

# Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas<sup>1</sup>

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

## Resumo

Este ensaio tem como objetivo pensar sobre as questões que sinalizam para uma formação de professores de surdos bilíngues (ouvintes ou surdos) capixabas, condizente com as práticas discursivas sobre surdos, surdez e sobre a inclusão que é vigente na época em que se situa. Também quer localizar as questões políticas relacionadas à perspectiva de sujeito nesse processo de concepção social. Para tal análise, escolhi algumas propostas de formação do MEC para o professor especialista na área da surdez, inclusive realizadas no estado do Espírito Santo, mostrando a trajetória de mudanças de concepções e mudanças de discursos sobre a educação de surdos nas formações de professores.

**Palavras-chave:** Formação; professores bilíngues; educação de surdos.

## Training for teachers of the deaf: procedures to guarantee discursive practices

### Abstract

This essay has as aim the thinking about the questions which signalling to a formation of bilingual for deaf teachers (listener or deaf) in Espírito Santo

---

<sup>1</sup>Parte da análise de dados da pesquisa sobre formação de professores de surdos realizada em meu doutoramento em educação, na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pela profa. Dra. Sonia Lopes Victor.

State, consistent with the discursive practices about hearing impaired, deafness and about the inclusion that is current in the time when it takes place. It also wants to locate the political questions related to the perspective of subject in this process of social conception. For such analysis some proposals of formation of MEC to the professor specialized in the deafness area, including the ones performed in the state of "Espírito Santo", showing the trajectory of changes in the conception and in the speech about hearing impaired education in the formation of professors.

**Key words:** Shaping of teachers; bilingual teachers; hearing impaired education.

## A formação de professores e as questões surdas

Há uma luta constante por uma educação que ressalte a diferença surda, marcando assim a sua identidade, e essa luta é o mote dos movimentos surdos. Porém, o Estado, como um dos principais reguladores das práticas educativas, sempre criou normas para a escola no sentido de que fosse garantida a educação desses sujeitos de acordo com o pensamento vigente. Com isso, os programas de formação dos professores de surdos acabam por acompanhar o próprio pensamento vigente, pois esses professores é quem são ou serão os agentes da norma mais importantes nesse processo discursivo vigente.

A busca pela forma política e cultural de representação dos surdos sempre foi intensa e é parte dos movimentos sociais das pessoas surdas. O Estado, como regulador dessas políticas, hoje une ao seu governo reivindicações dos movimentos sociais dos surdos.

Então, como pensar os movimentos de formação de professores na história da educação de surdos, no Estado do Espírito Santo, que há tão pouco tempo tem aceitado a ideia de uma educação bilíngue, muito mais por força de lei, decretos e determinação governamental? A ideia de educação inclusiva chegou ao Estado do Espírito Santo trazendo a educação bilíngue no discurso, até mesmo como forma de controle dos

movimentos surdos que se estabeleciam em todo o país em prol do respeito ao uso da Língua de Sinais na escola<sup>2</sup>.

Antes de situar as políticas de formação de professores de surdos, vale a pena pontuar o processo histórico em que ela vem sendo constituída. Há, aí, ranhuras por saber, entrelugares, proposições que se movem em diferentes momentos históricos.

## **A questão do Oralismo e da formação dos professores**

É impossível não relacionar a formação de professores de surdos aos movimentos surdos e às políticas nacionais. Vamos começar dialogando com as questões surdas no processo de constituição do que se pensa a formação desses professores de surdos.

Historicamente, os surdos foram considerados “aleijados do signo” (BENVENUTO, 2005, p. 232) e, por isso, o acesso ao universo humano definido pela comunicação fica vedado, apesar de estar em maior ou menor grau de integração na sociedade. De acordo com Benvenuto (2005, p. 232):

Se por um lado a linguagem é o único signo que mostra que há pensamento latente no corpo e se, por outro, é encontrada somente no homem, outorgar o estatuto de língua aos signos que os surdos criam para entrar em comunicação permitirá situá-los entre os seres humanos.

