



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE (PGEduc)**

PATRÍCIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

***EROS E THANATOS*: um estudo em representações sociais da
formação do professor sobre sua práxis com surdos**



Salvador
2009

PATRÍCIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

***EROS E THANATOS*: um estudo em representações sociais da
formação do professor sobre sua práxis com surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: PROF^a. DR^a. MARIA DE LOURDES SOARES ORNELLAS FARIAS

Salvador
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48 Oliveira, Patrícia Araújo de.
Eros e Thanatos: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos / Patrícia Araújo de Oliveira. – Salvador, 2009.
136 f. ; 29 cm.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2009.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.”

1. Representações sociais. 2. Professores - Formação. 3. Práticas de ensino. 4. Surdos. I. Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação. II. Farias, Maria de Lourdes Ornellas. III. Título.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por Terezinha Lima Santos CRB-5/1393.

PATRÍCIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

EROS E THANATOS: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a Dr^a. Desirré De Vit Begrow (Examinadora externa)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro (Examinador interno)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador, 28 de setembro de 2009.

A todos os professores que se dedicam à
Educação com Surdos.

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram ao meu lado durante a realização dessa pesquisa e de uma forma muito singular:

À professora orientadora Maria de Lourdes Soares Ornellas, pelas trocas e pelo presente em ter me apresentado as teorias das representações sociais e da psicanálise como elementos estruturantes desse trabalho;

A meu marido Carlos Oliveira pelo amor, confiança, carinho e ajuda nesse momento singular de apoio a estrutura técnica da pesquisa.

A meu filho Pedro Oliveira por me fazer sentir e pensar que o desejo e a perseverança são elementos fundantes para conquistar nossos sonhos.

À minha mãe Heloísa Araújo, mulher determinada, inteligente, que me ensinou a nunca desistir e acreditar no meu potencial;

Ao meu pai José Francisco Araújo pelo seu silêncio, que muitas vezes falou mais do que mil palavras;

Ao meu melhor amigo Walry, pela escuta atenta e responsável.

Aos professores Luciene Silva, e Augusto Leiro pelo olhar cuidadoso em relação ao meu objeto;

À professora Desirré Begrow por fazer parte da minha banca de defesa;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGeduc, pela oportunidade de aprender uma nova maneira de conceber meu objeto;

À direção e professores da Instituição em que realizei a pesquisa, pelo incentivo, confiança e acolhimento como pesquisadora;

À amiga e colega Simone Andrade, pelas trocas teóricas e escuta sensível durante os momentos mais difíceis dessa trajetória;

À Flávia Mendes e Luciana Rios, amigas e colegas de mestrado, pelas trocas, e estímulo quando me ofereceram apoio nesse momento de produção científica;

À Glória Gonçalves pela escuta aos meus escritos durante essa fase final de conclusão da pesquisa;

À Ósia Matos amiga e colega de mestrado pelas trocas, carinho e ajuda nas viagens virtuais;

À Valdete Venturote, amiga e colega de mestrado pela partilha e incentivo durante o início dessa pesquisa;

Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, construir e destruir.

Madalena Freire

RESUMO

A pesquisa nomeada de *Eros e Thanatos: um estudo das representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos* discute a temática com vistas a uma aproximação do objetivo geral: buscar as representações sociais que o professor tem sobre sua formação, na tentativa de estabelecer uma possível relação entre o prazer e o desprazer de ser professor experienciados na sala de aula. O estudo se apóia na teoria das representações sociais, na concepção moscoviciana, formação do professor, bem como alguns constructos da teoria psicanalítica. Quanto ao método é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso com elementos etnográficos. O lócus da pesquisa é um Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez e formação de professores. Tendo como sujeitos da pesquisa 07 (sete) professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Como instrumentos de coleta foram utilizados a observação, entrevista em profundidade e desenho. Após a análise do material coletado elaborei categorias de análise as quais pude apreender as representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos a exemplo: concepção de ser professor de surdos, relação professor-aluno, o prazer e desprazer presentes na sala de aula e o professor pesquisador. Em seguida tentei fazer um enlace entre a observação, a entrevista e o desenho para não concluir registrei os resultados mais relevantes e algumas proposições que entendo necessárias para a ressignificação do objeto.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores - Formação. Práticas de ensino. Surdos.

ABSTRACT

The research *Eros and Thanatos*: a study about social representations in the teacher's training concerning their praxis with the deaf discusses the matter aiming its general objective: to find the teacher's own social representations about their development in order to establish a possible relation between "liking" and "disliking" being a teacher. The study is based on the moscovician social representation theory and teacher's training, as well as some other constructs of the psychoanalytic theory. Regarding the methods, this is a qualitative approach research, of the case study with ethnography elements type. The locus of the research is a Centre for Deaf People and teacher's training. Its subjects are 07 (seven) female teachers of 1st to 4th grade of primary education. As data-gathering instruments, observation, in-depth interview and drawing were used. After analysis of collected material, it was determined analysis categories with which it was possible to apprehend the social representations in teacher's training concerning their praxis with the deaf, for instance: conception of being a teacher of the deaf, teacher-student relationship, "liking" and "disliking" in the classroom and the researcher-teacher. Subsequently, it was attempted to establish a link between the observation, the interview and the drawing. The most relevant results and some propositions considered Necessary for the object resignification were registred.

