

Vidas do Fora

RESERVA TÉCNICA
Editora G. ERGS



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica
Rui Vicente Oppermann

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Sara Viola Rodrigues

Conselho Editorial

Alexandre Santos

Ana Lígia Lia de Paula Ramos

Carlos Alberto Steil

Cornelia Eckert

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Rejane Maria Ribeiro Teixeira

Rosa Nívea Pedroso

Sergio Schneider

Susana Cardoso

Tania Mara Galli Fonseca

Valéria N. Oliveira Monaretto

Sara Viola Rodrigues, presidente

adriana da silva thoma
ana carolina da costa fonseca
andré pietsch lima
andrêa vieira zanella
andresa thomazoni
barbara elisabeth neubarth
benito bisso schmidt
bianca sordi stock
blanca luz brites
débora de Moraes coelho
elida starosta tessler
eugénia vilela
helenaraújo rodrigues kanaan
júlia dutra de carvalho
juliane tagliari farina
kátia maria kasper
larisa da veiga vieira bandeira
leonardo martins costa garavelo
luciano bedin da costa (org.)
luis artur costa
mara evanisa weinreb
marisa lopes da rocha
mayra martins redin
nara lúcia giroto
oswaldo giacoia junior
patrícia kirst
paulo fernando monteiro ferraz
regina basso zanon
regina longaray jaeger
sandra mara corazza
sara hartmann
simone mainieri paulon
tania mara galli fonseca (org.)
vera lúcia inácio de souza
vilene moehlecke
vitor butkus de aguiar
viviane trindade borges

Vidas do Fora

habitantes do silêncio

© dos autores.
1ª edição: 2010

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto

Ilustração da capa: Frontino Vieira. *Acervo da Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro.*

Revisão: Gabriela Koza

Editoração eletrônica: Daniel Ferreira da Silva

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

V649 Vidas do fora: habitantes do silêncio / Adriana da Silva Thoma ... [et al.] ; organizado por Luciano Bedin da Costa e Tania Mara Galli Fonseca. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
381 p.: il. ; 14x21cm

Prefácio de Andréa Vieira Zanella.

Inclui ilustrações e fotografias.

Inclui referências bibliográficas.

1. Psicologia social. 2. Psicologia – Método Biografemático. 3. Potencial criativo – Internados psiquiátricos. 4. Pacientes psiquiátricos – Vida e Obra. 5. Oficina de criatividade – Hospital Psiquiátrico - Porto Alegre, RS. 6. Saúde mental – Políticas públicas. I. Thoma, Adriana da Silva. II. Costa, Luciano Bedin da. III. Fonseca, Tania Mara Galli.

CDU 159.954.4-056.34

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)
ISBN 978-85-386-0087-9

W^o de registro: 3896

W^o da obra: 1178

Data: 10/01/2010

Vidas surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e de fazer a educação de surdos

ADRIANA DA SILVA THOMA

LARISA DA VEIGA VIEIRA BANDEIRA

Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? (...) É possível que sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas (...) cada um dispõe de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (Larrosa, 2001, p.22-23).

Narrar experiências docentes através da escrita foi a proposta metodológica de uma investigação¹ que realizamos com o objetivo de entender as condições de possibilidade da educação de surdos em nosso contexto. Tais escritas foram produzidas por aproximadamente 30 professores e professoras, surdos e ouvintes, que atuam em escolas de surdos ou turmas de surdos na capital gaúcha e na região metropolitana, tendo a participação de alguns poucos integrantes de cidades do interior do estado, durante um curso de extensão oferecido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2008.

A proposta inicial de escrita de cartas aos colegas potencializou outras escritas sobre as memórias e experiências do grupo, as quais foram postadas em um espaço virtual (blog) dando visibilidade às práticas e possibilitando o compartilhar das experiências do gru-

¹ Pesquisa: *Língua de sinais e educação de surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola.*

po para além do espaço de formação da universidade. Nas cartas e outras escritas, o grupo registra seu ingresso e imersão na educação de surdos, problematiza a atual política de inclusão do Ministério de Educação e reflete sobre a escola como espaço onde as identidades e a diferença surda são produzidas. Através do blog, pudemos constatar que, na atualidade, há uma grande procura na rede por questões que tratam da Educação de Surdos. Internautas de diferentes locais, não só do Rio Grande do Sul e do Brasil, mas também de outros países, chegam ao blog buscando por palavras-chaves relacionadas à área: “educação de surdos”, “memórias e narrativas”, “experiências docentes” e termos correlatos.