O abade L`Épée, inspirado em um encontro com duas irmãs gêmeas surdas e mudas, no século XVIII escrevia:

O interesse que a Religião e a humanidade me inspiram por uma classe verdadeiramente infeliz de homens semelhantes a nós, mas reduzidos em certa medida à

---

<sup>2</sup> A educação de surdos é marcada por uma trajetória de proibição do uso da Língua de Sinais. O congresso de Milão foi uma atitude que envolveu mundo inteiro, em 1880, quando foi votado que a língua oral seria a língua da educação dos surdos, das instituições e o banimento da Língua de Sinais foi definido num acordo global.

condição de animais, até que não trabalhemos para tirá-los das espessas trevas na que estão sepultados, me impõe uma obrigação indispensável de ir em seu auxílio, tanto quanto me seja possível<sup>3</sup> (L'ÉPÉE, 1784, apud BENVENUTO, 2005, p. 233).

Diante dessa inspiração, o abade fundou as bases do ensino bilíngue, valorizando sobretudo o francês escrito. O método do abade ia do francês escrito ao oral, uma experiência contrária ao que vinha ocorrendo.

Com o tempo, a natureza humana só poderia ser restituída aos surdos se fosse ensinada a língua oral. Pensamento que se propaga, entrecruzando a figura do “surdo monstro” (o aleijado do signo) com o sujeito a ser corrigido. O congresso de Milão, em 1880, é o ponto alto desse processo ao decidir que as línguas de sinais seriam erradicadas da educação dos surdos. Uma decisão global que tomou proporções gigantescas nas instituições especiais.

A partir daí, todas as práticas a educação de surdos eram pautadas em práticas ortopédicas, e logo professores especializados precisavam ser formados. O oralismo, como corrente teórico-metodológica da educação de surdos que tem como premissa o ensino da língua oral por meio de diversos métodos, foi a forma institucionalizada de maior peso na educação dos surdos. Deixou marcas profundas nas práticas pedagógicas, nas formações dos professores, constituindo representações estereotipadas sobre a surdez que enranharam nas malhas sociais. Inclusive, a influência oralista é base para muitas decisões políticas principalmente educacionais.

O indivíduo surdo, nessa corrente teórico-metodológica, trata-se de um “sujeito a ser corrigido”, que pode falar para se integrar na sociedade. Todas as práticas terapêuticas são voltadas para a cura do

---

<sup>3</sup> Escrito de L'Épée retirado por mim do texto de Andréa Benvenuto (2005, p. 233). A referência do texto de L'Épée é: Abbé de L'Épée, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*, 1784, *Corpus des Oeuvres de Philosophie en Langue Française*, France: Fayard, 1984, p. 9 (trad. AB).

“ouvido deficiente”. Mesmo que essas práticas na época representassem algo do divino, algo caritativo, até hoje influenciam nas decisões políticas em relação à educação desses sujeitos.

A formação de profissionais especialistas na atuação com alunos surdos tem, neste momento, uma obsessão pela surdez, que é a materialidade dessa diferença e busca a compreensão de sua superação e até mesmo cura. Todo curso de formação inicial para os especialistas na área da surdez tem, como perspectiva, a cura do “tal ouvido deficiente”, marca primeira dos sujeitos surdos, que resistem com o uso da Língua de Sinais. Nessas formações, há todo um discurso cuidadoso em relação a essa língua e a busca pela erradicação dela.

Levando em consideração o que Bauman (2005, p.27) afirma: “Se não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais [...]”; não podemos negar que no Estado do Espírito Santo, várias determinações políticas na educação dos surdos foram colocadas em prática, como dispositivo de garantia do discurso oralista vigente.

Quero chamar atenção para a formação de professores nesta proposta. Segundo Couto (2005), nos anos de 1958 e 1959, a Secretaria de Educação do Estado (SEDU) fez uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e iniciou um trabalho com surdos por meio de classes especiais, por meio dos esforços de uma professora formada que atuou em sua própria casa com a primeira sala para alunos surdos. E, em 1974, foi oficialmente fundada a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

Porém, com o aumento da demanda de alunos surdos, em 1969 foi criado, no Estado do Espírito Santo, o primeiro curso para especializar professores para o atendimento desses alunos. Até então, o INES era a única instituição formadora. Todavia, apenas um professor por Estado seria admitido na instituição e somente por um ano. Com a demanda crescente nas classes especiais de atendimento, esse critério de formação, no INES apenas, era insuficiente.

Vale ressaltar que, no intuito de reduzir despesas, o curso foi oferecido simultaneamente para professores especialistas em deficiência mental. As matérias comuns eram dadas em aulas conjuntas e as específicas, em aulas separadas (COUTO-LENZI, 2004).

O curso constituía-se de aulas teóricas e aulas práticas, sendo que as aulas práticas desenvolviam-se na escola, sob a supervisão da coordenadora do próprio curso, a professora Álpia Couto.