Key-words: Social Representation. Teacher. Deaf. Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | Ser professor: ensinar e aprender | 14 |
| Figura 2 | Interseção: Apresenta o enlace das Representações Sociais, Professor Ouvinte e Aluno Surdo | 19 |
| Figura 3 | A psicanálise é utilizada como teoria, método de investigação e prática profissional | 50 |
| Figura 4 | Vida e morte | 53 |
| Figura 5 | O real, o simbólico e o imaginário | 59 |
| Figura 6 | O olhar, o escutar e o registrar | 91 |
| Figura 7 | Triangulação do saber | 109 |
| Desenho 1 | Eu como professora de alunos surdos | 112 |
| Desenho 2 | Pensando o futuro com mais conhecimentos e responsabilidade / Sonhar com o futuro na educação de surdos | 114 |
| Desenho 3 | Eu no processo de final de carreira | 116 |
| Desenho 4 | A perspectiva visual de viver | 117 |
| Desenho 5 | Encontro com o saber, liberdade | 118 |
| Desenho 6 | A dinâmica da sala de aula com alunos surdos | 120 |
| Desenho 7 | Eu cheio de vontade de encontrar os alunos surdos para entender e saber passar para eles como é a vida | 122 |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS | 18 |
| 2.1 | TEORIZANDO SOBRE A SURDEZ: de que lugar falo? | 18 |
| 2.2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL | 20 |
| 2.3 | EDUCAÇÃO DE SURDOS: um panorama histórico | 21 |
| 2.4 | CULTURA / ESTUDOS CULTURAIS: o que é isso? | 23 |
| 2.5 | IDENTIDADE SURDA: uma relação de pertença | 26 |
| 2.6 | PRECURSORES NA DOCÊNCIA COM SURDOS | 27 |
| 2.7 | INES: um pouco de sua história | 32 |
| 3 | FORMAÇÃO DO PROFESSOR | 37 |
| 3.1 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BUSCA DOS SENTIDOS | 37 |
| 3.2 | AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 44 |
| 3.3 | PSICANÁLISE: uma contribuição para formação de professores de surdos | 49 |
| 4 | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 60 |
| 4.1 | CONTEMPORANEIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 60 |
| 4.2 | O NASCIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 63 |
| 4.3 | AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS | 67 |
| 4.4 | A OPÇÃO PELA ABORDAGEM MOSCOVICIANA | 74 |
| 4.5 | AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE | 75 |
| 5 | ENCONTRANDO A TRILHA DO MÉTODO | 78 |
| 5.1 | APRESENTANDO O OBJETO DE PESQUISA | 78 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.2 | TIPO DE PESQUISA | 79 |
| 5.2.1 | Estudo do tipo etnográfico | 80 |
| 5.2.2 | Estudo de caso | 81 |
| 5.3 | LÓCUS DA PESQUISA | 82 |
| 5.4 | SUJEITOS DA PESQUISA | 84 |
| 5.5 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 84 |
| 5.6 | OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 85 |
| 5.7 | ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE | 86 |
| 5.8 | DESENHO | 86 |
| 6 | ANÁLISE DOS DADOS | 88 |
| 6.1 | UM OLHAR ENLAÇADO ENTRE A FALA, ESCUTA E O GRAFISMO | 91 |
| 6.2 | CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS OBSERVAÇÕES | 92 |
| 6.2.1 | O afeto e o professor de Surdos | 92 |
| 6.2.2 | Recursos pedagógicos como uma estratégia de escuta | 94 |
| 6.2.3 | Prazer e desprazer presentificados na sala de aula | 95 |
| 6.3 | CATEGORIAS INTERPRETATIVAS DAS ENTREVISTAS | 97 |
| 6.3.1 | Concepção de ser professor de Surdos | 98 |
| 6.3.2 | Relação Professor Aluno | 100 |
| 6.3.3 | <i>Eros e Thanatos</i> presentificados no professor | 103 |
| 6.3.4 | Professor pesquisador | 107 |
| 6.4 | CATEGORIAS DESCRITIVAS DOS DESENHOS | 110 |
| 6.4.1 | Ser professor de Surdos é uma interrogação | 112 |
| 6.4.2 | Pensar o futuro na profissão | 114 |
| 6.4.3 | Prazer e desprazer durante a carreira profissional | 116 |
| 6.4.4 | Ser professor de Surdos: tentativa do encontro | 117 |
| 6.4.5 | Professor de Surdos: responsável por conduzir | 118 |
| 6.4.6 | O vazio, a luz e a criação | 120 |
| 6.4.7 | As dificuldades não intimidam os ideais | 122 |
| 7 | (IN)CONCLUSÕES | 125 |
| | REFERÊNCIAS | 128 |
| | APÊNDICES | 135 |

1 INTRODUÇÃO

Acende a luz, está escuro e não te escuto.
(SOLÉ, 2005)

Começo meu estudo por essa epígrafe para dizer que precisei me exercitar para dar clareza ao meu objeto, e no processo comecei a escutá-lo e a me enamorar da sua relevância teórica.

A capa deste estudo traz a imagem *Palmas brancas em fundo azul* de Henri Matisse¹. Na minha porção artística e sensível esta imagem simboliza o professor de surdos; as palmas não são simétricas, tentam crescer, estão no campo da incompletude. Observem que elas são diferentes uma das outras, o que pode simbolizar várias formas de lidar com o surdo, ou seja, não há uma padronização até porque cada sujeito surdo é único com suas idiosincrasias, mas mesmo assim insiste em fazer laço, ler e se comunicar em sinais, e buscar o encontro com o outro.

A pesquisa nomeada *Eros e Thanatos: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos* encontra-se enlaçada na minha experiência pessoal e profissional como alfabetizadora de adultos surdos e no trabalho que realizo enquanto formadora de professores em diferentes e diversas localidades no Estado da Bahia.

Durante o seu exercício profissional, o professor de surdos depara constantemente com elementos complexos e singulares presentes no contexto da Educação de Surdos. Concepções sobre saber x poder, inclusão x exclusão, diferença, deficiência, identidade, língua, cultura surda e afetos prazerosos (*Eros*) e desprazerosos (*Thanatos*) são revelados na sala de aula. Essas concepções expressam a importância da pesquisa pela relevância social e acadêmica, e a necessidade de dar fala aos professores que atuam nessa área, além de contribuir para o debate, servindo de ponte para revelar sobre o que sente e pensa acerca da tríade Ensinar, Aprender e Ser professor de surdos, tal como se vê no matema a seguir:

¹ Pintor, desenhista e escultor francês do século XIX.



Figura 1 – Ser professor: ensinar e aprender.

O matema² apresentado mostra que esses três registros podem trocar de lugar com vistas a ocupar o lugar do outro, uma vez que não se fecham e são dinâmicos.

Assim algumas questões emergem, marcadas pelo desejo de escutar, acolher, compreender e refletir sobre o(s) sentido(s) da profissão, utilizo a teoria das representações sociais, a teoria da formação de professores, e de alguns constructos da teoria psicanalítica como suportes epistemológicos de construção teórica e empírica.

Indago: Quem são esses profissionais? De que lugar político-social e ideológico sustentam seu discurso? Como se constituíram professores de Surdos? Quais representações sociais têm sobre a profissão? Como lidam com os afetos ambivalentes de prazer-vida (*Eros*) e desprazer-morte (*Thanatos*) presentes na sala de aula? São indagações que pretendo me aproximar para tentar oferecer para o leitor possíveis respostas.

Buscar as representações sociais que o professor tem sobre sua práxis, na tentativa de estabelecer uma possível relação amalgamada entre o prazer e o desprazer experienciados na sala de aula constitui o **objetivo geral** da pesquisa. Identificar de que forma o professor pode construir seu fazer pedagógico no

² Desenho matemático advindo da topologia, representado por anéis enlaçados, que significam o real, o simbólico e o imaginário. Trata-se também da figura inscrita no brasão de famílias dos borromeanos que selava sua indissolúvel amizade com famílias italianas.

processo da práxis com surdos e analisar as concepções que tem o professor sobre ensinar e aprender para tornar-se professor de surdos explicitam os **objetivos específicos** que esta pesquisa se propôs a descobrir.

Para desenvolver esta investigação estruturei esta escrita em 7 ítems: **o item 2** (História da Educação de Surdos) trata da contextualização histórica, social, política, ideológica e cultural em que esse grupo social minoritário encontra-se submerso. Para isso faz-se necessário revelar os autores por onde estruturei o lugar teórico percorrido. Fernandes (2005), Sá (2006), Skliar (1998) que percebem o surdo enquanto diferença, pertencente desta minoria linguística (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), bilinguismo como direito para escolarizar-se dentro de uma perspectiva sóciointeracionista de ensino-aprendizagem a partir do respeito e do direito ao reconhecimento de sua diferença cultural, identitária, linguística, poder e luta pela conquista da alteridade; Moura (2000) e Goldfeld (2001) em relação ao contexto histórico de percepção da Educação de Surdos, engendrada por duas visões diferentes de surdez: surdo/submisso/assujeitado ao ouvinte e surdo como diferente em busca da alteridade.

