua portuguesa, que interfere na aprendizagem do português como língua falada ou escrita, que está entre grupos, nas ruas, jornais, enfim é a língua dominante (SKLIAR, 1997a).

A proposta de uma educação bilíngue e as políticas públicas que cercam essa proposta, para os surdos, é um reconhecimento político da surdez como diferença. A definição sobre o assunto sugere que a educação bilíngue para os surdos seja muito mais do que um domínio de duas línguas (SKLIAR, 1999). O fato de inserir a LS nos currículos ou ter professores que conheçam a LS não garante uma educação efetiva. A questão, em meio a tudo que envolve a educação de surdos, parte de uma discussão política focando a sua construção histórica e social, se deslocando dos espaços escolares, das descrições metodológicas e direcionando um olhar ao foco político de medidas para o surdo e à surdez. Segundo Skliar (1999 p.8):

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da

comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ‘ouvintinização’ do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar [...].

Seguindo a escrita, procuro ‘linkar’ o que colocam as Leis e Decretos, com as reportagens elencadas neste estudo, divididas, para melhor visualização, por temas. Neste caso, sobre a Libras e o Decreto que a regulamenta e a pedagogia bilíngue.

Os Quadros, colocados na sequência, mostram as publicações da Revista *Espaço* divididas por tema, ano, número da Revista, título e autor(es).

No Quadro 13 encontram-se os achados de pesquisa, referentes aos assuntos denominados por mim como grandes temas: Oficialização da Libras, Bilinguismo, Formação de Professor Surdo e Inclusão, divididos por números e data. A separação por temas foi única e exclusivamente com o propósito de organizar as leituras por ano, sendo que a temática formação de professor surdo não é citada pelo título e sim suas questões problematizadas nos textos.

TEMA	ANO	Nº Revista	TÍTULO	AUTOR(ES)
<b>Formação do professor surdo</b>	2005	23	Educação a distância para surdos: uma alternativa ainda limitadíssima	Ottmar Teske
	2005	23	Curso de Pedagogia a distância: formação de professores surdos e ouvintes em Florianópolis	Aparecida Maria de Brito Costa e outras
<b>Inclusão\Bilinguismo</b>	2005	23	Educação a distância – perspectivas de inclusão social	Raquel Villardi e Aluizio Belisário

**Quadro 13** – Produção de 2005, por tema.  
Fonte: Elaboração própria.

A leitura desta Edição de número 23 da Revista *Espaço* permitiu configurar alguns diálogos que marcam o discurso da época, dentro de onze publicações. Nota-se, ao ler o sumário desta edição, que as publicações são marcadas, ainda, por um discurso colado na deficiência, mapeando o sujeito, falando sobre ele. Mesmo com a maioria das publicações seguindo esse viés, encontrei três artigos, como mostra o Quadro 13, que têm suas problematizações desviando o olhar da deficiência para um olhar no sujeito e na sua subjetividade. Estes artigos situam-se na seção *Debate*.

Segundo o editorial da revista, na seção *Espaço Aberto*, que tem como primeira publicação o artigo *Características de uma população com múltiplas deficiências associada à surdez: um estudo piloto*, de Eduardo da Silva e equipe do INES, e tem uma retrospectiva dos

alunos com múltiplas deficiências e alunos surdo-cegos atendidos no INES, é necessário melhorar a educação na saúde, o acompanhamento pré-natal e o atendimento neo-natal, em relação às causas evitáveis dos comprometimentos verificados. Nisso, dialoga com o texto *Correlação entre o Sistema Fonêmico e dados audiológicos em crianças com surdez profunda*, de Laurinda Valle e Vanda Carnevale (INES), que destaca as repercussões que os largos intervalos entre a suspeita de perda auditiva, o diagnóstico, a adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e a intervenção fonoaudiológica trazem ao desenvolvimento da linguagem em crianças surdas. Este artigo permite notar que a Revista, nesse período, publica verdades médicas, terapêuticas. Esse espaço, pertence à Divisão de Fonoaudiologia do INES (DIFON). O artigo *Os discursos sobre a surdez e sua influência no meio de trabalho*, de Aline Dubal Machado (UFSM), focaliza o mundo do trabalho para considerar, criticamente, a visão clínica da surdez, a depreciação da LS como ‘gestos’ e a concepção de que os surdos têm que se adaptar para que haja integração, assinalando a importância de se reconhecer e respeitar sua singularidade. Essa singularidade, que se contrapõe à abordagem médica e à depreciação das línguas de sinais, é reforçada pela argumentação das autoras Meireluce Pimenta e Maria Helena Fávero (UnB), que escreveram o artigo *Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais e algumas reflexões*. As autoras, inscritas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, contextualizam a importância da mediação no pensamento e deslocam o foco da deficiência para o sujeito em desenvolvimento e a riqueza e o refinamento das línguas de sinais, como mediadoras naturais dos surdos na construção do conhecimento.

Os textos da seção *Debate* também analisam diferentes aspectos da Educação a Distância (EaD) e, devido à minha temática, esses textos foram escolhidos para a análise. A autora Vera Lúcia Lopes Dias (INES) com o artigo *Análise dos fatores determinantes do fracasso no planejamento e implementação de um curso de aprendizagem a distância* examina uma experiência malsucedida de um curso de EaD e os fatores que levaram ao insucesso desta experiência. Na implementação do curso, ela fala sobre os altos investimentos, as inovações tecnológicas incorporadas e a forte demanda pela EaD, entendendo que esses investimentos não garantem, sozinhos, o sucesso dessa modalidade, porém, o curso foi destinado aos professores de uma certa instituição que não definiu no artigo o público alvo deste curso, se professores surdos ou ouvintes.

Destaco também, pela abordagem da minha temática, o artigo *Educação a distância para surdos: uma alternativa ainda limitadíssima*, escrito por Ottmar Teske (ULBRA/RS), que propõe o combate à exclusão digital para a promoção da cidadania, por meio de uma

elaboração crítica das práticas, da politização do debate sobre as tecnologias e da adequação das formas de transmissão de conteúdos para pessoas surdas. Este artigo foi escrito sob a seguinte dinâmica: o autor, a partir de observações com intérpretes e universitários surdos, que usam a ferramenta tecnológica da internet para assistir aulas à distância, obteve alguns resultados para iniciar um debate sobre a educação dos surdos.

Outro artigo referente ao tema de meu interesse e que complementa com as problematizações aqui feitas é o de Raquel Villardi e Aluizio Belisário (UERJ), no artigo *Educação a distância: perspectivas de inclusão social*. No artigo as autoras ressaltam as possibilidades de aprendizagem cooperativa, na EaD, em que o aluno torna-se um ator central em sua aprendizagem e, numa perspectiva foucaultiana, escrevem sobre as relações de poder.

O último artigo selecionado do nº 23 da Revista é o de Renato José de Oliveira (FE\UFRJ), intitulado *Conhecimentos confiáveis em educação: repensando o papel das teorias pedagógicas*, que trata sobre o conhecimento científico.

Não aprofundi detalhes sobre cada artigo publicado, porém, a escrita panorâmica, de acordo com o editorial da Revista Espaço, permitiu conhecer as publicações e confirmar a impressão inicial que tive ao ler o sumário das revistas, conhecer os discursos sobre deficiência nos trabalhos acadêmicos que ainda estavam marcados pela falta, pela necessidade de quantificá-los nas instituições.

Da edição de nº 23 escolhi o artigo *Educação a distância para surdos: uma alternativa ainda limitadíssima*, para uma análise mais detalhada, devido a um excerto da introdução que chamou a minha atenção:

[...] o processo de escolarização dos surdos é diferente dos ouvintes, conseqüentemente, a leitura e a interpretação dos textos também, pois a comunicação visual exige dos interlocutores outra forma de compreensão. A educação a distância pode ser uma bela alternativa (TESKE, 2005, p.28).

A educação a distância é uma realidade que está sendo debatida em todo espaço educacional. Esse artigo procurou conhecer as possibilidades e limitações desta educação a distância para surdos, a partir de experiências com intérpretes e alunos surdos que têm a experiência em EaD nos cursos universitários. Lembrando que a educação de surdos, assim como outras áreas da educação, sofreu profundas transformações com a EaD. Isto pode ser entendido como uma estratégia de inclusão através da tecnologia, supondo que a internet seja acessível à grande maioria. O autor colocou que no ano em que foi publicado o artigo,

segundo dados oficiais, somente 8 a 14 milhões de brasileiros tinham acesso à internet. Só esse dado já aponta para uma forma de exclusão, cada vez mais visível, no que se refere à inclusão em educação a distância. Levando em conta esse dado numérico percebe-se, também, que além da internet não ser para todos, existe aquela parcela que tem o acesso, porém, não sabe utilizar a ferramenta, ou precisa de auxílio extra. No caso deste texto, o contexto é daquele sujeito que têm o acesso e que sabe utilizar a ferramenta, porém, a limitação reside na forma como os conteúdos são trabalhados. Os cursos, dos alunos surdos observados, são elaborados na Língua Portuguesa como primeira e única língua. O recurso financeiro para sustentar qualquer projeto em EaD ainda é muito escasso para beneficiar os excluídos, e a EaD é secundarizada para as pessoas surdas, devido aos recursos financeiros e à formação de pessoal. A limitação devido aos recursos financeiros e na língua é também uma barreira para inserção do aluno surdo em EaD.