Ainda em 1969, a fim de orientar o professor especialista em deficiência auditiva, a professora Álpia Couto criou a cartilha “Posso Falar”, que utiliza o método oral puro. Essa cartilha foi adotada como livro base por muitos anos nas escolas orais e auditivas do Estado, sendo inclusive publicada e distribuída pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1977, após pesquisa, feita pela própria autora, dos resultados do trabalho realizado pelos professores, houve uma reedição da cartilha, que passou a vir acompanhada de um livro de orientação para o uso do professor.<sup>4</sup>

A formação do professor visava ensinar técnicas e métodos de ensino da fala oral, propagando, ainda, uma perspectiva clínica da surdez. O método era considerado “perfeito”. Por isso, a ideia era de que, se o aluno fracassasse, a culpa seria do professor, que não soube aplicar o método corretamente, ou até mesmo do aluno surdo, que poderia ser considerado “preguiçoso”.

Ainda nos anos de 1974 a 1977, para facilitar o atendimento<sup>5</sup> ao aluno surdo, foi esquematizado, pela professora Álpia Couto, um programa baseado nos graus de perda auditiva: a) Surdez leve: entrar diretamente na classe comum com atendimento individual especializado no caso de ter alguma dislalia ou dificuldade em

---

<sup>4</sup> Dados históricos retirados do livro: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

<sup>5</sup> Quero fazer uma pausa rápida aqui na palavra atendimento, muito utilizada pela educação especial até hoje e que acaba separando, ao meu ver, o que é chamado educação de fato. Fala-se inclusive do sujeito com deficiência no discurso da educação, mas se investe em atendimentos em vez de processos educativos.

linguagem escrita. Ou ir diretamente para classe comum, sem necessidade de atendimento especializado. b) Surdez moderada: receber um atendimento especializado, individual ou em pequeno grupo. Depois, passar para a classe comum, com apoio do atendimento especializado, e seguir o ensino comum sem esse apoio que iria gradativamente sendo retirado. c) Surdez severa: entrar na escola especial, continuar com o atendimento especializado e a classe comum. Ir diminuindo o atendimento especializado de acordo com a necessidade individual. Nos melhores casos, a entrada poderia ser na segunda opção ou na terceira, seguindo a sequência do atendimento; e d) Surdez profunda: dependendo também da gravidade do comprometimento e do prognóstico de cada caso, o educando deveria seguir as alternativas: escola especial ou escola especial mais a classe comum.<sup>6</sup> Nos melhores casos de surdez profunda, a entrada para a classe comum poderia variar, começando pela segunda alternativa ou mesmo pela terceira, seguindo a mesma sequência de atendimento prevista para os surdos severos.

A ideia era facilitar a inserção dos alunos surdos na escola regular, onde ainda não eram aceitos. Daí vêm as primeiras intenções de inclusão do sujeito surdo no ensino comum no próprio Estado. Vale ressaltar que essa forma de atendimento, por anos, chegando aos dias atuais, pautou todas as práticas educativas e as políticas instituídas pelas secretarias de educação tanto municipais quanto a estadual, incluindo aí a formação de professores

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, sempre foram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva da deficiência, sempre em busca da normalização. Inclui-se aí toda a prática clínica travestida de prática pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais. O saber subalternizado dos próprios surdos, silenciados não pela falta de fala,

---

<sup>6</sup>Fonte: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

mas pela compreensão social coletiva de sua incapacidade para falar. Saber esse que fora deixado anos sob tutela da ciência, das descobertas mirabolantes de transformação de “surdos em ouvintes”, de “mudos em falantes”. Constituíam-se o deficiente auditivo em alguém fora da norma, sendo agenciado, primeiro pela família em busca de sua cura, depois pelos próprios professores na esperança de sua normalização, enfim, pela sociedade que corrobora todo esse discurso e cai na escola, que nada mais, nada menos, é parte da sociedade, é uma instituição que Foucault coloca como uma das principais agentes da norma.