No item 3 (Formação do Educador) descreve-se o percurso sócio-histórico e político no qual a formação de professores se constituiu ao longo do tempo; faz-se um passeio pelas tendências pedagógicas e seus reflexos na formação dos professores a partir de uma concepção de docência como uma profissão complexa, multifacetada, que sofre modificações ao longo da carreira profissional e incorpora novos saberes no decorrer de sua práxis. Alguns constructos da psicanálise servirão de sustentação e construção de um novo caminho para analisar e apontar uma nova perspectiva conceptual de sujeito, estruturado em novas bases, movido pelo desejo e pela falta.

O item 4 (Representações Sociais) está elaborado a partir da justificativa pela opção teórica devido a sincronicidade e pertinência do constructo teórico com o objeto em questão, além da contribuição da teoria com relação ao deslocamento de poder e saber tão presentes no contexto da sala de aula, vivenciados pelo professor de surdos, e a articulação entre o conhecimento do senso comum (o que pensa o professor, o que ele sente) e o conhecimento científico (que reflexões conseguem estabelecer sobre o(s) sentido(s) de ser professor de surdos). Para referendar minha escolha pela epistemologia das representações sociais dentre as três concepções teóricas, optei por Serge Moscovici (1978, 2003) na sua abordagem processual, pai

da teoria; Denise Jodelet (2001) e Jovchelovitch (2006) como teóricos fundantes que articulam o conhecimento do senso comum presente na sociedade ao conhecimento científico como uma possibilidade de se produzir saber. Por fim o referido capítulo se propõe a expressar que a busca pelas representações sociais podem desvendar a polifonia de sentidos revelados nos diferentes e diversos contextos e tempos em que são produzidas as diferentes e diversas concepções do saber, ser e sentir do professor de surdos e seus possíveis entrelaces.

O item 5 (Encontrando a Trilha do Método) descreve o percurso, os procedimentos e os critérios do caminho que andei, a começar pela construção do meu objeto. A observação, a entrevista em profundidade e o desenho constituem os instrumentos de coleta de dados. O material contido nessa coleta tem um sentido: propõe a construção de uma “chave” para que os sujeitos da pesquisa me autorizem a abrir a porta do espaço da sala de aula em que eles encontram-se situados e confrontar o que é visto com aquilo que foi dito. A entrevista em profundidade se apresenta por revelar a escuta e a fala como elementos fundantes para desvelar o lugar social, cognitivo e afetivo em que o sujeito da pesquisa estrutura o seu discurso; o terceiro e último recurso é o desenho, por simbolizar o dito e o não dito numa outra dimensão - a expressão das imagens presentificadas numa folha de papel em branco. É importante ressaltar que esses três instrumentos de pesquisa interagiram, dialogaram e se complementaram, o que serviu para ajudar a referenciar a pesquisa.

O item 6 (Análise de Dados) constitui-se de relevância social na medida em que se configura como estudo empírico que em certa medida, nos seus achados, corroborou com a teoria. Observar o professor de surdos na práxis na sala de aula, entrevistá-lo na intenção de registrar sua fala e solicitar o desenho sobre o que expressa ser professor de surdos foram dados sobre os quais me debrucei para categorizá-los e analisá-los. Nesse capítulo pude, com paciência, “lapidar a pedra bruta”, ou seja, fazer clarear o que para mim enquanto pesquisadora estava escuro.

No item 7 (In)conclusões expresso os resultados da pesquisa, limites e possibilidades. É o capítulo do aceno, da despedida da cortina que tenta se fechar, mas a pesquisadora não permite. Pergunta: O que é resultado³? Parece ser o término de um processo, mas desejo retornar para fazer o que não fiz, para dialogar

³ Consequência ou efeito de uma ação, fato ou princípio.

com outros teóricos que descobri depois, para refazer algumas construções. Chamo o capítulo de (In)conclusão porque por mais que queira concluir, sempre restará algo por dizer, por fazer e por escutar.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

2.1 TEORIZANDO SOBRE A SURDEZ: de que lugar falo?

Num primeiro momento desejo resgatar algumas questões com relação à minha experiência com sujeitos surdos. A figura paterna sempre evocou em mim sentimentos de afeto e admiração. Foi durante a minha infância que comecei a conviver com a surdez de meu pai, fruto de erro médico. Recordo-me da preocupação de minha mãe para nos ensinar (a mim e a minha irmã mais nova) como aprender a nos comunicar com meu pai, aconselhando-nos a utilizar sempre um tom de voz mais alto do que o convencional, já que ele é usuário de aparelho auditivo.

Embora tenha perdido a audição e não precisar apropriar-se da língua de sinais/Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se expressar, constatei o quanto a dificuldade de comunicação - compreensão das conversas nos encontros familiares ou no trabalho - refletiram no comportamento do meu pai, tornando-o uma pessoa mais calada e retraída.

Mais adiante, durante meu percurso de escolarização, convivi - mesmo sendo ouvinte - com a dificuldade de me fazer compreender pelos professores nas instituições escolares por onde passei. Durante a alfabetização apresentei dificuldade para a aquisição da Lecto-escrita (área da Língua Portuguesa), como também na habilidade do raciocínio lógico-matemático. Essa 'dificuldade', desencadeou em mim, na época, sentimentos de fracasso, impotência e insegurança; afinal eu não consegui apreender de acordo com o 'padrão' estabelecido. Esta minha dificuldade deveu-se a uma intercorrência no meu nascimento, e nesse caso, constato que sou fruto de uma escola que me 'emudeceu'. O 'desvio' experimentado por mim para conseguir apreender foi acolhido por outros profissionais como psicomotricistas, psicólogos e fonoaudiólogos.

Estes foram os alicerces que serviram de estrutura para o desenvolvimento e apropriação do interesse pela temática. Penso ter sido tais percalços trilhados que colaboraram para a minha escolha profissional - professora de Adultos-Surdos,

numa classe de Alfabetização, na tentativa de ir ao encontro desses sujeitos que se comunicam de uma forma diferente da minha, com o objetivo de saber quem são, e de que lugar falam.