O outro artigo publicado neste exemplar, que interessa para minhas análises, contextualiza a realidade do Curso de Pedagogia a distância, adaptado para surdos, na Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. O curso é oferecido desde 2002<sup>29</sup>, ano da lei que oficializa a Libras nacionalmente. Esse curso a distância, para surdos e ouvintes, considera a forma de comunicação do surdo e sua experiência visual nos encontros presenciais e nas tecnologias de informação. Conta com vídeos pedagógicos em Libras com tradução simultânea, computadores, site com dicionário visual, adaptações feitas também nos currículos incluindo disciplinas independentes e específicas, tais como Língua Brasileira de Sinais e História dos Surdos. O curso é uma adaptação do curso para ouvintes e constituiu o primeiro curso superior dessa modalidade voltado para surdos no país. O curso é para os professores surdos atuarem com seus pares, alunos surdos em escolas e outras instituições.

As autoras do texto contam que, para viabilizar a proposta e contemplar a aprendizagem do surdo, contaram com a presença de um tutor bilíngue, responsável pelos encontros e pelo processo de aprendizagem dos alunos, buscando construir caminhos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da autonomia. A presença do intérprete em Libras também é outro marcador, para viabilizar a proposta do curso. Segundo as autoras:

---

<sup>29</sup> Lei 11.860\2001, lei que reconhece oficialmente o uso dessa língua na rede pública estadual em todos os níveis de ensino do Estado de Santa Catarina.

Durante o curso, o trabalho do(a) intérprete de língua de sinais, não se restringe somente a interpretar os encontros tutoriais e presenciais, ou seja, não se resume somente à sala de aula. Sua presença é marcante nos momentos de discussão sobre os encaminhamentos específicos do Curso, nas Reuniões Administrativas e Pedagógicas, momentos em que são organizados os conteúdos e as aulas pelos/as tutores/as (COSTA, 2005, p.37).

Quando se refere à educação de surdos, a figura do intérprete e do tutor bilíngue com fluência em Libras está sempre presente na garantia de que uma educação efetiva irá concretizar a educação dos surdos. Nas três análises contextualizadas aqui, a discussão evidenciada nas publicações do ano de 2005 está na língua dos surdos.

A revista de nº 24, não foi disponibilizada em tempo hábil para as análises. Os números 25 e 26 da Revista Espaço foram disponibilizados num único exemplar, como mostra o Quadro 14. Tem cinco produções a serem analisadas, de um total de 17 artigos.

TEMA	ANO	Nº Revista	TÍTULO	AUTOR(ES)
	2006	25/26	Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas linguísticas	Alexandre do Amaral Ribeiro
	2006	25/26	Formação de professores surdos no curso de Pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais	Diléia Aparecida Martins e Elvira Cristina Martins Tassoni
<b>Inclusão</b>	2006	25/26	A política de inclusão escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos	Vera Regina Loureiro
	2006	25/26	Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5626 para os surdos brasileiros	Ronice Muller de Quadros e Uéslei Paterno

**Quadro 14** – Produção de 2006, por tema.

Fonte: elaboração própria.

Neste exemplar, o editorial apresenta a Revista a partir de um tema. A Revista *Espaço* de números 25 e 26 tem como tema *O surdo e o mundo*. Os artigos apresentam a educação dos surdos a partir de uma introdução sobre o tempo em que o surdo foi percebido como um ser à margem da existência comum, como se o mundo, com o som, fosse lugar de liberdade, alegria, e o surdo vivesse confinado.

A revista mostra uma coleção de artigos indagando o leitor à pergunta: “Mas será que hoje o surdo é outro, porque se afirma como diferente? Será que hoje o mundo é outro, porque se diz aberto às diferenças?” (ESPAÇO, 2006, p.3).

Questões que são tratadas na Revista Espaço são referentes à Regulamentação da Lei de Libras, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como uma conquista de todos os que lutam pela causa dos Surdos, e relacionam com discussões sobre as políticas de educação e de inclusão escolar.

A primeira publicação segue a mesma estrutura da revista anterior, refere-se aos casos de surdo-cegueira que, segundo o artigo, é bem maior em países pobres ou em desenvolvimento, como o nosso, em que infecções evitáveis, como a rubéola, ainda são comuns (ESPAÇO, 2006, p.4).

O primeiro artigo da edição que traz a temática da educação na perspectiva inclusiva tem o título: *A Política de Educação Escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos*. O artigo questiona a inclusão escolar por que esta, segundo a autora, Vera Regina Loureiro (INES, RJ), reduz o processo de integração social à dimensão educacional; desloca o foco da crise educacional; e, sujeita pessoas com diferentes condições (surdas, cegas, ...) a uma única proposta educacional, sem atentar especificidades. A autora propõe que as políticas públicas encarem as comunidades surdas como minoria linguística; que os surdos participem das decisões e ações de políticas linguísticas e educacionais; e, que se pense uma educação bilíngue-bicultural como alternativa às políticas vigentes. É uma discussão que divide opiniões dentro dos espaços acadêmicos e traz uma citação com uma das opiniões sobre inclusão:

Discutindo a inclusão dos surdos, Rocha (1997) chega a argumentar sobre o malefício a que a convivência entre iguais levaria, afirmando que a escolaridade guetificada é perniciosa não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana (LOUREIRO, 2006, p.13).

Outra opinião no artigo sobre a inclusão de surdo, é que o discurso predominante sobre a escola inclusiva é a afirmação de uma suposta solução educacional para os problemas sociais, além de oferecer aos alunos ditos normais a possibilidade do “aprendizado à tolerância” (LOUREIRO, 2006, p.13).

Em relação à educação dos surdos a autora percebe que:

[...] as políticas integradoras transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, como efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças (LOUREIRO, 2006, p.15).

Assim, a autora entende que apesar da existência de uma língua dos surdos, presente nos documentos oficiais, o que se pode ver é uma política que não encara a comunidade surda como minoria linguística e, portanto, não apresenta a educação bilíngue como uma alternativa educacional.

Segundo a autora:

[...] a educação deve garantir, portanto, que toda informação sobre o mundo chegue à criança surda na Língua de Sinais (LOUREIRO, 2006, p.17).

Os questionamentos dos artigos são com temáticas próximas. Os artigos presentes na seção *Debate*, que complementam o artigo *Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5626 pra surdos brasileiros*, de autoria de Ronice Muller de Quadros (UFSC\SC) e Uéslei Palermo. Estes autores fazem uma discussão sobre as barreiras que dificultam as práticas condizentes com uma realidade multicultural que se revela importante no processo de constituição de identidade pelos surdos brasileiros; que passa pelo aprendizado e valorização da Libras e de reconhecimento mútuo entre usuários de línguas diferentes, Libras e Português.

Na seção *Reflexões sobre a prática* o artigo *Educação de Surdos: análise de uma intervenção em escola pública*, de Denise Nicolucci e Tércia Dias (Centro Universitário Moura Lacerda, SP), contextualiza um programa de ações em escola comum pública que, pautado nas diretrizes vigentes e atento à dinâmica social e política e dos movimentos e estudos surdos, concebeu as comunidades de surdos como minoria linguística; valorizou a participação dos surdos; orientou suas práticas pelo bilinguismo e biculturalismo; e, propiciou o reconhecimento da valorização da língua.

Pontos de vista em geral contrastantes, como o da escola de surdos e o da educação inclusiva, parecem partilhar valores sendo uma realidade da educação de surdos. Muitos recursos para a educação de surdos são provenientes das políticas de inclusão. Isso porque, muitas práticas, que abrangem discursos, tomam novas formas, vinculadas aos regimes de verdade e às configurações de poder e saber em dado contexto histórico, mas, que mantêm a mesma função social, assim como o currículo.