A investigação estabelece diálogo com autores como Michel Foucault (1996); Jorge Larrosa (2001; 2002); Bauman (1998; 2003); Barthes (1984); Veiga-Neto (1996; 2008); Loponte (2006; 2008) entre outros. Assumimos uma perspectiva pós-estruturalista de análise, a qual nos convida a deixar de lado uma metodologia fixada e estabelecida previamente e nos leva a percorrer caminhos imprevisos, colocando sob suspeita as verdades que a modernidade tentou estabelecer sobre a docência e sobre o ser surdo e sua educação. Não há uma realidade a ser desvelada, pois essa suposta realidade não é senão os sentidos que atribuímos às coisas a partir da perspectiva e das lentes teóricas que escolhemos. Não há condições ideais a serem alcançadas ou entendidas naquilo que “realmente são”, nem existem realidades ou verdades mais adequadas para se entender a Educação de Surdos, mas enunciados que nos possibilitam pensar sobre as condições em que essa educação vem acontecendo nos contextos de atuação dos professores e professoras que participaram do estudo.

Com Veiga-Neto (1996), assumimos um modo de ver e fazer as coisas que acredita na existência de um *a priori* histórico e na impossibilidade de narrar as identidades a partir de um único modelo, sendo múltiplas as possibilidades de ser e estar no mundo. Para esse autor, a modernidade inventou um conceito de subjetividade como algo sólido e o sujeito moderno como “uno, fixo, indivisível, originário” (Veiga-Neto, 2008, p.4), estando a vontade de segurança e de solidez na base do mito do sujeito moderno. Mas como pensar a

possibilidade de solidez em tempos de liquidez, como diria Bauman (1998)? A liquefação “está na raiz do fenômeno tipicamente pós-moderno denominado dissolução, borramento ou apagamento das fronteiras: os líquidos não têm fronteiras ou limites próprios, mas se amoldam ao lugar ou às condições em que se encontram” (Veiga-Neto, 2008, p.4). Nesse cenário, as escritas docentes nos mostram os movimentos, os deslocamentos de sujeitos docentes frente à diferença e a permanente (re)constituição de suas próprias identidades nas experiências vividas, na trajetória de imersão na educação de surdos e no compartilhar o registro de suas memórias com o grupo, onde a escrita passa a ser assumida como uma possibilidade de transformar-se.²

Nas escritas, encontramos o registro de itinerários de vidas, de fronteiras borradas e de possíveis termos de negociação que vão constituindo as identidades desses professores e professoras. Nelas, encontramos também a escola como um lugar onde tais negociações acontecem, como um espaço de convívio do múltiplo e como lócus de fabricação de diferenças e de relações de poder. Porém, como argumenta Veiga-Neto (2008, p.5): “Não se trata de pensar a escola como produzida pela sociedade em que se insere, mas também, e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade”.

Narrativas, escritas de si e escritas para os outros

Não sou eu quem descrevo. Eu sou a tela. E oculta mão colora alguém em mim. Pus a alma em nexos de perdê-la. E o meu princípio floresceu em Fim (Pessoa, 1996, p.59).

As escritas iniciaram no movimento de troca de cartas entre os integrantes do grupo e contextualizam no tempo e no espaço as trajetórias, os percursos, as dificuldades e as superações de cada um. Nelas, encontramos enunciados sobre como cada professor ou profes-

² “Quando escrevo, o faço, acima de tudo, para transformar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa que antes” (Foucault, 1996, p.9).

sora foi percorrendo seu caminho, enfrentando os desafios, criando alternativas para o estabelecimento de relações produtivas e criando vínculos de amizade.