A experiência com esse grupo social colaborou de maneira consistente para que emergisse em mim o desejo de pesquisar e refletir sobre o exercício da práxis docente e encontrar as possíveis representações sociais do que é ser professor de surdos, simbolizado por algumas questões: O que difere um professor de alunos surdos em relação aos outros professores? O que faz com que esse fazer, ou melhor, esse ser-professor de surdos seja “isso” e não “aquilo”? Qual seria mesmo essa identidade-diferença presente nesse grupo social representado por professores de surdos? Qual o sentido de ser professor de surdo? O que mobiliza o professor de surdos a continuar no exercício da docência, apesar do convívio diário ser mediado pela ambivalência de sentimentos de prazer e desprazer? Nesse sentido o matema abaixo reflete o meu pensar:

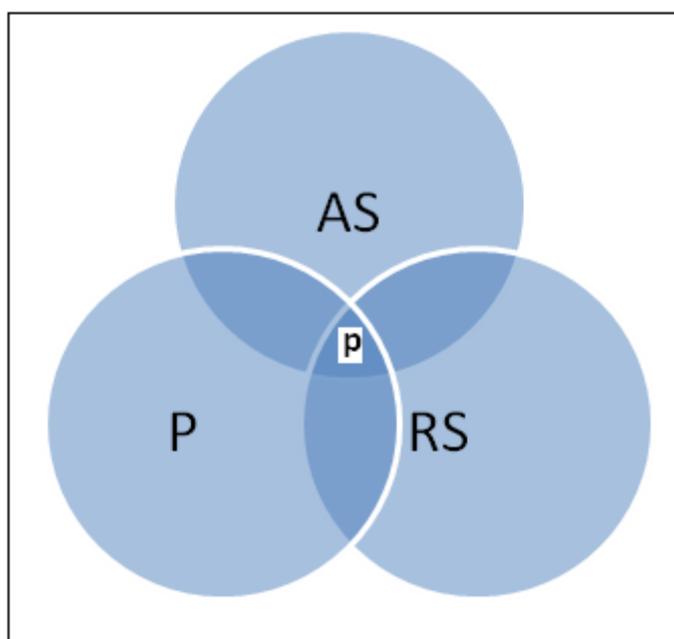


Figura 2 – Interseção: Apresenta o enlace das representações sociais, professor, aluno surdo e a psicanálise.

Considerando a interseção desses elementos, é que se estrutura o objeto dessa pesquisa, situado pela busca da compreensão, interpretação e reflexão das representações sociais sobre o sentido de ser professor de Surdos⁴. Visto que a

⁴ Surdo com “S” maiúsculo significa perceber a surdez como marca de diferença indetitária, linguística e cultural, posicionada numa relação de pertença.

construção desse sentido se ampliar no processo de formação identitária desse profissional na medida em que a práxis é concebida neste estudo como reflexo da formação do sujeito-professor, ressignificando a dicotomia muitas vezes presente entre formação e práxis.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O primeiro instituto para Surdos no Brasil foi criado em 1857, por Edward Huelt, francês surdo que se formou professor e emigrou para o nosso país em 1855. Apoiado por D. Pedro II fundou em 26 de setembro de 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, onde era utilizada a língua de sinais. Em 1956, o referido Instituto passou a ter outra denominação: Instituto Nacional de Surdos-Mudos e de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1957, segundo Dórea (*apud* Moura 2000). Porém, seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão (1880), em 1911, o INES estabeleceu o oralismo como método de educação de surdos. De acordo com Moura (2000, p. 83) “Os profissionais mandados para a Europa puderam observar e conseqüentemente trazer para o Brasil o modelo aprovado e procurado por tanto tempo pelos educadores de surdos.”

É importante ressaltar que os argumentos utilizados em prol da oralização estavam em consonância com os propósitos de uma sociedade que desejava anular a diferença. No Brasil ainda não havia uma história própria de educação de surdos, o que facilitou a valoração dos modelos europeus.

Moura (2000) pontua a postura de Tobias Leite⁵ que considerava ser necessário se preservar a diferença e a necessidade especial do surdo, assim como é interessante salientar a prática pedagógica de oralizar, que embora tenha pontuado as restrições dessa práxis, a ideia de oralizar surdos estava lançada no Brasil.

⁵ Médico sanitário, foi diretor do Instituto de Surdos-Mudos (1871).

2.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: um panorama histórico

Falar sobre surdez e o sujeito Surdo requer viajarmos num túnel do tempo para tentarmos compreender as diferentes percepções conceituais sobre surdez e ser Surdo, na busca da história dessa minoria. Os sujeitos Surdos, embora apresentem uma identidade linguística e cultural própria não vivem separados em grupos fechados. Pelo contrário, convivem com outros grupos sociais constituídos por pessoas ouvintes, seja na família, comunidade local e no mundo do trabalho. Necessitam, portanto, comunicar-se com ouvintes e precisam ser entendidos como sujeitos que tem identidade, desejo e demanda, para uma melhor inserção social e formativa.

A educação de Surdos é um assunto mobilizador de inquietude e curiosidade, principalmente pelas dificuldades e limitações presentes nesse contexto. Nesse sentido parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação pertencentes a tal grupo social ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na sociedade contemporânea. Fernandes (2005, p.118) afirma que:

Historicamente, as representações sociais sobre os surdos obedeceram a lógica das narrativas da surdez audiológica, as quais sugerem um discurso que produz deficientes limitados e incapazes, significados pelas experiências das ausências- a da audição e da oralidade.

Isto posto, nos remete ao desafio de construirmos atitudes de superação e redimensionamento da surdez, não como uma concepção audiológica, e sim a partir de uma concepção epistemológica, que contempla elementos antropológicos e culturais, entremeada por relações de poder-saber, como nos aponta Moura (2000, p. 9): “É a história do domínio de um mundo “normal”, que quer impor a sua “normalidade” àqueles que têm uma característica que os diferencia de um dos aspectos desta normalidade: a audição.”

Para contextualizar a história da educação de Surdos no âmbito local, nacional e internacional recorri à obra *O Surdo: caminhos para uma nova identidade* Moura (2000) e a Guarinello (2007), pesquisadoras e conhecedoras da área, que situam o leitor sobre a história da Educação do Surdo desde o período Greco-

romano até a Idade Moderna. As autoras pontuam o contexto político-social no mundo e no Brasil e seus reflexos no campo educacional dessa minoria marcada pela surdez.

De acordo com Moura (2000), na Antiguidade os ouvintes concebiam os Surdos como incompetentes. Até o século XV, as concepções vigentes sobre os Surdos e a surdez tinham conotações negativas. O suporte epistemológico que sustentava essa percepção preconizava a ideia de que a linguagem era elemento imprescindível para desenvolver o pensamento, e nesse sentido necessitaria da fala para se realizar. Em consonância com essa diretriz, a fala não se concretizaria sem a audição: o surdo (não ouvia), portanto não falava nem tampouco pensava, o que o impedia de ter acesso a informações, ou seja, aprender.

O argumento supracitado concebia a audição como o canal mais importante para aprender. Essa ideologia encontrou respaldo durante muito tempo no pensamento aristotélico, 384-322 a.C, e perdurou durante vários séculos, no que se refere à aceção de surdez e Surdo para atitudes de “humanização”, “recuperação” dos Surdos-Mudos, disponibilizando-os à condição da fala. Mais adiante Guarinello (2007) retrata que durante o reinado do imperador Justiniano (séc.VI - Roma) foi formulado o Código Justiniano que forneceu a base para a maioria dos sistemas legais da Europa moderna fazer distinção entre surdez e mudez, além de ordenar que essas pessoas fossem impedidas de fazer testamentos ou receber heranças, como afirma Moura (2000, p.16) :

Os romanos privavam os surdos que não podiam falar de todos os seus direitos legais. Eles não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Os Surdos eram tidos como incapazes de gerenciar os seus atos, perdiam a sua condição de ser humano e eram confundidos com o retardado.