Deste exemplar, as escolhas de algumas publicações e não de outras, foi devido à recorrência. O texto escrito por Vera Loureiro (INES), intitulado *A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos*, problematiza os vários olhares direcionados à inclusão. Um deles é aquele que sugere o discurso da igualdade, que oferece acima de qualquer diferença a igualdade, desrespeitando a singularidade de cada aluno. Outro olhar é

aquele da “escola redentora” (LOUREIRO, 2006, p.13) aquela que apresenta uma suposta solução educacional para os problemas sociais, aceitando, sem exceção, todos, indiscriminadamente. Outro olhar é em relação ao argumento da escola inclusiva que a autora apresenta. É aquele que oferece possibilidade aos alunos ditos normais do aprendizado à tolerância e respeito aos reconhecidos como diferentes. Também, no caso dos surdos, os malefícios de uma escolarização guetificada que fica “impermeável” (LOUREIRO, 2006, p.13), sem o contato com os diferentes, emergindo então a proposta de combate à segregação. A autora discute o que essas propostas legais e:

Apesar da aceitação da existência de uma língua dos surdos nos documentos oficiais, o que se pode ver é uma política de disfarce que não encara a comunidade surda como minoria linguística e, portanto, não apresenta a educação bilíngue como uma alternativa educacional para essa camada da população (LOUREIRO, 2006, p.16).

O segundo texto por mim elencado, complementa essas questões políticas. Trata-se do artigo *Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5626 para os surdos brasileiros*, de autoria de Ronice Muller de Quadros (UFSC, SC) e Uéslei Palermo, que problematizam a questão cultural da língua. O artigo prevê várias ações com o objetivo de promover a inclusão social enquanto política linguística, reconhecendo a Libras como língua dos surdos brasileiros. Os autores colocam o conflito entre a Libras e o Português como um reflexo das políticas linguísticas, devido ao cenário de disputas originadas da cultura hegemônica ouvinte, lembrando que o Brasil é um país plurilíngue devido a:

[...] muitas línguas indígenas, língua dos imigrantes e duas línguas de sinais registradas” (QUADROS; PALERMO, 2006, p.20).

Na época da publicação as discussões ainda estavam no ambiente escolar na luta de uma negociação política, pois os surdos querem sua língua como língua de instrução, para interagir e compreender o mundo e querem aprender o português para que possam ter acesso à informação e exercer sua cidadania, pelo acesso a Leis, recibos, decretos, documentos, entre outros materiais escritos.

O artigo *Políticas públicas para inserção da Libras na educação de surdos*, elaborado por Tanya A. Felipe (UPE), apresenta reflexões sobre as políticas para educação de surdos no

Brasil desde os anos 1980 e os efeitos do processo inclusivo para os alunos surdos. A autora coloca:

Infelizmente, o que estamos verificando é que, em nome de uma Política de Inclusão, as políticas estaduais e municipais estão acabando com suas classes especiais e inserindo os Surdos nas classes regulares sem propiciar-lhes as mínimas condições de equidade para uma verdadeira aprendizagem, uma vez que não há intérpretes, não está havendo discussões sobre adaptações curriculares a Libras não está sendo a língua de instrução e os professores, em sua maioria, não estão recebendo orientação e formação para poderem fazer um trabalho adequado com seus alunos ‘surdos-mudos’ (FELIPE, 2006, p.42).

O quarto artigo selecionado para análise é *Formação de professores surdos no curso de Pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais*, de Diléia Aparecida Martins (PUC\Campinas SP) e Elvira Cristina Martins Tassoni. As autoras contam sobre as mudanças na formatação da estrutura curricular do Curso de Pedagogia, desde a Lei 9394/1996. As autoras colocam que muitos acadêmicos surdos já haviam ingressado nos cursos de graduação, porém, sem assumir sua identidade, uma vez que, para a pessoa surda existe a possibilidade “de aparelho e da oralidade” para ser incluído. Hoje, com a regulamentação e com a promulgação do Decreto, a obrigatoriedade da presença do intérprete contempla a proposição e uma educação globalizada, com acesso à informação. Atendendo a essa realidade inclusive no ensino superior, o surdo pode e deve assumir sua cultura, sua língua e exigir a experiência visual na sala de aula. Segundo as autoras:

O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira apresenta-se como parceiro nessa mediação e colaborador no processo de desenvolvimento e assimilação vivenciado pelo acadêmico, no contexto do Ensino Superior – Curso de Pedagogia. O intérprete torna-se referência em aspectos relacionados ao ser surdo, age como disseminador das práticas culturais que envolvem a comunidade surda, fatores que modificam a estrutura de ensino (MARTINS; TASSONI, 2006, p.167).

A Revista Espaço nº 28 é uma edição comemorativa dos 18 anos de publicação. Conta as suas publicações, com um histórico de acontecimentos que foram mudando a perspectiva da educação de surdos até a atualidade. Inicia com um artigo sobre as pesquisas realizadas no

INES, desde 1987 a 2007 e disponibiliza o acesso aos diferentes estudos e pesquisas, indicando o quanto o Instituto vem consolidando seu espaço como Centro de Referência em Educação, com artigos sobre a educação bilíngue, a inclusão dos surdos na perspectiva dos estudos culturais e sobre o intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da escola. No texto *A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais*, que foi escrito a partir da sua pesquisa, as autoras Ana Dorziat, Niédja Lima e Joelma Araújo, focalizam o aluno surdo que frequenta o contexto educacional inclusivo e revelam que ainda persistem dificuldades de dirigir o olhar para refletir sobre a possibilidade de uma prática curricular que envolva as diferentes formas de apreensão, elaboração e externalização de pensamento e, em especial, as peculiaridades dos surdos. Ainda, na seção *Debate*, as autoras Cristina Lacerda e Bruna Bernardino trazem a importante e atual discussão sobre o papel dos intérpretes numa perspectiva bilíngue de educação de surdos. O artigo intitulado *A intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da Escola Inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil*, problematiza, ainda, por meio de pesquisa desenvolvida com duas intérpretes, que atuam em salas de aula, a utilização desse recurso nessa faixa etária.

A seção *Atualidades em Educação* apresenta o texto *(Des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas públicas de educação*, que indica um claro deslocamento entre as políticas públicas de educação e o cotidiano escolar, e discute os efeitos dessa defasagem sob a perspectiva dos obstáculos nas unidades escolares à luz de uma educação pública democrática, sob a concepção de Anísio Texeira. Dialogando, também, com o contexto das políticas públicas de educação, o texto *O outro das cotas: políticas afirmativas e a reserva de vagas nas universidades públicas*, de Monique Franco, traz o atual tema das cotas para o centro do debate. Não realizando suas análises entre favoráveis e desfavoráveis à política, a autora utiliza reportagens, cartas e entrevistas publicadas em jornais de grande circulação para apresentar, de forma crítica, as categorias da culpa, base das ações afirmativas. O texto de Ana Cláudia Flores, traz uma temática que problematiza como tema central na educação de surdos atual, a questão do monitor surdo. Com o artigo *Assistente Educacional em Libras: o sujeito que burlou o controle* visa a entender como se constitui o lugar do monitor surdo na interface entre o professor e o aluno na sala de aula numa perspectiva bilíngue. No âmbito da educação geral, o artigo *Práticas de Ensino e Espaços Educativos: formação docente na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, das professoras Helena Amaral da Fontoura e Gianine Pierro (INES), fecha a seção e dialoga com as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade.

No Quadro 15 seleciono os artigos relacionados à temática deste trabalho.

TEMA	ANO	Nº Revista	TÍTULO	AUTOR(ES)
<b>Bilinguismo</b>	2007	28	A intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil	Bruna Mendes Bernardino e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
	2007	28	Assistente educacional em Libras: o sujeito que burlou o controle	Ana Claudia da Fonseca Flores
<b>Formação do professor surdo</b>	2007	28	Práticas de ensino e espaços educativos: formação docente na faculdade de Formação de Professores da UERJ	Helana Amaral Fontoura e Gianne Maria de Souza Pietro
	2007	28	(Des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas de educação	Clarice Nunes
<b>Inclusão</b>	2007	28	A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais	Ana Dorziat, Niédja Maria Ferreira Lima e Joelma Remigio de Araújo
	2007	28	Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade, universidade constituindo cultura e diferença surda	Vânia Elizabeth Chiella

**Quadro 15** – Produção de 2007, por tema.  
Fonte: elaboração própria.

Na revista do 1º semestre de 2007, duas problematizações chamaram para o debate. O artigo publicado na seção *Debate*, com o título *A intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil*, de autoria de Bruna Mendes Bernardino e Cristina Boglia Feitosa de Lacerda, as autoras problematizam a proposta atual, que visa ao atendimento da condição linguística diferenciada do aluno surdo num contexto inclusivo na educação regular que propõe a inserção do intérprete de Língua de Sinais na educação infantil. No resumo do artigo, as autoras colocam a presença do intérprete como facilitador de acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula, capaz de favorecer o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Este artigo tem como metodologia a entrevista com duas intérpretes que relatam que:

[...] precisam interromper a interpretação muitas vezes para dirimir dúvidas, explicar os conteúdos individualmente, buscar sinais e formas adequadas de passar esses conteúdos na tentativa de construir com elas os conceitos almejados (BERNARDINO; LACERDA, 2007, p.28).