As formações para professores de surdos no estado do Espírito Santo, oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado, tinham como base o oralismo até o ano 2000. Nesse mesmo ano, numa formação de 200 horas, professoras do estado todo, indicadas pelas superintendências regionais, tiveram acesso ao conhecimento em Libras pela primeira vez, num módulo de 40 horas. Uma quebra total de paradigmas aconteceu ali. Resistências por todo lado. Mas impossível ser diferente quando os módulos do curso<sup>7</sup> eram mais ou menos divididos da seguinte forma (os cursos de formação de especialistas em deficiência auditiva em geral): a) Anatomia e fisiologia da audição e da fala; b) Estrutura da língua portuguesa; c) História da Educação de Surdos; d) Física acústica; e) Audiologia educacional; f) Avaliação audiológica; g) Aparelho de amplificação sonora; h) Linguística aplicada; i) Método Perdoncini: fundamentação teórica e metodologia audiofonatória<sup>8</sup> e pesquisas do Método Perdoncini; j) Prática de educação auditiva/aprendizagem da língua portuguesa: teoria e prática; l) Estruturação da linguagem; m) Fonética aplicada; n) Prática de educação auditiva na sala de aula.

---

<sup>7</sup> Tomei como base um curso realizado em 2001 no Instituto Oral, com carga horária de 200 horas em que a Libras era apenas citada, como algo que existia, mas presa à comunidade dos surdos, fora da educação.

<sup>8</sup> Inicialmente, o método utilizado era o método oral puro. Este método visa à educação auditiva das crianças surdas e, em 1973, a professora Álpia Couto, que se especializou no método com o próprio Perdoncini na França, começou a preparar professores no Instituto Oral no Espírito Santo, aplicando assim o método nas crianças, que passou a ser utilizado.



Essa basicamente era a grade curricular de cursos para formar especialistas em deficiência auditiva, toda voltada à educação auditiva e à oralização. Voltada à surdez como deficiência a ser erradicada e focada principalmente no método, não no sujeito surdo. E, além de tudo, era o lugar principal de erradicação da Língua de Sinais, lugar onde se aprendia todos os malefícios dela (da Libras) para as pessoas surdas.

Ainda nessa direção, parafraseando Deleuze (2005), o que é característico desse grupo e dessas formações com essas perspectivas, não é terem condenado a Língua de Sinais a permanecer na obscuridade, mas, sim, terem-se dedicado a falar dela ininterruptamente (mesmo que de forma negativa), valorizando-a como um segredo, constituindo-a como mito. E, isso, acabava por fortalecer os grupos de resistência surda.

### **O movimento inclusivo e a formação dos professores de surdos: novas perspectivas?**

Com o emergir da política de educação para todos desde 1994 em Salamanca<sup>9</sup>, a Língua de Sinais, outrora “demonizada”, agora passa a fazer parte dessas discussões, e os surdos passam a ter seus saberes valorizados por meio de suas narrativas denunciativas. O saber clínico aos poucos, com o discurso da inclusão, foi sendo substituído por um espaço vazio de práticas bilíngues que o discurso da educação especial criou com a nova racionalidade instituída quando corrobora a figura do surdo no espaço discursivo das deficiências. Quando se pensou que mudanças seriam prerrogativas fundamentais, foi-se percebendo que o discurso não muda tanto. O que ocorre é um travestismo linguístico.

Mas, mesmo assim, nesse momento, passou a ser fundamental repensar saberes e práticas dos professores especialistas. A formação desse profissional passou a ser confundida com a formação do

---

<sup>9</sup> A Declaração de Salamanca trata de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, em 1994, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências.

generalista em educação especial. O conhecimento da Língua de Sinais passou a ser imprescindível, principalmente quando a lei de Libras (10.436/02) foi sancionada em 2002. Vitória da comunidade surda? Sim, resultado de lutas. Porém, novas perguntas surgem: O que faremos em nossas práticas? Como repensaremos a formação do professor de surdos?

Os cursos de Libras ofertados, é claro, não supriam a necessidade linguística que era preciso para resolver o problema da comunicação e, com isso, os alunos surdos passaram a ser “os alunos que a inclusão não dava conta”<sup>10</sup>. Aos poucos, o curso oralista (método Perdoncini) passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de Libras. Porém, por se tratar de um curso de uma língua como a Língua de Sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e que realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação. Ou seja, mesmo com o discurso da inclusão incorporando a Língua de Sinais, fica claro que não há um real interesse das políticas atenderem a diferença surda na educação, mas garantir que a “diversidade” esteja na escola, colocando um deficiente auditivo, um deficiente visual e um deficiente mental na sala de aula, garantindo assim a visibilidade da diversidade (essa é a intenção) no espaço escolar, perdurando o discurso da inclusão baseada na visibilidade de TODOS no mesmo espaço. A Língua de Sinais também acalma os ânimos da comunidade surda, mostrando que as reivindicações de suas lutas estão sendo atendida, mesmo que sendo usada para garantir o discurso da diversidade.