Nota-se a partir da citação acima que os Surdos exerceram a condição de assujeitamento e incapacidade intelectual diante de uma sociedade que impunha de maneira autoritária sua forma de comunicação, pensamento e aprendizagem, desde o início de suas histórias. Mais adiante, no final da Idade Média, trilhava-se um caminho para a Educação do Surdo, admitindo-se (já no séc.XIV) que eles podiam aprender através de procedimentos pedagógicos e metodológicos.

Conhecer a história da Educação de Surdos bem como as filosofias que lastreiam essa temática requer uma descrição da história da surdez para

conceitualizar as práticas pedagógicas vigentes na contemporaneidade. Segundo Goldfeld (2001) a ideia que a sociedade fazia no decorrer da história, geralmente apresentava-os de maneira negativa, com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas e por isso eram abandonadas e sacrificadas.

A Educação dos Surdos implicava no desenvolvimento do seu pensamento para apropriar-se de conhecimento e ser capaz de comunicar-se com o mundo ouvinte. Percebe-se no contexto educacional dos Surdos e na concepção de surdez, amparada numa postura de normalização e não reconhecimento, afirmação e acolhimento da diferença Surda, enquanto identidade construída dentro de um contexto sociocultural na relação com seus pares, a partir do convívio na comunidade Surda, entremeada por características peculiares desse grupo minoritário.

2.4 CULTURA / ESTUDOS CULTURAIS: o que é isso?

Um dos postulados epistemológicos para a compreensão contemporânea sobre o que significa cultura encontra-se representado na figura do antropólogo Geertz (1978) ao considerar ser necessário redimensionar a imagem conceitual de cultura para além da aceção de um 'complexo padrão concreto de comportamento', simbolizado por costumes, hábitos, usos, tradições, etc, e fosse concebido como um 'conjunto de mecanismo de controle'. Ou seja, ele sustenta sua argumentação ancorado pelos sistemas simbólicos que orientam a história humana.

Nesse sentido, o autor supracitado define esse elemento 'Cultura' como sendo a totalidade acumulada de tais padrões, e não apenas um ornamento da existência humana, porém uma condição fundamental para ela. Considerando o meio social em que estamos engendrados, e os conceitos elaborados acerca da cultura ao longo da historiografia humana, compreendo-a como um elemento que abarca produções intelectuais, artísticas, modos de ser, pensar, vir a ser, viver e conviver, característicos de qualquer sociedade. Dialogando com Silva (1999, p. 134):

A cultura é um campo de produções de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posição diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção um campo contestado de significação [...] A cultura é um campo onde se define não só a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos sociais devem ser. A cultura é um jogo de poder.

Partindo desse pressuposto sobre os Estudos Culturais⁶ no intuito de compreender o conceito de cultura, nota-se que a consolidação cultural de uma sociedade configura-se num território de lutas entre sujeitos, oriundos de diferentes grupos sociais constituídos por singularidades e pluralidades. Dentro desse contexto uno e múltiplo um jogo de poderes e imposições culturais de indivíduos que fazem parte de um grupo social majoritário sobre outro geralmente oprimido (exemplificado pelos negros, mulheres, índios, homossexuais, surdos, etc), se estabelecem classificando, categorizando, impondo definições padronizadas de vida de maneira homogeneizante.

[...] a cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressam através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, etc., gerando a ordem do grupo com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade etc. Os elementos culturais constituem-se a mediação simbólica que torna possível a vida em comum. (SÀ, 2006, p.110).

De acordo com Laraia (2006, p. 67) “[...] A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” Relacionando-a ao contexto de pessoas surdas, a palavra “cultura” - que possui diversos significados - representa identidade, porque se pode afirmar que são detentoras de uma cultura, por apresentarem uma forma singular de apreender o mundo que as identifica como tal.

Padden e Humphris (2000 *apud* STROBEL, 2008, p. 31) estabeleceram uma diferença entre cultura e comunidade. Para eles “[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. Em contrapartida, comunidade é percebida como “[...] um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades uma com as outras”.

⁶ Campo de estudo britânico que se configura como uma área em que diferentes disciplinas interagem, com o objetivo de estudar os aspectos culturais da sociedade contemporânea .

Nesse sentido é possível compreender que na comunidade Surda pode haver sujeitos Surdos e ouvintes, já os membros de uma cultura Surda comportam-se como sujeitos e compartilham entre si das crenças de sujeitos surdos, sendo estes membros pertencentes ao povo surdo. De acordo com Strobel (2008, p. 31) “[...] cultura Surda e língua de sinais seriam uma referência do povo surdo.”

Os sujeitos Surdos que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, fazem uma distinção entre “ser Surdo” e ser “deficiente auditivo”. É importante ressaltar que a palavra deficiente não foi escolhida por essa minoria para se denominar, por acreditar que este termo estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo sentido o qual ela não tem em relação às outras pessoas e, não o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas.

A diferença reside no modo de apreender o mundo que gera valores, comportamentos semelhantes, compartilhados, entremeados por tradições sociointerativas, denominada “Cultura Surda”. Segundo Strobel (2008, p. 24-25).

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais [...] Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e hábitos de povo surdo [...] O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo.

A consolidação da cultura surda enquanto força subjetiva se fez presente, a partir das marcas identitárias expressas na maneira singular de se comunicar, simbolizada através do uso da língua de sinais, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e das diversas representações simbólicas e culturais constitutivas nas relações entre os Surdos.

Moura (2000, p. 64) afirma com base em Sánchez (1990) que o movimento social multiculturalismo foi um “[...] ambiente renovador que os Surdos encontraram um caminho para que sua voz fosse ouvida, para que se deixasse falar o gesto.” Dessa forma, pode-se afirmar que existe uma cultura surda e que esta se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, modos de ser e de perceber o mundo. A história desse grupo social nos revela o processo de assujeitamento e colonização cultural ouvintista⁷ aos quais os Surdos foram submersos. Apesar de possuírem um

⁷ É a imposição cultural ouvinte sobre a cultura surda.

modo peculiar de se posicionar no mundo, durante toda a sua trajetória de vida cotidiana esses sujeitos, “os Surdos”, foram submetidos a visualizar e considerar sua cultura reduzida a um subgrupo da cultura dos ouvintes, ou seja, concebida como uma cultura menor, desconsiderada enquanto marca identitária-cultural.

Essa superposição cultural que oprime o sujeito surdo em sua diferença emerge na sala de aula durante a práxis pedagógica como desafio e também lacuna na sua formação acadêmica.

2.5 IDENTIDADE SURDA: uma relação de pertença

Entender as diversas categorizações de identidades surdas requer compreendermos conceitualmente a questão do ouvintismo e sua diferença com o oralismo. Em seu artigo *Identidades Surdas*, Perlin (2005) relata a complexidade e a diversidade que lastreia as identidades Surdas, tendo em vista que para a sua construção impera a identidade cultural, ou seja, a Identidade Surda como ponto de referência para identificar as outras identidades surdas. Esta se caracteriza também como política por encontrar-se pautada no centro das produções culturais.