As escritas se colocam como um exercício de retomada de memórias, de dar sentido às experiências vividas, de narrar-se e ressignificar-se; um exercício que busca entender os caminhos percorridos por cada um até chegarem a ser o que são hoje; um exercício potencializador de outros modos de ser e de fazer a educação de surdos:

No decorrer da minha prática de ensino, vim a descobrir que o menor problema dos meus alunos é a surdez. Uma vez que muitos deles têm associada à surdez dificuldades de aprendizagens, problema motor, extrema pobreza cultural e linguística, atraso no desenvolvimento cognitivo, alunos com dezesseis anos de idade com idade mental de seis, sete anos, síndromes não diagnosticadas, obsessão por determinados objetos, abuso sexual e violência doméstica. (...) Sinto também, que cada aluno vive num mundo diferente e eu como se estivesse num labirinto tentando encontrar o caminho que me leve até esse mundo, que por vezes, é escuro, tímido, distante e sofrido. A entrada nesses mundos depende da permissão de cada aluno e cada um ao seu tempo vai desvelando partes de sua vivência e entendimento das coisas, e isso, aos poucos, vai conduzindo o meu fazer pedagógico. (Janaina – professora ouvinte)

A escrita como um exercício que registra, problematiza, questiona e oferece à leitura as tentativas, os ensaios por vezes indisciplinados e intuitivos de experiências docentes que nem sempre foram orientadas pela formação que tiveram para atuar na área, mas que foram mobilizadas pelo encontro, pelo estar com o outro e pelo questionar-se sobre quem é esse outro que mobiliza dúvidas e questionamentos, ou mesmo sobre quem se é na presença desse outro:

Transitar em uma língua em que vivemos em dúvida é como se estivéssemos em dois mundos e duas culturas. Às vezes no uso e na convivência com a língua de sinais *me sinto um estrangeiro* na minha terra. Há dias que sei tudo e outros nada. Em outros momentos uma toma o lugar da outra e às vezes se fundem na minha constituição como pessoa. (Janaina – professora ouvinte)

Minha permanente *insegurança* diz respeito ao nível de linguagem expressiva e compreensiva de muitos dos surdos com quem trabalho. Não basta ser usada a LIBRAS como forma de expressão e transmissão dos conhecimentos. Deve haver uma grande preocupação e cuidado com os significados dos sinais utilizados ao transmitir informações: *Fui entendida? Houve significação para a informação transmitida? Os dados informados foram compreendidos? Meus questionamentos terão respostas coerentes?...* É constatado que não adianta utilizarmos materiais produzidos em LIBRAS, filmes com interpretação em língua de sinais, softwares com tradução... se não houver o conhecimento da língua por parte de quem nos assiste. (Marlei – professora ouvinte)

Eu era muito *distraída*, a professora me chamava a todo o momento para que participasse das atividades com os outros colegas, mas eu *não me interessava* por estas atividades, preferia brincar com outras coisas, Não entendia porque meus colegas achavam tão divertidas as histórias com fantoches, eu não achava engraçado.... (...) Só via eles mexendo a boca, mas não sabia o que estavam dizendo. *Eu me sentia só e confusa*. (Rosa Virgínia – professora surda)

O educando surdo é duplamente penalizado e excluído, tem uma aquisição tardia de LIBRAS, sua Língua primeira e natural e a aprendizagem da segunda Língua, o Português, sempre vai ser algo traumático. A oralização do surdo feita desta forma está vinculada a uma ideia de educação como uma forma de “normalizar”, “normatizar”, o educando que não se “encaixa” no modelo de sujeito que aprende. (...) Por alguns anos ignorei os alunos fora do padrão, tínhamos os que passavam e os que “rodavam”, os “anormais” eram das escolas especiais. Foi a partir da inclusão dos alunos especiais maiores de 21 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que esses educandos se tornaram visíveis para mim. A partir dos 21 anos eles eram obrigados a sair das escolas especiais, mesmo que não estivessem alfabetizados, restando-lhes como opção a EJA. (Maria Cristina – professora ouvinte)

Um *estrangeiro em seu próprio país*, assim sente-se a comunidade surda em relação à comunidade ouvinte, por ser a maioria linguística em nossa sociedade. (...) Os ouvintes que não conhecem a língua de sinais e participam de um espaço em que tem uma maioria de surdos dialogando sem intérprete, faz com que os ouvintes sintam-se da mesma forma. (...) Um sentimento de impotência, de ansiedade em

tentar compreender o que está sendo dito. São movimentos da boca, dos olhos que se direcionam para um barulho que surge, o embalo do corpo ao som de uma música... são comportamentos e atitudes que os surdos observam, percebem, mas não compreendem porque não faz parte de suas realidades. (...) O que é dito pelo outro, o ouvinte, e não é compreendido pelo surdo e vice-versa, *são comunicações que se silenciam. O dito e o não compreendido, o compreendido e não dito*, são realidades e experiências vividas cotidianamente pelos surdos e ouvintes que convivem e não utilizam a mesma forma de comunicação, aqui no caso especificamente, a língua de sinais. (Lucia Helena dos Santos – professora ouvinte)