Segundo o texto, para que a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, como diz o Decreto, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras que, mesmo sendo apenas o mediador entre as relações estabelecidas entre os surdos e os

ouvintes, o professor ouvinte pode ministrar sua aula sem se preocupar em como passar suas informações, atuando normalmente sem o domínio da Libras e na sua língua de origem. O profissional ILS deve, segundo o Decreto, ter o domínio da Libras e do Português, e o conhecimento sobre a comunidade surda e a convivência com ela.

O artigo traz questões interessantes sobre a inclusão de crianças surdas nas escolas de educação infantil, porém, o que eu chamo a atenção neste texto é o que diz sobre a figura do professor surdo. O Decreto prioriza o surdo, dá preferência ao surdo, porém, o professor ouvinte, neste caso contextualizado pelo intérprete, também é contemplado pela lei e exerce um papel importantíssimo, sendo, muitas vezes, as vozes e ouvidos destes surdos. São inúmeras as atribuições dadas a esse profissional no espaço educacional, e ele deve ser adequadamente formado para essas funções. Segundo a lei:

A formação profissional do intérprete requer certificado, devidamente registrado e expedido por instituição reconhecida pelo MEC, em nível médio e/ou superior. A função deste profissional é: interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional (BRASIL, 2005).

Segundo o art. 17 do Decreto-Lei de Libras também é importante ressaltar que “a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Até recentemente, os ILS não tinham como obter uma formação específica, portanto, apenas o contato com as comunidades em que estavam inseridos é que possibilitava sua capacitação de maneira informal. Assim, aqueles que tinham a oportunidade de atuar em escolas acabavam formando-se em serviço. Percebendo a necessidade de formação desse profissional, algumas universidades formularam cursos de especialização, com recursos federais. Mais recentemente surgiram Cursos de Formação Específica para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Os cursos pioneiros nesta área no Brasil, visaram capacitar profissionais para atuarem nos diversos espaços sociais, entre os quais, instituições de educação básica e superior, além de eventos de qualquer natureza, buscando colaborar com a formação tão necessária desse profissional.

Outra questão sobre o Decreto 5626 que o artigo faz referência é sobre o capítulo VI que trata da “garantia do direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”. Em seu artigo nº 22 afirma que aos alunos devem ser garantidas a inclusão em instituições da

educação básica, por meio das escolas e classes de educação bilíngue com professores bilíngues, dando um direcionamento a esse profissional e deixando o ILS sem um papel muito definido na sala de aula (BRASIL, 2005).

Outra publicação interessante que aborda o assunto Libras e o professor surdo, publicada na seção *Reflexões sobre a prática*, de autoria de Ana Cláudia Fonseca Flores tem como título *Assistente educacional em Libras: o sujeito que burlou o controle*. A autora procura entender e contextualizar como se constitui o lugar do monitor surdo entre o professor e o aluno na sala de aula, numa perspectiva bilíngue. O monitor não é o professor, não é o intérprete, ele é o assistente. O artigo procura mostrar ao leitor os discursos que constituíram esse sujeito no meio educacional do surdo. A questão é relevante e eu trago para discussão por entender que o monitor surdo representa a figura do professor surdo do século XVIII que (re)surge na contemporaneidade, na figura deste monitor. O artigo foi escrito inspirado em uma pesquisa intitulada *Monitor surdo: que sujeito é esse*.

Segundo o artigo, a autora coloca que o monitor surdo surgiu em busca de respostas para os diferentes questionamentos dos procedimentos metodológicos para a implantação do projeto bilíngue no INES. Primeiramente foi elaborado um projeto de consultoria e de monitoria. Essa ideia foi baseada na Declaração de Salamanca, que marca a importância da linguagem em sinais como meio de comunicação, devendo ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da Língua do seu país, ASL, LSF, Libras, entre outras.

Acreditando que o desenvolvimento do pensamento se dá através do conhecimento de mundo, articulado com a linguagem, entendida como língua natural e não oral (a Libras, para o Surdo), e que toda a comunidade linguística tem direito à educação, várias indagações foram levantadas quanto a: formação docente, abordagem do nível de proficiência linguística do professor ouvinte em Libras, ensino de segunda língua, estratégias para leitura e escrita, desenvolvimento cognitivo, identidade, cultura e outras que evidenciaram a necessidade da presença do monitor surdo, principalmente para negociar conceitos em língua de sinais. Em função das relações desses pares foi fundamental que os surdos tivessem meios de aprimorar seus conhecimentos em Libras primeira língua e nela negociar conceitos com maior e melhor compreensão e domínio.

Outro texto selecionado, *A inclusão de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais*, de Ana Dorziat (UFSCAR), Niédja Maria Ferreira Lima e Joelma Remígio de Araújo, vai ao encontro das minhas problematizações neste trabalho. As discussões tratadas neste texto se dão em torno da política de inclusão escolar de pessoas diferentes, em especial das surdas, e das repercussões dessa iniciativa na prática curricular das escolas. Diante desse cenário

educacional, o sujeito da pesquisa que resultou nesse artigo é o aluno surdo que frequenta o contexto educacional inclusivo, buscando responder algumas questões, tais como: Como vem se dando o processo inclusivo, na visão dos alunos surdos? Há indícios de que as práticas pedagógicas venham assimilando os princípios de um ensino culturalmente engajado? Questões essas, muito pertinentes à formação de professores surdos, nos cursos superiores.

A Revista Espaço de nº 29 tem sua temática no campo da Mídia, Educação e Tecnologia de Informação, termos associados aos novos desafios que a escola enfrenta no século XXI. Entendo este impacto e a influência das tecnologias identificada nas diferentes mídias, como tendo papel fundamental na constituição da subjetividade humana.

O primeiro artigo, *Imagens toleradas (sobre) a educação dos outros*, texto de Anelice Ribetto, escrito a partir de duas campanhas publicitárias divulgadas no Brasil entre os anos de 2003 e de 2005 sobre inclusão e relacionando-as às políticas públicas que atravessam o discurso hegemônico educacional das políticas de tolerância. No artigo *Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação*, de Henrique Garcia Sobreira (UERJ/RJ), juntamente com sua equipe de bolsistas, o autor relata e debate uma experiência na FEBF/UERJ, que possibilitou a criação de um canal interativo sediado na Internet. Este canal transmite e retransmite programas de rádio e de televisão, produzidos internamente, por meio da *Web-rádio-TV Kaximawá*. Segundo o artigo:

As questões teóricas e práticas centrais abordadas remetem às possibilidades de se retirarem, já no processo de formação, os professores da posição de meros consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes. Desenvolver nos professores, durante sua formação, a capacidade de produzir e transmitir material audiovisual é aqui compreendido como primeira etapa para retirá-los e, por extensão, aos demais segmentos da sociedade do avassalador impacto causado pela mídia de massa (SOBREIRA, 2008, p.29).

As questões teóricas e práticas centrais abordadas na experiência apresentada remetem às possibilidades de se retirar, já no processo de formação, os professores da posição de consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes e colocá-los na situação de produtores críticos.

Em *Mídias e formação de professores: percalços e alternativas*, de autoria de Ivanildo Amaro de Araújo (UNICAMP), o autor discute em que medida os avanços tecnológicos que vivenciamos no século XXI impõem uma série de exigências para a educação e, mais detidamente, para a formação de professores. O artigo objetiva refletir sobre os

enfrentamentos da relação dos professores com as mídias, mais especificamente, a temática formação de professor e mídia. A autora Alita Sá Rego, em *Alguns caminhos para uma nova produção audiovisual educativa*, aborda as questões da produção de conteúdo audiovisual destinado à veiculação nos canais alternativos de difusão, com base nas observações realizadas durante a pesquisa *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no campus da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias. As duas pesquisas seguintes nos remetem a outro universo de reflexão no interior dos estudos da mídia e educação. Partindo de uma abordagem semiótica, os artigos *Os super-heróis nos filmes: ingredientes semióticos para o gosto infantil*, de Ilana Eleá Santiago e *Eu sou.... mas, quem não é? A simbologia da “imagem de si” nas comunidades do Orkut*, de Rita de Cássia de Souza Leal, revelam a riqueza de objetos e a pluralidade de abordagens que o campo apresenta. O primeiro realiza uma análise a partir do filme *O Demolidor: Homem sem Medo*, buscando descrever os principais elementos simbólicos que o caracterizam, e objetivando ampliar o leque de entendimento de possíveis apropriações das representações apresentadas pelo imaginário infantil. Em seguida, o artigo de Rita Leal analisa os processos de construções identitárias, por meio de imagens e discursos postados em comunidades da rede social do *Orkut*, levando em conta as ferramentas que esta interface disponibiliza para a expressão da ‘imagem de si’ na sociedade contemporânea. Por último, fechando o Dossiê, temos um artigo ‘prata da casa’ com o trabalho de Maurício Rocha Cruz, que apresenta *Jano e a (on)formação: tempo e lugar de uma formação interativa* no qual convida o leitor a conhecer Jano e a proposta da (on)formação devidamente entranhada na separação entre tempo e lugar, provocada pela modernidade.