As formações dos professores generalistas passaram a ser um problema quando estes não conseguiam dar conta da complexidade do uso da Língua de Sinais nos atendimentos, reduzindo a educação de

---

<sup>10</sup> Essa fala era extremamente comum, quando em variadas formações a frase mágica estava lançada: “De inclusão, eu entendo, mas de surdo, eu não dou conta”. E essa frase passou a fazer parte do discurso de todos aqueles que até mesmo legislavam sobre isso dentro das secretarias. Não é por acaso que o grupo que sempre causou “desordem” dentro das discussões sobre inclusão, era composto por aqueles que atuavam com surdos nas escolas regulares e assistiam, arrasados, ao fracasso escolar a que esses educandos eram submetidos por aqueles que se diziam entender de “inclusão”.

surdos à sua permanência na sala de aula e atendimentos em salas de recursos uma vez ou duas por semana (como uma terapia) para algum tipo de trabalho de “estimulação cognitiva”.

Quando se começa a suspeitar do Oralismo como verdade única, o que deveria ser uma vitória da comunidade surda, já que a Libras começa a fazer parte dos debates (de leve, mas entra nos espaços vazios), entramos numa política nacional de Educação para Todos, indiscriminadamente, com o discurso “bom” da inclusão, em detrimento inclusive do próprio Oralismo. A política nacional de inclusão não tardou em incorporar o Bilinguismo (sabendo de suas variadas formas de existir<sup>11</sup>), obtendo assim adeptos e apoiadores entre os próprios surdos, que começaram a ver nessa política uma possibilidade de uso da Língua de Sinais nos processos educativos, coisa que já tinha sido banida da educação de surdos desde o século XIX.

Mas qual não foi a surpresa em ver, nos cursos de formação de professores generalistas em educação especial, no módulo “Surdez”, elementos do próprio Oralismo ali existentes. Muito difícil desvencilhar-se de algo arraigado por séculos na tradição educacional dos surdos.

Um exemplo de material produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP) em 1997: “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, Deficiência Auditiva, da série Atualidades Pedagógicas, em três volumes, já traz a perspectiva bilíngue no bojo de seu conteúdo, mesmo

---

<sup>11</sup> Pelos estudos de Skliar (1999), existem quatro formas em que o projeto do bilinguismo se apresenta nos projetos políticos/pedagógicos atuais: forma conservadora (que reproduz a visão colonialista da surdez); forma liberal e humanista que “[...] exagera no papel da escola, supondo-se que ela pode mudar as desigualdades” (SKLIAR, 1999, p. 13); formas progressistas que polemizam a ideia de igualdade, criando assim um conceito de diferença como algo estático e pensando apenas na essência: surdo verdadeiro, surdo militante, surdo consciente, mas se ignora o que dá sustentação política ao próprio conceito de diferença; e as formas críticas, “[...] através das quais sublinha-se o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas” (SKLIAR, 1999, p. 13).

colocando em funcionamento algumas práticas de normalização e correção da surdez por meio de métodos orais e de educação auditiva.

De acordo com Lunardi (2002), o grupo das pessoas com “necessidades educativas especiais” é considerado um grupo de risco, já que não cabem na norma e, por isso, as ações dos programas de capacitação de recursos humanos são focadas no gerenciamento desse risco. E, em relação à população surda, o programa, segundo a autora, investe em duas frentes: “a) sensibilização para com a deficiência e; b) A Educação Especial como programa de preparação para a inclusão” (LUNARDI, 2002, p. 154). Com esses amplos mecanismos, ainda segundo a autora, o projeto de inclusão se propõe manter os alunos surdos “[...] nos bancos escolares engrossando positivamente as estatísticas, como também evita o desenvolvimento de outros fatores que associados a esses, geram riscos para a população” (LUNARDI, 2002, p. 155).

Por mais que o discurso de garantia da “igualdade de condições” exista no projeto da Política Nacional de Inclusão, quando a autora aponta para fatores associados ao desenvolvimento de “riscos para a população”, no que se refere aos alunos surdos, ela está referindo-se à situação em que os próprios surdos vão tomando posicionamento em relação à política, tornando-se, assim, um grupo de risco a essa política. Na contramão dela, a comunidade surda reivindica escolas bilíngues para surdos (lembramos que saímos de escolas oralistas direto para o projeto de inserção dos surdos nas classes regulares de ouvintes, diferente de outros países e até mesmo outros estados, que, numa perspectiva bilíngue, manteve os dois tipos de escolas para surdos até os dias atuais, bem como os surdos inseridos em classes regulares), salas bilíngues, intérpretes em salas de aula, etc.