Conceitua-se ouvintismo a ideologia a partir da qual o sujeito surdo é obrigado a olhar-se e narrar-se lastreado por um referencial ouvinte. Referenciado por uma dimensão clínica de surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos, numa perspectiva médica terapêutica, baseada por um modelo médico que concebe o sujeito surdo a partir do que falta da lesão. A conjunção das ideias clínicas e terapêuticas refletiram uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos médico- hospitalares para surdos.

Os Surdos diferem-se dos ouvintes por serem possuidores de signos visuais, enquanto os ouvintes têm signos auditivos. Sujeitos Surdos têm sua comunicação visual, comunicam-se com sua própria língua. A língua de sinais permite que o Surdo não desenvolva a sua linguagem interior, entenda os conceitos de vida, além disso, também permite que tenha formação de linguagem e pensamento.

A influência negativa do poder ouvintista prejudica a construção da identidade surda, refletindo-se na dificuldade de reconhecimento e afirmação da surdez enquanto identidade-surda. Apesar desses obstáculos, é importante ressaltar

que os surdos não são iguais e como tal existem diferentes categorizações identitárias referendadas pela teórica Perlin (2005, p. 62-65), a saber:

Identidade Surda: estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita [...]

Identidade Surda Híbrida: são surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. [...] Estes surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais [...]

Identidade Surda de Transição: são surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda [...] Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência visual [...]

Identidade Surda Incompleta: surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante [...] Identidade que nega a representação surda [...]

Identidade Surda Flutuante: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes [...] Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda.

É importante salientar que os surdos se constituem como grupos sociais que têm interesses singulares, lutas e direitos em comum, porém por ser um grupo social, são igualmente permeados por tensões e conquistas de poder como qualquer outro grupo social presente na sociedade contemporânea.

2.6 PRECURSORES NA DOCÊNCIA COM SURDOS

A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV. Nesse mesmo século, Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol, foi considerado o primeiro professor de surdos da história. Ele foi convocado para educar crianças surdas filhas de nobres, que eram ensinadas a falar, escrever, ler, fazer contas, orar, e confessar-se pelas palavras a fim de serem reconhecidas como cidadãs nos termos da lei, e herdar os títulos e propriedades da família. Seu método consistia numa forma de alfabeto manual (o alfabeto digital,

manual ou datilológico, formado por sinais que representam as letras do alfabeto das línguas orais). Era utilizado para expressar nomes de palavras que não possuem um sinal, no qual cada letra corresponde uma configuração de mão. O objetivo de Leon era ensinar seus alunos-surdos a falar, e para isso utilizava outros sentidos como o tato e a visão, além da leitura e da escrita.

No século XVII, descobertas e curiosidades científicas marcaram a história da surdez.

Na Espanha, os sucessores de Leon começaram a se interessar pelas diferentes formas de comunicação usadas pelos surdos. Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro *Reduccion de las letras y artes para ensinar a hablar a los mudos*, utilizava o alfabeto digital, manipulava os órgãos fonoarticulatórios, além de demonstrar através de uma língua de couro⁸ diferentes posições da mesma durante a articulação dos fonemas.

Este professor defendia a ideia que os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto digital, e depois estariam aptos para oralizar. Esta filosofia concebia o surdo como deficiente, limitado, e para ser inserido no contexto social assumindo papel de cidadão precisaria aprender a oralizar, já que a oralidade é a linguagem do ouvinte e por isso surge a necessidade de aproximá-lo da cultura oral para ser integrado. Em 1644, John Bulwer publicou o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais, chamado *Chirologia*. Quatro anos depois publicaria o livro *Philocopus*, obra em que afirmava ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral-auditivo. Este teórico entendia que os surdos precisariam primeiro aprender a ler e escrever, depois falar, pois esse procedimento tornaria mais fácil o aprendizado da leitura labial.

Na Inglaterra, por volta de 1650, teorias sobre aprendizagem da fala e da linguagem fizeram com que dois homens se interessassem pelos surdos: o reverendo William Holder (no ensino da fala) e Jhon Wallis (uso do alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala aos surdos).

Na segunda metade do século XVII o escocês George Dalgarno declarou que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar níveis similares de desenvolvimento se recebessem educação adequada. Esse educador descreveu em 1680 um sistema primitivo do alfabeto manual que

⁸ Era um instrumento pedagógico, feito em couro.

denominou de datilologia, no qual as letras eram representadas pela disposição de mãos.

No século XVIII houve um aumento no interesse pela Educação de Surdos, e diferentes métodos de ensino foram divulgados. Ainda no século XVIII, na França, o abade Charles Michel de L'Epee aprendeu a língua de sinais com os surdos que viviam nas ruas, criando então os Sinais Metódicos⁹, uma combinação da língua de sinais (que ele considerava incompleta) com a gramática da língua oral francesa e com o alfabeto digital. Esse teórico foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Seu método foi um sucesso, e pela primeira vez na história os surdos foram capazes de ler e escrever. Nesta mesma época o alemão Samuel Heinicke propôs uma filosofia de ensino para os surdos que mais tarde passou a ser considerado o início do que ficaria denominado Método Oral.

No final do século XVIII surgiu uma controvérsia entre Heinicke e o abade L' Epee. O segundo difundiu seu método apresentando-o em praças públicas. Durante suas aulas seus alunos deveriam responder em francês, em latim e em italiano. Já o primeiro não costumava mostrar o seu método, afirmando que nenhum outro método pode ser comparado ao que ele inventou por se basear na articulação da linguagem oral. A divergência entre esses estudiosos marcou o início da polêmica entre a língua de sinais e a tendência oralista, que permanece até os nossos dias.

Durante o século XVIII, considerado o período fértil da educação de surdos, além do aumento das escolas a língua de sinais passou a ser empregada pelos surdos. Por outro lado, a concepção Oralista deu início à história de submissão coletiva dos surdos à língua majoritária dos ouvintes, bem como a desaprovação sistemática da língua de sinais nas escolas.

Devido aos avanços tecnológicos, ou seja, às investigações a respeito da existência e da extensão da audição residual dos surdos e ao uso dos exercícios auditivos que facilitavam o aprendizado da fala, a partir de 1860 o método oral começou a ganhar força. E em 1876 o imperador do Brasil, D.Pedro II, em visita aos Estados Unidos, foi convidado a conhecer o Gallaudet College interessando-se pelo trabalho lá realizado. Nesse período, D.Pedro II encontrou-se com Alexander Graham Bell (inventor do telefone) e testou esse novo veículo de comunicação.

⁹ “Sinais inventados para as palavras francesas que não eram representadas em línguas de sinais” (MOURA, 2000, p. 23)

Mais tarde, em 1880, durante o Congresso de Milão, Bell aproveitou-se de seu prestígio em defesa do oralismo e colaborou na votação sobre qual método deveria ser utilizado na educação de surdos. O oralismo venceu, sendo o uso de sinais proibido. Após este evento a metodologia oral passou a ser utilizada em todas as escolas para surdos, destacando-se a prática terapêutica da fala.