A Seção *Espaço Aberto* contém o artigo *Imagens toleradas (sobre) a educação dos surdos*, que relata a experiência de um curso de capacitação de professores realizado pela autora junto ao Ministério da Educação da Argentina. A reunião das experiências no âmbito da Teoria da Comunicação e das vivências de cada membro do grupo envolvido é a expressão deste artigo. Ronice Muller de Quadros e Aline Lemos Pizzio escrevem na seção *Debate* o texto *A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil*. As autoras apontam e discutem aspectos a serem considerados na implementação e viabilização de uma educação bilíngue (língua portuguesa e Libras) nas escolas brasileiras, analisando não apenas dimensões linguísticas, mas, também, perspectivas políticas e identitárias. As autoras apresentam, assim, questões que a escola precisa considerar na complexidade do seu dia-a-

dia, redesenhando seus espaços, inserindo em seus quadros profissionais bilíngues e envolvendo toda a comunidade escolar na implementação bilíngue.

Ainda na seção *Debate* a autora Aline Pizzio propõe a importante e necessária discussão sobre uma das dificuldades frequentemente encontradas na aprendizagem de língua portuguesa por parte das pessoas surdas: o uso de preposições. Com o artigo *Uso de preposições por alunos surdos* a autora visa identificar fatores linguísticos implicados no funcionamento das preposições e provocar, como consequência, uma reflexão quanto ao ensino de português para surdos. A autora Marise Pedalino traz o artigo *Prática Psicomotora com crianças surdas e outros comprometimentos: um estudo de caso*. A pesquisa apresenta o importante trabalho realizado com as crianças do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do INES, no qual a Educação Psicomotora atuou como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor infantil.

O editorial *Etnografia & Educação: necessário diálogo* acompanha o debate em torno da Educação de Surdos e da Educação Especial e se amplia quando assume uma concepção de Educação Especial que reflete constantemente sobre o fazer educacional na sua dimensão mais ampla, ou seja, no embate com os temas e preocupações, com as pesquisas e desafios que o campo apresenta. Nessa edição, a Revista Espaço manteve suas seções de demanda, necessárias e importantes para o diálogo com a comunidade acadêmica, e introduziu o trabalho com dossiês temáticos, na seção *Atualidades em Educação*. Segundo o editor “A ideia surgiu da necessidade de produzir documentos mais coesos, ainda que expressando a diversidade de posicionamentos e abordagens, com a apresentação de uma linha mestra, proporcionando aos nossos leitores um maior aprofundamento sobre cada tema”.

Nesse exemplar o dossiê *Etnografia & Educação* nos oferece uma discussão acerca do papel e da importância dos estudos etnográficos na compreensão da realidade educacional da atualidade. O artigo *Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas?* traz a marca da trajetória e experiência profissional da pesquisadora Tania Dauster, que fala, com propriedade, sobre o papel e a importância dos usos da antropologia no campo da educação, sobretudo, quando esses estudos contribuem para romper com atitudes etnocêntricas, ou seja:

[...] quando ajudam a produzir uma atitude de estranhamento, por parte do pesquisador de educação, segundo o qual outros sistemas de referencia que não os seus próprios, fossem por ele percebidos (DAUSTER, 2008, p.34).

Outro artigo, *A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitários na sociedade da informação*, escrito pela também antropóloga em parceria com Anderson Tibau e Lucelena Ferreira, o artigo demonstra a atualidade da abordagem antropológica e discute as representações de leitura e escrita de alunas do curso de Pedagogia, com distintas condições socioculturais, no contexto da sociedade da informação:

buscando compreender o processo de descoberta de si vivenciado a partir de suas praticas (DAUSTER; TINBAU; FERREIRA, 2008, p.42).

No curso da apresentação do dossiê, a pesquisadora do INES, Kelly Russo, no artigo *A escola na fronteira intercultural: práticas pedagógicas e o campo da didática*, nos oferece um estudo de como a educação indígena vem sendo desenvolvida no país e analisa a relação entre professores e o sistema público de educação. Em *Avaliação neuro-psicopedagógica de crianças surdas*, na seção *Espaço Aberto*, Maura Corcini Lopes juntamente com Betina Guedes, publicam o artigo *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: delineando as primeiras análises*, no qual discutem a situação linguística e de comunicação dos alunos surdos existentes nas regiões que compreendem desde o Vale dos Sinos até a Serra Gaúcha. A seção *Reflexões sobre a Prática* apresenta o divertido, importante e conceitual artigo sobre *Piadas Surdas como uma prática de resistência*, de Maria Clara Maciel de Araujo Ribeiro, em que a autora conclui que tais piadas pertencem a um rico acervo originado dos saberes surdos e da vivência visual deles. E, o artigo, *A inclusão da pessoa surda: a arte e os mitos como possibilidade mediadora*, de Graça Maria Silva, nos oferece o trabalho desenvolvido no INES quando com o assunto arte.

A edição de número 30 tem como tema *Mídia & Educação: Reflexões e Práticas*, com publicações referentes à Tecnologia de Informação e Comunicação e Mídia Educação (Quadro 16). Estes assuntos foram considerados pela revista no seu editorial como termos recorrentes nas discussões acadêmicas sobre os novos desafios que a instituição escolar precisa enfrentar no século XXI. Nesse contexto, as novas tecnologias passam a centralizar o entendimento e a aposta de que a tecnologia, hoje facilmente identificada nas diferentes mídias, tenha papel fundamental na constituição da subjetividade humana.

TEMA	ANO	Nº Revista	TÍTULO	AUTOR(ES)
Bilinguismo	2008	30		
Formação do professor surdo	2008	30	Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação	Henrique Garcia Sobreira

**Quadro 16** – Produção de 2008, por tema.  
Fonte: elaboração própria.

No artigo *Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação*, o autor Sobreira (FEBF/UERJ), através de uma pesquisa, possibilitou a criação de um canal interativo sediado na Internet, que transmite e retransmite programas de rádio e de televisão, produzidos internamente, por meio da *Web-rádio-TV Kaximawá*. As questões teóricas e práticas centrais abordadas na experiência apresentada remetem às possibilidades de se retirar, já no processo de formação, os professores da posição de meros consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes e colocá-los na situação de produtores críticos e competentes usuários ativos dessa ferramenta na escola. Segundo o autor do texto:

[...] é preciso que os cursos de formação ampliem o espaço de discussão e debate na perspectiva de , além de continuarem o trabalho com as tecnologias ditas clássicas, também procurem envolver-se na sociedade contemporânea a partir da implementação de espaços, tempos de envolvimento, de criação, de produção, de domínio das novas tecnologias, além de ampliem a utilização das mídias no processo de formação dos docentes (SOBREIRA, 2008, p.46).

Na edição da Revista *Espaço* de nº 31, teve como tema para as suas reportagens a arte, a literatura e música na escola, os artigos publicados na seção *Atualidades em educação*, foram referentes à música (Quadro 17). A *música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia*, de Silvia Sobreira (UNIRIO) escreve sobre a obrigatoriedade instituída por Lei do ensino de música nas escolas públicas brasileiras; o texto *A educação musical para alunos com necessidades educativas especiais e possíveis influências da musicoterapia na prática dos educadores*, de Cláudia Edboli Santos (Escola Parque, RJ), onde a autora faz uma busca de campo pelas escolas do Rio de Janeiro, RJ, aos professores de educação especial que abordam questões da musicoterapia referente às suas práticas pedagógicas. Segundo a autora , o artigo apresenta uma abordagem clínica e se confunde com a prática da musicoterapia, e chama a atenção da necessidade de haver nos cursos de licenciatura em música, disciplina que contemple a educação musical especial. A seção

atualidades em educação desta edição segue a temática do ensino de música nas escolas e sua legalidade na ordem pública.

TEMA	ANO	Nº Revista	TÍTULO	AUTOR(ES)
Bilinguismo	2009	31	Não foram encontradas publicações	
Formação do professor surdo	2009	31	Cotidiano escolar: espaço e tempo onde as práticas docentes são forjadas e o professor aprende o seu ofício?	Geise de Moura Freitas

**Quadro 17** – Produção de 2009, por tema.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o tema elenquei apenas um artigo que cerca a minha temática que é o artigo de Geise de Moura Freitas (CAP/INES), publicado na seção *Reflexões* sobre a prática com o título *Cotidiano Escolar: Espaço e tempo onde as práticas docentes são forjadas e o professor aprende seu ofício?*. O artigo é um relato de experiência de uma professora da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro que, em virtude de sua falta de especialização na educação de surdos, nenhuma proficiência em Libras, teve que desenvolver estratégias de “sobrevivência” (FREITAS, 2009, p.111) profissional a fim de complementar sua formação docente. Segundo a autora, a busca a partir de um olhar crítico para a própria prática fez com que mudanças, a respeito de apropriação e de capacitação, pudessem interagir melhor com seus alunos e cumprir o papel de professora na lógica inclusiva. O primeiro movimento da autora foi procurar na teoria por preceitos que dariam conta do assunto. Encontrou na Fonoaudiologia e na Psicopedagogia o que lhe faria entender as especificidades do processo de aprendizagem inclusive do aluno surdo. Após essa procura de entendimento e busca pela melhor forma de ensinar aos surdos, a autora conta no artigo, que nesse processo de levantamento de hipóteses sobre a escrita dos alunos com surdez, era necessário, antes de qualquer movimento, construir um conhecimento de natureza conceitual e que apenas com uma língua de sinais seria possível. A autora conta que:

[...] aos poucos eu e meus pares já conseguíamos explicar teoricamente o que fazíamos em sala de aula (FREITAS, 2009, p.114).