A escola regular dos ouvintes não deu conta de cumprir todas as promessas de igualdade na educação para essa população. Segundo Skliar (2006, p. 28), “[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora- e já não pode controlar com tanta eficácia-, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora”.

Os surdos, quando não oralizados, estavam fadados ao limbo, a um lugar de não saber muito perigoso. E estavam atentos a isso. De acordo com Costa (2007):

Uma das maiores questões apontadas pelos narradores (surdos), que os fazia, inclusive, ficar confusos, era justamente a questão do currículo. Devido ao próprio desejo que os surdos apontavam em estudar os conteúdos, ter disciplinas “mais difíceis” e não infantilizadas, a “escola dos ouvintes” acabava se tornando uma boa solução, porém se deparavam com práticas segregativas dentro da própria escola, por exemplo, separar surdos de uma mesma sala de aula em nome da inclusão (p. 142).

A autora ainda completa afirmando que

porém, mesmo com todos os percalços inerentes a esse processo, surge um sentimento de nostalgia, uma “saudade de casa”, um constante retornar à “escola dos surdos” que nunca foi dos surdos, mas dos terapeutas, dos especialistas. Todavia o sentimento de pertença a esse lugar é muito mais forte do que à escola dos ouvintes, apesar das vantagens dela. Daí a confusão que o narrador coloca, ou seja: uma tem conteúdo, a outra tem vida! (COSTA, 2007, p. 143).

### **A formação nesse espaço discursivo**

Tomando como base as frentes e gerenciamentos de risco apontados por Lunardi (2003), pretendo trazer aqui alguns dos dispositivos utilizados nas formações de professores nessa política. O material produzido pelo MEC/SEESP em 1997 (“Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, Deficiência Auditiva, da série Atualidades Pedagógicas, em três volumes), traz as seguintes temáticas no fascículo I: *a) A deficiência auditiva: órgãos do aparelho auditivo e funcionamento, conceito e*

*classificação da deficiência auditiva, etiologia e prevenção da surdez, diagnóstico, aparelhos de amplificação sonora, caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva. b) O papel da família frente à surdez: família como agente de prevenção e identificação precoce, etc. c) O papel do professor com a criança surda de zero a três anos: estimulação da linguagem para aprendizagem da língua portuguesa oral, estimulação da linguagem para aquisição de Libras, conteúdo da linguagem, área psicomotora, metodologias específicas no ensino de surdos, a possibilidade de trabalho interdisciplinar: educação e fonoaudiologia, a questão da segregação e da integração dos surdos no ensino regular.<sup>12</sup>*

No primeiro volume, a ideia de sensibilização do professor estava atrelada à explicação sobre a deficiência auditiva, numa perspectiva de desmistificação e principalmente de regulação, instituindo a fonoaudiologia como parceira. Com isso, fica clara a clinalização das práticas pedagógicas direcionadas ao aluno surdo. Ainda sobressai o português oral, apesar de uma rápida referência à Libras. Sem contar com a família como parceira reguladora. Vale ressaltar que uma das formas de regular o uso da Libras e a oralidade como base está principalmente na família.

No conjunto das práticas discursivas dos materiais do MEC/SEESP, visualiza-se a inscrição constante do discurso da reabilitação da criança surda, a partir de técnicas pedagógicas/fonoaudiológicas a serem desenvolvidas pelos pais durante o tempo em que a criança não se encontra no espaço escolar. Esses discursos tramam-se numa rede que vão desde a forma como os pais podem detectar “precocemente a surdez de seu filho”, passando pelas “fases da descoberta da surdez e o início da reabilitação” até sua “participação na escolha dos métodos de aprendizagem da comunicação do seu filho”<sup>13</sup>. No entanto, esses discursos, na perspectiva em estudo, ao

<sup>12</sup> Sumário do primeiro fascículo do material.

<sup>13</sup> Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997.

invés de reprimir, coagir ou dominar a ação da família, exercem um poder disciplinador e produzem uma ação, qual seja, a de normalização (LUNARDI, 2003, p. 125).