Uma escrita que registra um processo relacional entre professores e alunos surdos, sem ser sufocada pelas regras burocráticas exigidas pelo preenchimento de papéis na rotina da escola, que se dá diante de uma tela de computador ou de uma folha de papel em branco à espera de uma história que vai ser contada, à espera de um entregar-se às palavras. Escrever procurando e fornecendo pistas, indícios de suas vidas, escrever para permanecer, para evitar o desaparecimento, escrever para transformar-se, escrever para tentar entender como e de que forma cada um foi se constituindo como professor ou professora de surdos.

Antes do dar-se a ler para o grupo e para aqueles que visitam o blog, a escrita solitária em casa ou na escola, o embate com o papel ou com a tela, as escolhas feitas para se narrar, para se contar, para se tornar palavras. Ao olhar-se palavra e texto, autores que se situam e logo após se põem a perder, para depois fazer as pazes consigo mesmo e dar-se aos outros leitores.

As primeiras escritas foram marcadas pelo tom autobiográfico, em parte pela proposta de cartas que contam sobre suas opções, entradas e experiências na educação de surdos, escritas onde quem escreve é o autor e o personagem principal. Mas nesta escrita autobiográfica não podemos nos deter na cronologia dos fatos, porque são as práticas docentes, as memórias, a vida em si, a finalidade destas escritas. E estas aparecem titubeantes, inaugurantes, provocando a pensar tanto quem as escreve como quem as lê.

No titubeio de tentar tradução para o que aconteceu, para dar corpo ao que agora são lembranças, enquanto investigadoras são as nuances de como estes sujeitos falam de si que nos capturam. As cartas escritas, que posteriormente foram lidas no grupo e postadas no blog, tornam-se arquivos que constituem um diário virtual de permanente acesso para os usuários da rede web, diário que “torna possível dar visibilidade ao que estava destinado ao silêncio e ao esquecimento”, diário que se torna “uma forma privilegiada de inscrição autoral” (Cunha, 2007).

No espaço coletivo da sala de aula, nos encontros do grupo e nas entradas e leituras do blog, a descoberta da experiência do Outro; um Outro que tanto poderia ser um colega da mesma escola ou um professor/a desconhecido/a, com quem o compartilhar de experiências pode articular novas possibilidades docentes.

Para Larrosa (2001), quando escrevemos “não tomamos a palavra, mas nos tornamos palavra”. Neste tornar-se palavra, cada professor busca nas suas experiências, nas suas memórias, as possibilidades de constituição de identidades docentes e não é sem surpresa que encontramos narrativas de professores surdos onde a sua própria inserção na escola, enquanto aluno, aparece como ponto de partida para contar como se tornaram professores. As primeiras experiências escolares também influenciaram a escolha da profissão de professores ouvintes, mas para os professores surdos a falta de um modelo adulto na escola impulsionou e significou a escolha profissional de muitos dos que estiveram conosco nesse estudo.

Escrever para primeiro entender nossas escolhas e depois contar aos outros. Quando escrevemos, contamos, anunciamos, partilhamos com o outro. É para o outro também as escolhas das palavras e o afeto com que as envolvemos. As narrativas docentes contadas para outros docentes, multiplicadas nas conexões e links da rede para muitos outros leitores, cumprem a vocação da escrita: dar-se à leitura de muitos.

Aproximar experiências distintas através da escrita é trazer para os orifícios da possibilidade formas de ver, de narrar, de olhar e viven-

ciar situações e empreendimentos com a comunidade surda. As exposições proferidas ofereceram a abertura para o compartilhamento, para um deixar vir, para o (des)conhecido. As diversas formas de ler, de escrever, de se expressar produziram em mim um sentimento de querer mais, de continuidade e efervescência de um porvir desejável. (Graciele – professora ouvinte)