A prática pedagógica se enquadrava na perspectiva sócio interacionista, onde a linguagem tem um papel de destaque. Com isso, a instituição promoveu cursos de capacitação

de Libras, para que todos os professores tivessem acesso. Nisso, a mudança da visão de aprendizagem do aluno surdo. Não se trata de alfabetização de surdos e sim da aquisição de uma segunda Língua: Português, na modalidade escrita. Trata-se de mais um artigo que referencia a aquisição Libras como o principal e único meio de falar, pensar a educação de surdos. O professor ao entender que o aluno surdo é diferente linguisticamente e que o despertar do interesse intelectual do aluno depende da medida em que ele se apropria das ferramentas básicas da leitura e escrita respeitando a sua língua de origem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho acadêmico de pesquisa sempre é necessário, mesmo que esta seja uma finalização provisória. Considerando a etapa vencida de aulas, encontros, conversas, orientações e envolvimento com a pesquisa posso dizer (mesmo parecendo redundante) que não sou mais a mesma. Consigo olhar para este movimento de fechamento como o de um fecho (um zíper) não apenas pela possibilidade de ser aberto permitindo ‘espiar’ para as fragilidades e realizações que o resultado de confeccionar uma pesquisa proporciona, mas, principalmente, por mostrar outros caminhos.

Procurei ser séria e comprometida com a minha pesquisa e com a temática. Convém destacar os cuidados que tive ao assumir uma postura metodológica para o formato deste trabalho. Minha intenção inicial foi realizar um estudo ‘inflado’ de conceitos que permitissem entender a formação de professores surdos dentro de uma política inclusiva a partir da perspectiva foucaultiana de verdade e diferença, na Revista *Espaço*, talvez tenha deixado a desejar. A identificação com um autor que tem nas suas pesquisas a marca da “transformação do próprio pensamento” (FISCHER, 2002, p.40) era o suficiente para manter o cuidado em conhecer e não utilizá-lo como método mecânico para as minhas análises. Segundo a autora no artigo *A paixão de trabalhar com Foucault* ela relata uma experiência que chamou a minha atenção:

Fiz o que geralmente é feito, em muitos trabalhos de pesquisa – estudar um determinado autor ou uma determinada teoria, resumindo-a em seus tópicos principais, especialmente aqueles que acomodam o nosso tema; e, depois aplicar esse arsenal teórico ao objeto, quase forçando-o a ser respaldado teoricamente daquela forma, ora que pese o esforço aí empreendido, fica-se uma utilização mecânica e bem pouco criativa de um determinado campo teórico. O objeto desta forma, permanece o mesmo, na sua qualidade de objeto ainda imerso no senso comum: ele não é construído em relação a uma teoria, não se transforma, e o pesquisador, conseqüentemente, pouco devolve de produtivo à comunidade científica e a própria sociedade (FISCHER, 2002, p.40).

A primeira aproximação feita com o autor, Foucault foi conhecer minimamente através de seus comentadores, como Rosa Fisher, Alfredo Veiga Neto, Silvio Gallo, sobre verdade e diferença, que pudesse me auxiliar a pensar, sobre este tema.

Fui lendo os artigos, as publicações e num certo ponto não me bastava mais apenas identificar as verdades que constituíam o professor surdo no registro da educação inclusiva de uma época, através das recorrências. Passei a entender as publicações da revista como verdades instituídas numa rede do campo do saber vinculada a um poder, com a finalidade de

produzir algo em quem lia. Por isso justifico a mudança no título da palavra ‘circulam’ para ‘produzem’, ficando: ‘A formação dos professores surdos: verdades produzidas na Revista Espaço’. As verdades se constituíam, naquele espaço fixando e modelando uma forma de escola, de aluno e professor surdo. “A verdade se situa num ponto de articulação entre a teoria e prática, entre os discursos e as ações, entre os saberes e a resistência” (GROS, 2004, p.123).

Para conhecer as verdades de cada tempo busquei na História da Educação dos surdos fatos que marcavam os discursos na sua época. O surdo como protagonista da sua educação como conta o século XVIII com Abade L’Epée, depois o surdo como sujeito a ser normalizado com as experiências do Dr. Itard até chegar a Bell com suas novidades tecnológicas de amplificadores sonoros para ‘facilitar’ a vida dos surdos e os tornando mais ‘parecidos’ com os ouvintes. Chegando à pós-modernidade, a educação de surdos no Brasil seguiu outro rumo. Quando o surdo, já instituído deficiente, colado a uma imagem de improdutivo nos espaços escolares sendo ‘esmagado’ (PERLIN, 2004) pela cultura hegemônica dos ouvintes até ser pensado nas leis educacionais para todos, numa lógica inclusiva onde os surdos ganham força e, juntamente com seus movimentos, conquistam um espaço na diferença oficializando a sua Língua gestual visual, situando-se num espaço cultural de diferença linguística com o linguista Stockel.

Nota-se que os olhares para o surdo e a surdez compreendem desde os modelos centrados na audição, em que a consideram a clínica pautada nas verdades produzidas pelos discursos médicos, nos valores da comunidade médica e terapêutica, até os direitos políticos e linguísticos dos surdos, como o reconhecimento da Língua, da escola bilíngue com base nos valores da cultura surda. A história pregressa da educação dos surdos conta, narra fatos, que, por sua vez, justificam situações atuais, principalmente, nos parâmetros e normalidade que a modernidade estabeleceu.

As questões políticas educacionais e linguísticas publicadas nas revistas remetem a uma ideia de conquistas dos surdos no campo educacional, e de formação profissional dos surdos. Reafirmam a surdez como diferença, assim como os sujeitos surdos, não destituídos de significados, não estão em um campo neutro onde qualquer ‘movimento’, vindo de um sistema maior, possa manipular e promover, escolher ou pensar pelos surdos. A inclusão, por exemplo, foi citada em quase todas as publicações. Ao ler sobre o que se refere o tema, entendo que a melhor escola inclusiva para o surdo não é a escola para todos que afirma o direito à igualdade, e sim aquela que, ao reconhecer a sua diferença oferece ao aluno a oportunidade de construir, junto aos seus pares e em respeito à sua língua, uma forma de expressão legítima.

A contextualização histórica da educação de surdos procurou resgatar a trajetória e, também, a sua importância na preservação da cultura desses sujeitos. Nesse contexto histórico alguns aspectos importantes referentes à educação de surdos apareceram. Entre eles: a relevância da língua de sinais como forma de expressão legítima da comunidade surda perpassada por séculos, como conta a história; e, a pedagogia bilíngue e os marcadores surdos que produzem um modo de ser professor de surdos bilíngue, num outro período, onde a perspectiva inclusiva está mexendo com a lógica de mercado, incluindo todos em todos os lugares e instituições, independente da sua condição.

Nesse passeio pela história busquei nas publicações da Revista *Espaço*, as grandes recorrências. Procurei não constituir nenhum juízo de valor sobre a materialidade, nem tomá-la como verdade absoluta. No início, as publicações visavam o surdo deficiente, tendo uma, ou outra questão sobre o sujeito cultural. Com o passar dos semestres as publicações foram mudando o foco, de surdo medicalizado, terapêutico da surdez, para a perspectiva sociocultural da surdez. Incluindo nas problematizações discussões, principalmente, nas questões referentes à valorização da língua, à escola de surdos e ao espaço de sua formação. A pedagogia bilíngue e os marcadores surdos que produzem um modo de ser professor de surdos bilíngue, num período onde a perspectiva inclusiva está mexendo com a lógica de mercado, incluindo todos em todos os lugares e instituições.

A pedagogia bilíngue com a presença do professor surdo aparece com frequência nas publicações da Revista *Espaço*, destacando recorrências nas primeiras edições. As reportagens ao falar da pedagogia bilíngue, do intérprete e da escola, também se referem às marcas surdas, marcas referidas que seguem Lopes (2007a, p.84):

[...] não são somente traços materiais; marcas são também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro.