Também quero chamar atenção para essa mesma prática de sensibilização atrelada à explicação da deficiência auditiva que também é aplicada na formação de professores num outro curso e material da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC/SEESP), de 2006: “Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos no Ensino Fundamental [2 ed]<sup>14</sup>”: *a) Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações; b) Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M.; c) Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngue e Educação Bilíngue); d) Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez.*<sup>15</sup>

Ainda continuando os capítulos desse programa de formação, apenas o quinto capítulo<sup>16</sup> contém uma temática relacionada à singularidade do sujeito surdo na construção de textos. E nos sexto e sétimo capítulos, temáticas relacionadas à identificação de necessidades

---

<sup>14</sup> Tanto o “Saberes e Práticas” quanto o “Atualidades Pedagógicas” são programas de formação trabalhados pelo sistema de EAD (educação a distância) com uma carga horária presencial e com uma carga horária de trabalhos. Além da formação de professores, há o formador. E o MEC distribui por meio dos municípios polo. No Espírito Santo, Vitória foi um deles.

<sup>15</sup> Sumário do material: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

<sup>16</sup> Cap. 5: A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação.

educativas especiais e alternativas de ensino e interações sociais para desenvolvimento de relacionamentos em sala de aula<sup>17</sup>.

Esses programas de formação veiculados pelo MEC/SEESP são verdadeiros manuais de dicas e prescrições (uma delas é: sentar os alunos surdos na primeira fileira e falar olhando para que ele leia os lábios) para o professor da sala de aula considerado “despreparado” para atender e aceitar os alunos surdos que, porventura, possam aparecer por lá. A discussão sobre a inclusão na educação dos surdos vem acontecendo no território da educação especial, corroborando a lógica e a ordem do discurso da deficiência auditiva, da cura para esse problema, causas, etiologia da surdez, diagnósticos, audiometrias, etc. Além de definir, classifica a surdez, e coloca algumas de suas consequências como “sintomas de doença típica”.

Por isso, as prescrições criam, em torno das relações professor-aluno surdo, alguns constrangimentos como: a plena certeza do professor de que o aluno está entendendo tudo que ele diz ou o próprio aluno finge que está entendendo por meio da leitura labial (dispositivo de normalização e de controle criado pelo oralismo) para não causar transtorno, criando a ficção da compreensão do conteúdo e dando ao professor uma falsa sensação de tranquilidade.

### **O atendimento educacional especializado e o Decreto 5626/2005: conflitos na formação do professor de surdos**

Em 2002 foi sancionada a Lei Federal nº 10.436/2002, chamada também de Lei de Libras, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como língua do surdo, sendo o seu uso previsto inclusive nas políticas educacionais. Em 2005, sai o Decreto 5.626 que regulamenta a lei.

Novos caminhos são apontados para a formação dos professores de surdos, utilizando o que a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o

---

<sup>17</sup> Cap. 6: Da Identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino; Cap. 7: Desenvolvendo Interações Sociais e Construindo Relações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva.



Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 apontam. As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais em frente a esses novos processos.

O decreto referido traz à tona dois profissionais que, apesar de já existirem no “mercado” (pertencentes muito mais aos movimentos surdos do que a algum tipo de formação especializada), eram desconhecidos: o intérprete de Língua de Sinais, o instrutor de Língua de Sinais; e outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja periclitante.

O primeiro ato de formação apontado nesse decreto é:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005)

O decreto também dispõe sobre a formação do professor de Libras e do instrutor.

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. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**. Art. 5º 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. (BRASIL, 2005)

A figura do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída pelo professor de Libras e pelo professor bilíngue, que aparecem no cenário tendo inclusive um curso superior para essa formação específica. Os surdos passam a fazer parte desse processo como construtores teóricos e práticos dessas formações e novas oportunidades de inserção tanto no mercado de trabalho quanto na academia.

Em sua dissertação, Reis (2006), pesquisadora surda, discute, no território dos Estudos Culturais, a política e a poética da transgressão pedagógica do ser professor surdo. A autora situa a produção da Pedagogia surda no espaço da transgressão. Discute que essa produção pedagógica precisa contar com o saber experiencial do profissional surdo, já que sua formação inicial, pautada no curso de graduação em Pedagogia, faz com que os surdos não se identifiquem com as práticas pedagógicas trabalhadas, uma vez que são voltadas para o ouvinte. A sua transgressão pedagógica faz-se necessária no intuito de institucionalizar outra forma de produzir pedagogicamente.