Nas narrativas escritas, nas cartas lidas ou sinalizadas, ouvidas, vistas... as experiências de cada um. Que espaço essas memórias ocupam dentro da escola? Em que momento das rotinas escolares, professores e professoras dedicam tempo para ouvir o que o Outro tem para contar?³ No espaço de formação na universidade ou no espaço virtual onde as escritas foram postadas,

saberes pessoais e profissionais se entrecruzam na construção do ser professor. E nesse espaço de leitura e reflexão, que caracterizou esse momento que passamos juntos, encontrei professores que na ânsia por continuar sua formação, estavam lá dispostos a compartilhar inúmeros saberes, construindo tantos outros conhecimentos. Essa vivência foi muito significativa para mim, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, motivando-me a continuar cada vez mais nesse constante processo de formação. Narrar e ser narrado nos produz, nos transforma, nos autoriza a ser cada vez mais contadores de nossa própria história. (Carla – professora ouvinte)

Nas escritas de si deixamos um pouco de nós. Através das linhas, colocamos palavras que traduzem nossas experiências e não apenas aquilo que passa por nós sem deixar marcas. Nas escritas, experiências, no sentido que dá Larrosa (2002) a essa palavra, o registro daquilo que “nos passa, que nos acontece, que nos toca”.

No processo das escritas, o “desembrulhar-se” desviando-se do discurso escolar, professores e professoras contando histórias pessoais, intransferíveis, mas partilháveis. Experiências docentes

³ Luciana Loponte (2006; 2008), em estudo sobre a constituição de si através da escrita, argumenta que no cotidiano das escolas quase não há tempo para escritas docentes sobre suas práticas.

que ultrapassam os muros da escola e os limites geográficos desta, possibilitando a (re)construção das vidas que se narram.

A escrita me organiza, me faz mais reflexiva, mais cuidadosa com as palavras. Escrever essa carta ressignificou a opção pela educação de surdos e me aproximou deste novo grupo; a proposta foi suave sem rigorismos acadêmicos, um “presente”, como no texto *Sobre a lição*. (Maria Cristina – professora ouvinte)

As narrativas de professores e professoras surdos remetem a espaços e tempos por vezes compartilhados com ouvintes e aos deslocamentos feitos em busca de uma educação adequada as suas características de aprendizagem. Algumas escritas lembram situações e personagens que passaram nas vidas de seus autores e autoras e os vínculos produzidos entre surdos nos espaços das escolas de surdos. Essas escritas oferecem aos leitores a oportunidade de entender como alunos surdos se tornaram professores surdos.

Muitas cartas relatam a mobilidade, o nomadismo escolar provocado pela falta de escolas onde os sujeitos surdos se sentissem em condições de aprender ou mesmo de interagir com os ouvintes. A fragmentação da vida escolar em diversas escolas, a procura por um espaço de pertencimento, acolhida e continuidade da escolarização aparecem, entre tantas outras, em narrativas como as das professoras surdas Rosa Virgínia e Claudia:

Eu estudava em escola especial para surdos pela manhã e à tarde em uma escola para ouvintes. Esta época foi muito difícil, minha mãe me disse que eu não me relacionava bem com os colegas ouvintes, a professora ouvinte escrevia no quadro-negro e eu não acompanhava o mesmo tempo das outras crianças, a professora caminhava e falava pela sala de aula ensinando... a cada dia eu perdia mais e mais em relação ao aprendizado... destas coisas eu me lembro. Eu sabia que aquela escola para ouvintes não combinava com o meu futuro. Tive sorte, pois a minha mãe percebeu a importância da escola para surdos e então passei a estudar somente nesta escola. (Cláudia – professora surda)

Eu não sou gaúcha, mas vivo em Porto Alegre desde os meus 14 anos, e concluí o meu 2º Grau em uma escola para pessoas surdas. Eu pertencço à classe média alta. As minhas primeiras lembranças me levam à época de meu ingresso numa escola maternal, de crianças ouvintes, na cidade onde nasci no interior de um estado nordestino. (...) Quando completei 6 anos de idade, minha mãe procurou escola na cidade em que morávamos (Feira de Santana) que era uma cidade pequena na época e só encontrou a APAE para deficientes em geral. Ela não gostou, pois queria uma escola para surdos. Fomos então morar em Salvador onde então conseguiu uma escola para mim. (...) Estudei nessa escola até os 13 anos de idade (até a quarta série). Na época, em Salvador, não havia escolas próprias para surdos com as séries seguintes, então meus pais e meu irmão mais velho procuraram escolas em Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, mas acabaram por escolher a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre, onde vim estudar. Mudei-me, assim, para o Rio Grande do Sul acompanhada de meu irmão mais velho que estudava medicina e de outro irmão, além de uma prima que tinha uma filhinha de um ano de idade na época. Assim, recebi o apoio e o estímulo da família e estudei nessa escola até o fim do segundo grau. (Rosa Virgínia – professora surda)