A necessidade de mudança, que tem sido colocada na área da educação de surdos, criou forças, no momento em que os surdos acreditaram que a escola tradicional com orientação oralista, na sua prática pedagógica, tinha iniciativas que visavam aproximar o surdo para ser como os ouvintes. Com o reconhecimento da Libras, a valorização da cultura surda e do professor surdo, os alunos surdos podem ter uma educação mais condizente com as demandas surdas.

Para Stumpf (2004, p.86):

Muitos anos de atividades institucionais clínico-pedagógicas reduziram a problemática da surdez a tentativas malsucedidas de normatizar o sujeito surdo. No entanto, movimentos de resistência e de afirmação de culturas surdas corporificadas, no Brasil, pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – tomaram para si o papel de ir além do tradicional papel de ponto de encontro, esportes e lazer, desempenhado pelas sociedades de surdos, tentando influir em políticas públicas, forçando o reconhecimento da língua de sinais.

Com essas movimentações emergem situações como a da construção de uma nova política educacional para os surdos que se constitui, também, em um novo surdo. Este novo surdo ganhou força, com a consolidação das mudanças legais e das diretrizes para a educação de surdos, para propor a educação dos surdos como expresso no documento elaborado pelos surdos no pré-congresso de educação bilíngue, realizado no ano de 1999. Esse documento para os surdos foi reconhecido, sendo considerado pelas mudanças, principalmente, no campo da educação.

Os surdos, numa perspectiva oralista, colocavam-se como impotentes para escolher e, também, para se responsabilizar por qualquer coisa que acontecesse com eles próprios. Viviam na dependência do ouvinte, fosse ele de sua família, professores ou amigos. Na família, na escola, no mundo do trabalho, suas vidas eram decididas por outros, sua comunicação era apenas possível de ser exercida quando em contato com outros surdos. O estudo sobre a educação dos surdos atualmente suscita considerações à LS e compreende que os surdos têm uma cultura surda.

Segundo Perlin (2004, p.76):

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *diference*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura.

O documento elaborado pelos surdos no Pré-Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue de Surdos, de 1999, intitulado *A educação que nós surdos queremos*, e a legislação atual com o Decreto nº 5.626/2002, determinaram que o professor ouvinte bilíngue, com domínio da LS, seja capacitado para o ensino de português como L2 e seja participante do movimento da comunidade surda com fluência comprovada, como consta no documento elaborado pelos surdos. Os documentos citados favorecem aos alunos surdos, com a garantia por lei do contato com a cultura surda, produzir movimentos surdos e expressões culturais

surdas, como fator da sintonia do surdo com sua comunidade e de motivação para a aprendizagem dos estudantes. Torna-se necessário que os surdos tenham os próprios surdos como seus outros e não mais ficar frisando seu opositor binário/ouvinte como o outro.

Quanto ao aspecto pedagógico, os discursos narrativos dos professores surdos são a favor da diferença cultural. Cita-se, como exemplo, a língua portuguesa, que interfere na aprendizagem do português como língua falada ou escrita, que está entre grupos, nas ruas, jornais, enfim é a língua dominante (SKLIAR, 1997a).

Devido à questão do ensino da Língua Portuguesa como L2 estar sendo problematizado nos artigos selecionados para este trabalho, motivada pelas leituras de textos, escritos por surdos, em publicações da Revista Espaço. Como exemplo tem-se o artigo 'Educação à distância para surdos uma alternativa ainda limitadíssima', de Ottomar Teske. Nele, o autor analisa o ensino da Língua Portuguesa como L2 e problematiza a escrita dos surdos sugerindo outros olhares.

Entendo, conforme as leituras na revista, que o maior problema e dificuldade dos alunos surdos não estão na surdez, mas, nas metodologias de ensino do português. Entendo que não se compara a escrita do português de algum aluno que tenha o português como L1 com outro bilíngue, como o caso não só dos surdos, mas, de índios, estrangeiros e de qualquer pessoa que tenha o português como L2. Não estendo essa problematização sobre a escrita dos surdos devido ao fato de não ter fundamentação teórica suficiente para a tal, porém, é interessante aprofundar esse debate sobre as publicações que falam da escrita dos textos dos surdos classificados em atípicos ou desviantes, pois este, também, é um assunto que aparece nos artigos publicados e, no meu entendimento, é um tema importante para quem discute a formação de professor. Quem sabe este seja um dos pontos a ser explorado futuramente.

Ainda, sobre a proposta de uma educação bilíngue e as políticas públicas que cercam essa proposta, para os surdos é um reconhecimento político da surdez como diferença. A definição sobre o assunto sugere que a educação bilíngue para os surdos seja muito mais do que um domínio de duas línguas (SKLIAR, 1999). O fato de inserir a Libras nos currículos ou professores que conheçam a Libras não garante uma educação efetiva. A questão, em meio a tudo que envolve a educação de surdos, parte de uma discussão política focando a sua construção histórica e social, se deslocando dos espaços escolares, das descrições metodológicas e direcionando um olhar ao foco político de medidas para o surdo e à surdez. Segundo Skliar (1999, p.8):

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ‘ouvintinização’ do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar [...]

A educação bilíngue, portanto, segundo as revistas, é uma alternativa para a educação dos surdos, descrita nas Leis e Decretos. Caracterizada pelo uso de duas línguas distintas na sala de aula, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a presença do intérprete que medeia as trocas entre professores ouvintes e alunos surdos, ou vice versa. Porém, apenas a presença de intérpretes não garante a efetividade de uma educação bilíngue. A atuação dos intérpretes é uma questão que desperta o meu interesse por entender que o profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), como parte da equipe educacional. Deve ser um profissional qualificado, com habilidades, estratégias e conhecimentos necessários e específicos de atuação, para fazer escolhas e tomar decisões durante a sua atuação como tradutor-intérprete. Também deve estar preparado para oferecer atuação e interpretação de qualidade ao aluno. O professor ensina e o intérprete interpreta, por isso o meu entendimento pela qualificação e embasamento teórico dos estudos surdos, da cultura surda.

Ao dirigir meu olhar à formação docente de professores surdos, encontrei em dissertações de mestrado publicadas pela Universidade Federal de Santa Catarina, a dissertação intitulada ‘A formação dos profissionais da escola polo Estadual de educação para surdos na Regional de São José-SC’, onde Hubner (2006, p.17), referindo-se à formação de professores na perspectiva da diferença e na educação bilíngue, afirmou:

Ao pensarmos na formação de professores na perspectiva das diferenças, precisamos refletir entre outras coisas a respeito da formação docente. Neste sentido, é preciso falar de professores não como referências abstratas, sobre quem muita literatura vem sendo feita, mas daquelas pessoas concretas encarnadas que têm uma vida de luta nas escolas brasileiras. Não são apenas intelectos e, mesmo no anonimato, por meio da educação trabalham em prol de uma sociedade em que ninguém deveria se excluído.

Seguindo este entendimento como um ponto inicial para pensar uma educação bilíngue efetiva, entendo ser necessário pensar primeiro na figura do perfil do professor de formação bilíngue, com uma base teórica sólida sobre cultura e história dos surdos, proficiência em Libras e prática de ensino. O posicionamento deste autor permite refletir

sobre o fato de que as propostas de educação bilíngue para surdos ultrapassam questões linguísticas determinadas também por questões políticas, que têm o reconhecimento legal traduzido pela Lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras e regulamentada pelo Decreto 5626 de 2005. Este, além de regulamentar a Lei, permite a criação de cursos dedicados à formação de professores que irão trabalhar com a Libras, com o Curso Letras Libras, Pedagogia Bilíngue, Formação de Intérpretes de Libras e o Curso de Língua Portuguesa, como segunda língua. Além da educação, essa legislação regula os direitos dos surdos brasileiros a terem acesso à informação e ao atendimento público em Libras.

Neste trabalho pretendi contextualizar a formação de professores a partir de registros históricos da educação de surdos, a fim de problematizar questões atuais sobre as políticas públicas que respaldam esse profissional na sua condição imposta pela sociedade de “minorias” linguísticas.

Os achados de pesquisa me permitiram vislumbrar outras possibilidades de estudos que deverão servir de base para novas reflexões, novos questionamentos e novas discussões sobre temas que perpassam a educação de surdos e a formação de professores para atuar nesta área e que não foram contemplados neste momento. Além de estudar as tecnologias educacionais para a educação de surdos pretendo explorar tópicos relativos às tecnologias da saúde dirigidas a assuntos relacionados ao implante coclear, que se apresenta como uma tendência na medicina, a qual nós, professores, precisamos nos apropriar e manter informados sobre suas possibilidades. Isto porque esta tecnologia afeta diretamente metodologias educacionais ligadas à educação de surdos, sem, no entanto, deixar de dar a real importância para a aquisição da Língua de Sinais Libras, enquanto fator espontâneo e rápido nos processos cognitivos.