Essa revelou um olhar para a educação do Surdo numa perspectiva clínico-terapêutica, de reabilitação da surdez, com o objetivo de curar o surdo. A influência das recomendações do Congresso de Milão considera a existência de dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, onde eram comuns as experiências educativas através do uso da linguagem de sinais, e outra história, a partir de 1880, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

As motivações e ideias que fizeram possível esta reflexão não podem nem devem ser consideradas somente de natureza metodológica, pois ainda hoje despertam o interesse de inúmeros pesquisadores que elencam a complexidade da história da educação de surdos como objetos de pesquisa em diversas modalidades de cursos.

Diante do exposto, a educação do surdo transitou por momentos de “medicalização da surdez”, proposto pelo modelo de escola-oralista, cujo objetivo era “desmutizar” o surdo, descaracterizando-o na sua diferença Surda, tentando transformá-lo num futuro adulto ouvinte.

Com o passar do tempo, na década de 70, devido à grande insatisfação com os resultados do oralismo e às pesquisas sobre pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos propuseram a adoção dos sinais na educação dos surdos. Assim foi adotada a filosofia definida como “Comunicação Total”¹⁰. Estes códigos podem ser uma língua artificial, o português sinalizado, os sinais que representam fonemas, letras (alfabeto manual) ou gestos espontâneos que não caracterizam uma língua. A filosofia da Comunicação Total pretende garantir uma relação dialógica entre a criança surda, a família ouvinte e a sociedade em geral. No entanto, segundo Goldfeld (1997) as línguas possuem diversas características que as diferenciam de outros códigos, sendo a sua internalização essencial para o desenvolvimento cognitivo.

¹⁰ Metodologia que privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. Utilização da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa sinalizada ao mesmo tempo. (GOLDFELD, 2001).

Os elementos da língua estão ausentes nos códigos visuais utilizados em conjunto com a língua oral pelos profissionais da Comunicação Total e não permitem ao surdo exercer uma comunicação mais complexa, além de não servir como instrumento do pensamento e de internalização de uma cultura, que é determinante na construção da subjetividade do ser humano. Segundo Bakhtin (1995) a língua carrega uma cultura e é através desta que o indivíduo constitui sua consciência. O linguista defende a ideia de que não se pode fragmentar uma língua, pois esta atitude nos conduz a perdermos seus valores, dados históricos, culturais. Este é o grande equívoco da Comunicação Total. O fracasso dessa abordagem fez emergir uma nova filosofia para a aquisição da língua pelo sujeito surdo, o Bilinguismo¹¹.

A origem desta nova abordagem justifica-se pelo contexto de insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso desta língua, aliado aos estudos linguísticos comprovando o “status” da língua de sinais enquanto verdadeiramente uma língua. O Bilinguismo começou a ser estudado no Brasil a partir dos anos 80 e implantado nas escolas e clínicas na década de 90. Vale ressaltar que embora as escolas em seus Projetos Políticos-pedagógicos acolham o Bilingüismo como eixo norteador da práxis docente para disponibilizar ao surdo o letramento¹², percebe-se que esta filosofia ainda representa um grande desafio aos professores, tendo em vista suas experiências.

À luz dessa compreensão, como afirma Guarinello (2007), essa abordagem tem o pressuposto básico de que o surdo deve adquirir como primeira língua a língua de sinais, considerada sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Portanto, a metodologia adotada para essa aquisição da segunda língua é a de língua estrangeira.

A adoção do bilinguismo é compatível com a concepção socioantropológica de sujeito surdo e de surdez. (SKLIAR, 1999, p.145), sustenta que “[...] a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando a criança às ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados específicos, da linguagem.” Assim, para ele, para que a criança surda tenha

¹¹ Prática pedagógica que acolhe e considera os aspectos sociais, linguísticos e culturais necessários a uma melhor inserção no mundo letrado, focado na Surdez, utilizando-se no contexto escolar o acesso a duas línguas, considerando a Língua de Sinais como L1 e Língua Portuguesa como L2.

¹² Segundo Soares (2003 p. 18) letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquirir um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

essas experiências é indispensável a presença de adultos surdos e da língua de sinais em sua vida cotidiana, na escola, para garantir uma educação significativa, humanizada e incluyente.

2.7 INES: um pouco de sua história

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) atua no cenário da educação brasileira há 150 anos, possui uma riqueza em fontes documentais que podem contribuir para a construção de novos sentidos, olhares, narrativas e perspectivas para a história da Educação de Surdos no nosso país.

O Instituto funcionou nos dois primeiros anos no Colégio de Vassimon, no Rio de Janeiro, e teve várias denominações ao longo do seu percurso, como podemos observar: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857); Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858); Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874); Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional dos Surdos Mudos (1890-1857) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857- atual).

A relevância dada a esta questão justifica-se pelos inúmeros itens de informações contraditórias da biografia do idealizador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. O próprio nome do idealizador tem sido objeto de dúvida. Todos os documentos por ele assinados, e que constam no acervo do INES, não revelam o seu primeiro nome. Sua assinatura tem apenas uma pequena variação ou E.Huet ou E.D, Huet. Nos documentos internos do INES, correspondentes às narrativas da história da Instituição até a década de 40 do séc. XX, o nome do fundador do INES aparece como E. Huet ou simplesmente Huet.

A partir dos anos 50, ele passou a ser identificado como Ernest Huet. No ano de 1966 foi criado o GOT, Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet. O primeiro nome Ernest foi utilizado pela Instituição até a década de 90, quando as pesquisas já apontavam que, na verdade, seria Eduard.

Huet entregou ao imperador duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação.

Em suma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). No entanto, Huet argumentava que por ter experimentado os dois modos como diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado. Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil de então. Para as meninas eram as mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras. A escola para surdos passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. de Vassimon, no modelo privado. Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. Em abril de 1856, Huet escreveu à Comissão Diretora responsável por acompanhar o trabalho realizado no Instituto por acompanhar o trabalho realizado no Instituto de Surdos e Mudos. No mapa administrativo no ano de 1859 é apresentado como Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos. Naquela oportunidade, ele discorreu sobre a situação econômica da Instituição, destacando a importante ajuda do Teatro de São Januário que concedeu um benefício, permitindo sanar as dívidas do Instituto. Solicitou também outro lugar para o Instituto funcionar por não poder aumentar a carga horária das aulas, já que precisava submeter-se às regras do colégio que ocupava.

Em 1855, Huet enviou à Câmara dos Deputados uma petição para a criação de uma Instituição Imperial dos Surdos-Mudos obtendo parecer favorável e concessão de 30 bolsas para os alunos. Por determinação do Imperador D. Pedro II, o marquês de Abrantes formou uma concessão para acompanhar os trabalhos do novo estabelecimento. No dia 3 de junho de 1856, no Paço do Senado, a comissão foi composta pelos Marquês de Olinda, de Monte Alegre, conselheiro de Estado José da Silva, prior do Convento do Carmo, abade do Mosteiro de São Bento, padre Dr. Joaquim Fernandes Pinheiro, como secretário, e pelo marquês de Abrantes, como presidente que decidiu: 1º - Promover a definitiva instalação do Instituto dos Surdos-Mudos; 2º - Procurar um prédio para a sede do estabelecimento e 3º - Não

remover os alunos que já estudavam no Colégio de Vassimon, antes que a esposa de Huet viesse tomar conta das meninas.