Experiências escolares de professores e professoras surdos em turmas de ouvintes são narradas pela centralidade da proposta educacional no aluno ouvinte, marcadas por salas de aula onde a audição dos professores e colegas não dá conta da diferença surda, por contextos fixados na fala, na oralidade. Uma inclusão excludente, um estar em aula, mas estar ausente, sendo espectadores em um espaço onde gostariam de ser atuantes, em um espaço que não é reconhecido como sendo também seu por direito, onde não se sente como parte do grupo. Em uma das escritas, o questionamento:

Que inclusão é essa que impede um aluno de se expressar e desenvolver-se na integralidade, que negligencia a forma de comunicação e expressão de sua clientela? (...) Vi que incluir, pelo menos na minha experiência, significa colocar um sujeito num espaço dito de iguais, violentando sua cultura e sua identidade. (Janaina – professora ouvinte)

Harlan Lane (1992) defende que as escolas de surdos se constituem como espaços mais adequados para a educação de crianças surdas, pois nelas os professores surdos são mais aceitos, participam das decisões sobre as propostas pedagógicas e servem como modelos positivos para os alunos surdos. Para esse autor:

Onde uma minoria tem uma palavra a dizer na condução da educação das crianças dessa mesma minoria, onde os adultos servem de modelo, onde a sua língua é usada e, portanto, as crianças são instruídas na sua língua natural, na qual são mais fluentes, a educação é melhor sucedida, as aspirações a carreiras são maiores, o ensino como profissão está aberto à minoria, a língua e cultura da minoria tendem a ser legítimas, as crianças crescem adaptadas – e orgulhosas – da sua identidade minoritária. (Lane, 1992, p.104)

Nesse sentido, Bauman (2003, p.7) escreve sobre a comunidade como um lugar acolhedor, seguro, que transmite “uma sensação boa”: é bom “pertencer a uma comunidade”, “estar em comunidade”. No entanto, ele alerta que “em troca da segurança prometida, a vida em comunidade parece nos privar da liberdade, do direito de sermos nós mesmos”. No campo da educação de surdos, temos visto que a comunidade surda exige de seus membros que sejam bons sinalizantes, que lutem pela conquista da língua e pelas causas surdas, que incluam mais escolas próprias para surdos, o que acaba por excluir aqueles surdos que foram subjetivados pelo discurso da norma ouvinte e se veem como deficientes da audição que precisam se aproximar do modelo ouvinte aprendendo a falar e a ler lábios.

Eu sempre fui *teimosa* e queria aprender mais, ler, entender, escrever e me comunicar bem socialmente. Depois, com o tempo, mudei meu jeito de vida e passei a aceitar o desenvolvimento da comunidade e cultura surda e entendi como aprender com as diferenças de ser surda. (Eleonora – professora surda)

Espaços onde possam ser reconhecidos e aceitos motiva as escolhas de cada um e mostra a preferência pelas escolas de surdos, onde tenham professores também surdos e professores que ensinem

em sinais e onde a escrita da língua dos ouvintes seja entendida como segunda língua:

A Escola de Surdos é um território de significativas produções culturais, ela necessita ser compreendida como o espaço privilegiado para a demarcação de práticas culturais específicas entremeio às produções curriculares que se concretizam nas afirmações da cultura surda. (Graciele – professora ouvinte)

Porém, mesmo quando a proposta educacional das escolas de surdos não era a proposta bilíngue, a escola de surdos se apresenta como o espaço preferido pelos surdos, pois o mais importante é estar juntos, em comunidade.

A experiência foi tão grande e diferente entre dois lados para mim... E realmente é fundamental o crescimento, a aprendizagem, as amizades que se faz na escola... o lugar para os surdos é na escola de surdos! (...) E por quê? Porque ali, os surdos sentem mais como uma segunda casa, segunda família, mais acessível, mais seguro, mais feliz, mais tranquilidade e confiança... (Paula – professora surda)

Professores surdos e professores ouvintes questionam incisivamente a proposta da inclusão e as formas como esta vem ocorrendo:

Ao recordar minha infância, a luta durante a minha vida, para conquistar a independência, recordo o quanto a Escola Frei Pacífico e os profissionais da época foram importantes neste crescimento, mostrando-me através da dedicação, religiosidade, coleguismo, cooperação todos os reais valores da vida, da convivência em grupo, favorecendo meu amadurecimento pessoal. *Na Escola o uso do aparelho auditivo era obrigatório, sendo avaliado, através de nota no boletim, a frequência do uso do mesmo.* Quando tinha 8 anos, meus pais mudaram-se para Guaíba, sendo necessário então, que eu permanecesse na Escola em regime de internato como a maioria de minhas colegas. (...) Ao completar a quinta série do antigo 1º Grau, tive que buscar minha escolaridade em uma escola de ouvintes, foi grande a tristeza de deixar o espaço onde cresci e pude ser compreendida como uma pessoa com capacidade de construir a própria vida. Fui

então, para escola em Guaíba onde meus pais moravam. Confesso que a *insegurança em relação ao desconhecido me assustava, não tinha intérprete na sala de aula, mas conseguia ler, me esforçava nos estudos, fazia as tarefas sozinha e às vezes minha mãe ajudava, ela trabalhava o dia todo na escola.* (...) Tive ótimas experiências com professores e colegas ouvintes que sempre me respeitaram, apoiaram e incentivaram nesta caminhada. Pude, também, ensinar muito a eles a forma de comunicação, a atenção e cuidados ao se comunicarem comigo, a importância da expressão facial e corporal manual. (Fabiana – professora surda)

Trabalho com jovens e adultos Surdos com histórias de fracasso escolar por conta desta inclusão; que só fez excluir. Terminei minha escrita referindo a narrativa de um aluno que no ano passado, numa assembleia de alunos com a Secretaria Municipal de Educação, disse: “Quando estou em minha sala, uso a língua de Sinais, converso com meus colegas, é legal... mas *quando saio nos corredores não sinto este lugar como meu*”. O sentimento de pertencimento é importante para o desenvolvimento da plena cidadania e autonomia. (Thais – professora ouvinte)

Um ponto final (mas reticente) em nossa escrita sobre as escritas docentes

Debruçar-se longamente sobre estas cartas, demorar-se em suas palavras, repetir suas frases, tornar-se íntimo de sua pontuação, de suas marcas foi para nós um exercício de pesquisa e procura pelas experiências docentes – que aqui dividimos com outros leitores – de tentativas de entendimento dos modos como estas experiências foram se constituindo no espaço escolar e suas possíveis articulações com a constituição das identidades docentes e da diferença surda.

Ao socializarmos essas escritas docentes e a nossa própria escrita sobre elas com os leitores e leitoras desse texto, não temos como objetivo resolver as questões culturais e linguísticas na educação de surdos, mas problematizar práticas de in/exclusão cristalizadas na história da educação de surdos e, quem sabe, potencializar outras experiências e outras práticas que reconheçam a diferença como pura diferença. Também não temos a intenção de imprimir

marcas de possíveis modos de ser professor ou professora de surdos que sejam mais adequados, pertinentes ou melhores. Como argumentamos desde o início, essa vontade de um sujeito fixo e imutável é uma ambição da modernidade que não encontra eco em nossa perspectiva de análise. Olhamos para esses professores e professoras de forma plural, tentando entender como chegaram a ser o que são e as condições de possibilidade para a docência que exercitam.

Ao longo desse texto, tentamos mostrar como a proposta metodológica da investigação se tornou um espaço de trocas de experiências entre o grupo, como espaço de constituição de relações de amizade e de descoberta de possibilidades de invenção e criação de si mesmo e de outras práticas pedagógicas, através de atividades como a escrita, apostando que essas talvez possam potencializar outros modos de ser e de fazer a educação de surdos.

Referências

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1984.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 1998.
- _____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2003.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. *Escrever sobre si: diários íntimos e construção de subjetividades*. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra; 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Cómo nace un “libro-experiencia”*. In: KAMINSKY, Gregorio (sel.). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca, 1996. p.9-18.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica; 2001.
- _____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Escritas de si (e para os outros) na docência em arte*. *Educação (UFSM)*, v. 31, p.295-304, 2006.
- _____. *Docência em diários: arte, escrita e subjetividades femininas*. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. p.1-14.
- PESSOA, Fernando. *Poesias Ocultistas; organização seleção e apresentação de João Alves das Neves*. São Paulo: Aquariana; 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado: Porto Alegre: UFRGS; 1996.
- _____. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 1 de Fevereiro de 2008. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 141-150. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.