Em suma espero que este trabalho contribua com pontos interrogativos, promovam outras perguntas sobre os desafios do trabalho docente no contexto da escolarização de surdos na contemporaneidade, e que possam ir abrindo outras brechas e olhares para a problematização da formação dos professores surdos.

## REFERÊNCIAS

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs). *A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNARDINO, B.M.; LACERDA, C.B.F. A intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua situação na educação infantil. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.28, p.28-40, 2007.

BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Lei de Libras. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436>>. Acesso em 12 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96510/decreto-5626-05>>. Acesso em 12 abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Viver sem Limites*. 2011a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.612*, de 17 de novembro de 2011. Institui O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CAMILLO, C.R.M. *A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2008.

CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CASARIN, M.M. Produção de livros bilíngues: língua de sinais e língua portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2005, p.1-17.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15557int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

CASARIN, M.M.; MACHADO, F. C. *História, comunidade e as representações culturais da surdez*. Santa Maria: UFSM. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/edu.especial.pos/images/historia.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2012.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007a.

CORAZZA, S. Para Pensar, Pesquisar e Artistar a Educação: sem ensaio não há inspiração. *Educação*, São Paulo, v.6, p.68-73, 2007.

COSTA, M.V. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

COSTA, A.M.B.; SILVA, D.B.; MACHADO, L.Z.; VIEIRA, M.E.M.; SILVA, S.C. Curso de pedagogia a distância: formação de professores surdos e ouvintes em Florianópolis. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.23, p.34-38, 2005.

COUTURIER, L.; KARACOSTAS, A. *Le pouvoir des signes*. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990.

DAUSTER, T. Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas? *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.29, p.32-41, 2008.

DAUSTER, T.; TIBAU, A.; FERREIRA, L. A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade da informação. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.29, p.42-54, 2008.

ESCOSTEGUY, A.C. *Um olhar sobre os estudos culturais latino-americanos*. Coletânea Mídias e Recepção, São Leopoldo(RS): Compós/Unisinos, 2000.

ESPAÇO. *Informativo técnico-científico do INES*, n.25. Rio de Janeiro: INES, 2006.

FELIPE, T.A. Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.25, p.33-47, 2006.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Relatório Anual*. 2011a. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/relatorios.asp>>. Acesso em 12 jan. 2012.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Revista da Feneis*, n. 44, 2011b. Disponível em: <[http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/...2011/Revista%20Feneis\\_44.pdf](http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/...2011/Revista%20Feneis_44.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

FISCHER, R.M.B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FISCHER, R.M.B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: novos olhares na pesquisa em Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ), DP&A, 2002, p. 39-60.

FORMOZO, D.P. *Currículo e educação de surdos*. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1970.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCO, M.M; CRUZ, M.R. Surdez e educação superior: que espaço é esse? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2008, p.1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4625--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

FREITAS, G.M. Cotidiano escolar: espaço e tempo onde as práticas docentes são forjadas e o professor aprende o seu ofício?. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.31, p.111-6, 2009.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R.H. (Org). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais*. Porto Alegre: EdULBRA, 2005. p.213-23.

GOLFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. 2005. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/revistas>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. 2007a. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Debate Atualidades em Educação*. Edição Especial. Editorial, n. 27. Rio de Janeiro, 2007b. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/espaco/rev\\_espaco\\_27.pdf](http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/espaco/rev_espaco_27.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

INES. . INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Espaço: Informativo técnico-científico do INES*. nº 28 (jul/dez) Rio de Janeiro INES, 2007c.

KLEIN, M.; FORMOZO, D.P. Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...*

2008, p.1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4836-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

KLEIN, M.; FORMOZO, D.P. Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença. *Revista Currículo sem Fronteira*, v. 9, n. 2, p. 212-25, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/kleinformozo.htm>>. Acesso em 16 abr.. 2012.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

KRAEMER, G.M. *Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal*. 2011. 175f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2007, p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

LANE, H. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T.B. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2005, p.1-12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15949int.rtf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

LEBEDEFF, T.B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2010, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhossemPDF/GT15-5951-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

LOPES, M.C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

LOPES, M.C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007b.

LOPES, M.C.; GUEDES, B.S. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2008, p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

- LOPES, M.C.; MENEZES, E.C.. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2009, p.1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- LOUREIRO, V.R. A prática da inclusão escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.25, p.12-18, 2006.
- LULKIN, S.A. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- LULKIN, S.A. Discurso moderno na educação de surdos. Práticas de controle de corpo e expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 33-49.
- LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; CAMILLO, C.R.M. Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2008, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4772--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- MACHADO, A.M. *Desafios da educação inclusiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MACHADO, F.C. Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2007, p.1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3036-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- MACHADO, F. *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos*. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2009.
- MACHADO, M.C.N. *Direito à diferença cultural: a igualdade e a diversidade cultural dos seres humanos, o direito à diferença cultural na atualidade*. São Paulo: Juruá, 2010.
- MAZZOTTA, J.S.M. *Educação especial no Brasil: história e políticas e públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005
- MARTINS, D.A.; TASSONI, E.C.M. Formação de professores no curso de pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais. *Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.25, p.161-8, 2006.
- MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

- MIRANDA, W.O. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MULLER, M.B.C.; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2005, p.1-16. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int\(1\).rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int(1).rtf)>. Acesso em: 20 maio 2011.
- NASCIMENTO, M.G.C.A.; SILVA Y.R.O.C.; ANTUNES, A.L. O trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2010, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosemPDF/GT15-6589--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- PPP. *Plano Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras/Licenciatura, habilitação em Língua Brasileira de Sinais, Letras Libras*. UFSM, UFSC, UFBA, CEFET-GO, UNB, UFAM, INES e USP. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsc.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- PEDREIRA, S.M.F. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2007, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014-Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- PERLIN, G.T.T. (Org.). *História dos surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- PERLIN, G. Surdos Cultura e Pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). *A invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- QUADROS, R.M. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2005, p.1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

- QUADROS, R.M. *Políticas linguísticas: As representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil*. Instituto de investigação e desenvolvimento em política linguística. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=382>>. Acesso em: 02 maio de 2012.
- QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R.M.; PALERMO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. *Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.25, p.19-25, 2006.
- RECH, T.L. *A inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.
- ROCHA, S. Histórico do INES. *Espaço*, Edição comemorativa dos 140 anos. INES/MEC, 1997.
- RODRIGUES, C.H. Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2010, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosemPDF/GT15-6187--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- SÁ, N.R.L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.
- SARAIVA, K.; LOPES, M.C. Educação, inclusão e reclusão. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p. 14-33, 2011.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SANCHEZ, C. *La Increible y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.
- SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-58.
- SILVA, T.T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Espaço*, Rio de Janeiro, v.8, p.3-15, 1998.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- SKLIAR, C. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

- SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SKLIAR, C.; SILVA, L.H. et al. (Orgs). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997b. p.242-81.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SOBREIRA, H.G. Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação. *Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.30, p.28-47, 2008.
- SOMMER, L.H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.69-83.
- SPERB, C.C. *O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 32. [Desenvolvimento de material didático ou instrucional. Curso de Letras-Libras à distância].
- STUMPF, M.R. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In.: THOMA, A.S.; LOPES, M.C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- TARTUCI, D. A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2007, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3059—Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- TEIXEIRA, K.C. A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* 2005, p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151408int.rtf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- TESKE, O. *Educação a distância para surdos: uma alternativa limitadíssima*. *Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n.23, p.28-33, 2005.

THOMA, A.S. *Educação de surdos: memórias e narrativas*. 2011. Disponível em: <<http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

THOMA, A.S. *Educação de Surdos: memórias e narrativas*. 2011. Disponível em: <<http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com/2011/07/memorias-narrativas-e-experiencias-na-4411.html#uds-search-results>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

THOMA, A.S.; LOPES, M.C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul (RS): EdUNISC, 2004.

THOMA, A.S.; LOPES, M.C. (Orgs). *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul (RS): EdUNISC, 2006.

THOMAS, H.; THOMAS, D.L. *Vida de grandes mulheres*. Coleção Vidas Célebres, v.4. São Paulo: Livros do Brasil, 2003.

TORK, T.J. *Novas tecnologias como ferramentas de inclusão para alunos surdos no século XXI*. Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62814835/NOVAS-TECNOLOGIAS-COMO-FERRAMENTAS-DE-INCLUSAO-PARA-ALUNOS>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M.V. (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. p. 37-72. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Identidade, cultura e semelhança de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, R. (Org.). *O eu e o outro*. Porto: Universidade do Porto, 2007.

WESCHENFELDER, N.V. *Uma história de governamento e de Verdades: Educação Rural no Rio Grande do Sul*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

WIKIPEDIA. *A enciclopédia livre*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

WRIGLEY, O. *A política da surdez*. Porto Alegre: Mediação, 1996.