Já Quadros (2005) aponta alternativas de formações de profissionais no campo da surdez. A autora faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil quando assinala que, em regiões determinadas, os surdos têm o ensino médio; em outras, há surdos com mestrado e doutorado. Porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais. De acordo com o próprio decreto, novos cursos de formação inicial vêm surgindo, como a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo em Letras Libras, por exemplo. A

autora aponta que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área<sup>18</sup>.

Em conflito com todas essas conquistas, surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, quando aponta como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas<sup>19</sup>.  
(BRASIL, 2005)

A política é clara na definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como “alunos com deficiência”. Claramente essa postura da política vai de encontro à postura da comunidade surda quando afirmam serem sujeitos com uma língua diferente, com toda política linguística e diferença cultural, sendo reivindicada nas políticas educacionais essa diferença.

---

<sup>18</sup> Vários pesquisadores, surdos e ouvintes, na perspectiva da surdez vêm sendo formados na Universidade Federal de Santa Catarina que, além de contar com um processo seletivo diferenciado para pessoas surdas, conta com duas doutoras surdas orientando nesse processo.

<sup>19</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008

O documento também assinala para algumas ações relacionadas às pessoas surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p 17).

Nessa perspectiva, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado para formar professores e sistematizar o atendimento. Esse novo programa do MEC também é divulgado para que municípios

polos formem professores no sistema de Educação a Distância, com carga horária presencial e trabalhos não presenciais.

O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008): “Formação Continuada a Distância de professores para o atendimento educacional especializado”. Essa formação é voltada para o atendimento especializado para todas as deficiências. Ressaltando aqui o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português. Também há uma referência ao instrutor surdo e ao intérprete educacional.

Estamos diante de um quadro claramente conflituoso, uma vez que tudo que a política atual vem transformando em Atendimento Educacional Especializado sempre foi, na verdade, a reivindicação da comunidade surda de que a Libras fizesse parte da escola, porém, não em momentos criados pelo AEE, mas no dia a dia, como apontado no decreto quando menciona as classes bilíngues como possibilidades de que os surdos aprendam os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a

modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

O AEE acaba criando um não funcionamento da própria sala de aula regular, já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras. O aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo, na própria política nacional inclusiva.

### **Considerações finais: depois de tudo é possível?**

Claro que não. Mas, por se tratar de um artigo, preciso encerrar por aqui, porém mostrando que, como outra possibilidade de formação, tenho constituído, com um grupo de professores de surdos do estado, por meio da minha pesquisa de doutorado, uma rede de conversações em que seja possível pensar as práticas bilíngues empreendidas e trabalhadas por meio das experiências desses professores. Estamos buscando saberes e experiências importantes de serem conversadas nos encontros de “formação”, sem a pretensão de constituir verdades absolutas, mas de criar condições para que esse professor que atua na sala de aula com alunos surdos de forma “meio que” experimental, possa participar conversando com um grupo de discussão de práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento. Trazer do experimento, a experiência.

Criamos uma rede de conversações que culminam no blog <http://experienciasememoriascapixabas.blogspot.com>, onde postamos experiências, narrativas, contatos, histórias, saberes, etc. Discutimos, em nosso grupo, temáticas relativas às dúvidas que surgem à medida que atuamos: questões culturais, questões linguísticas, questões práticas, questões filosóficas e inclusive dúvidas relativas às disciplinas escolares, sempre acreditando muito mais no processo educativo como parte da nossa formação e percebendo sempre que, nesse momento quase “ametódico” de se pensar práticas bilíngues, há intensa produtividade e é essa produtividade que buscamos nas nossas conversações.

## Referências

- BAUMAN, Zigmund. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Série atualidades pedagógicas: deficiência auditiva*. Disponível em: <[http://www.ines.org.br/ines\\_livros/livro.html](http://www.ines.org.br/ines_livros/livro.html)>.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. Disponível em ([http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)).
- BRASIL. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- COSTA, Lucyenne Matos. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- COUTO-LENZI, Álpia. *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: Aipeda, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- QUADROS, Ronice Muller. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, 8., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* INES, Rio de Janeiro, 2005.

LUNARDI, Márcia. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REIS, Flaviane. *Professor surdo: a política da transgressão pedagógica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.** Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e cursa Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Libras da Universidade Federal do Espírito Santo, vice-coordenadora no polo UFES, do curso Letras Libras.

E-mail: luczarina@yahoo.com.br

Submetido em: dezembro de 2009

Aceito em: julho de 2010