Enquanto aguardava o resultado da petição de auxílio pecuário, os recursos para o funcionamento vinham de donativos da comissão inspetora, do Convento do Carmo, do Mosteiro de São Bento e das matrículas particulares ou subvencionadas pelo Imperador.

Somente um ano e meio depois a solicitação de Huet foi atendida através da Lei 939 de 26 de setembro de 1857 (até o ano de 1908, a data de fundação do Instituto era considerada a do dia 1º de janeiro de 1856). A mudança deu-se através do artigo 7º do decreto de nº 6892 de 19 de março de 1908 que alterou para o dia 26 de setembro de 1857 em decorrência da Lei 939, pela qual o Império passa a subvencionar o Instituto que fixava a despesa e orçava a receita do Império para os exercícios de 1858/1859.

Logo após a promulgação da Lei, o marquês de Abrantes enviou uma solicitação anexada do regimento da Instituição e o Programa de Atendimento às autoridades da Corte para que o trabalho realizado pelo Instituto fosse divulgado. O objetivo era sensibilizar parentes ou tutores dos Surdos existentes em Niterói e em outros municípios da província. Desde a sua fundação, poucos familiares haviam trazido seus filhos para a Instituição. Na avaliação do marquês de Abrantes, essa resistência residia no fato de o diretor ser desconhecido e estrangeiro.

Finalmente, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior localizada no morro de Livramento. O contrato do aluguel, assinado por três anos, era de dois contos de réis ao ano. A quantia foi paga pelo Mosteiro de São Bento e pelo Convento do Carmo.

D. Pedro II interessava-se muito pela educação de surdos. Em visita a uma escola de surdos nos EUA, em 1876, voltou encantado com a infraestrutura e com o desempenho dos alunos. A escola a que ele se refere foi fundada por Thomas Hopkins Gallaudet em parceria com o surdo francês Laurent Clérc, em 1815.

No documento denominado Mappa de nº 1 do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, assinado pelo diretor E. Huet, consta que até o dia 1º de setembro de 1858 estavam matriculados 19 alunos, sendo 13 meninos e 6 meninas. A distribuição por províncias era: 12 alunos oriundos do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um de Niterói e três irmãos, dois meninos e uma menina, de Barra Mansa. Além do nome e da naturalidade, o documento informava a data de

admissão, a idade, a condição de admissão; pensionista ou particular a 1ª, 2ª, 3ª classe e observações quanto ao comportamento, o aspecto físico e a inteligência.

A fonte principal utilizada por pesquisadores da história do Instituto está contida na memória de nº XXI, da publicação Notícia Histórica dos Estabelecimentos Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, em 1898. Embora seja um relato minucioso das quatro primeiras décadas do Instituto, alguns dados não se confirmam em cotejo em outras fontes. Um deles é o fato de Huet ter chegado aqui em 1855. Essa informação é conflitante com a do primeiro relatório enviado por Huet ao Imperador, conforme vimos anteriormente.

A saída de Huet da direção do Instituto está registrada num documento datado de 13 de dezembro de 1861. Nele é descrita a reunião convocada pelo marquês de Abrantes para que este apresentasse à comissão diretora os acertos que fizera com Huet para a sua saída. Em dezembro de 1861, Huet negociou sua saída mediante uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para Surdos no Brasil. Seu destino é incerto após deixar o Instituto. Alguns registros indicam que seis anos após sair da direção do INES, Huet estava no México fundando uma Instituição nos mesmos moldes daqui. Enquanto aguardava um professor que estava se especializando no Instituto de Surdos da França para assumir a direção da Instituição, a mesma ficou sob a responsabilidade do frei João do Monte do Carmo que logo se afastou do cargo por não suportar as confusões existentes. Foi então sucedido por Ernesto do Padro Seixas, indicado pelo diretor do Instituto de Cegos, a pedido do marquês de Olinda, que assumira a presidência da comissão diretora após a exoneração do marquês de Abrantes.

Foi promulgado o decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, dando regulamento provisório ao Instituto, definindo seu quadro de funcionários da seguinte maneira: um diretor, um professor, uma professora, um capelão, um inspetor de alunos, uma inspetora de alunas, um roupeiro, uma enfermeira, uma despenseira, uma criada, um cozinheiro e quatro serventes.

Para o ensino foram adotadas as seguintes matérias: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

Após a publicação desse regulamento, o marquês de Olinda deixou de acompanhar o trabalho no Instituto, transferindo essa responsabilidade para a

Secretaria de Estado dos Negócios do Império. No ano de 1869 Fernando Torres, ministro do Império, designou o chefe da Seção da Secretaria do Estado, Dr. Tobias Rabello Leite, que fizesse um relatório sobre as condições do Instituto. Ele constatou que não havia mais ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos. O diretor Manoel de Magalhães Couto foi exonerado e em seu lugar assumiu interinamente Dr. Tobias, até 1872, quando se tornou diretor efetivo, permanecendo nessa função até a sua morte em 1896.

Após essa análise histórica penso e sinto que falo do lugar de professora de surdos em que me vejo em muitas letras deste capítulo, mas o significante falo me remete à psicanálise, lugar da falta que também é poder. Assim me vejo nessa pesquisa, experimentando a fala, a escuta e a falta, atos que podem contribuir para potencializar o meu saber sobre a temática.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BUSCA DE SENTIDOS

Num primeiro instante escolhi dialogar com o Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (2009, p. 381) e encontrei uma diversidade de significados para o vocábulo 'formação', (1. Ação ou resultado de formar (se). 2. Constituição; 3. Ação ou resultado de instruir, educar (formação profissional). Refletir sobre a etimologia do vocábulo formação requer construirmos atitudes mais elaboradas em tempos e espaços diversos, complexos e situados culturalmente. De acordo com Penin (2009, p.16):

A profissão docente nasce e se desenvolve paralelamente ao crescimento da atividade de ensino e em sintonia com as características culturais de países específicos. Nesse sentido, a profissão docente, democratização do conhecimento e a organização de conhecimentos sistematizados num currículo escolar para crianças e jovens são questões que se entrecruzam historicamente.

Nessa direção, o processo de formação traz em seu bojo características de intencionalidade que perpassam dimensões subjetivas de caráter e mentalidade, assim como o processo intersubjetivo de concepção de mundo e do trabalho (conhecimento profissional), ou seja, o conceito de formação atravessa e constitui a história dos sujeitos enquanto seres sóciopolíticos e culturais. Segundo Penin (2009), desde os jesuítas - nossos primeiros educadores, houve grande imprevisto na educação, com oferta de ensino reservada sobretudo às elites de cada época. Quanto à legislação, a preocupação com a democratização do ensino aparece na Constituição Imperial de 1812, influenciada pela repercussão da Revolução Francesa e Independência Americana, estabelecendo a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Mais adiante, na Constituição de 1934, estabelece-se além da gratuidade também a obrigatoriedade. No entanto, nos anos 30, apenas 60 % das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária de duração de quatro anos. Nos anos 40, com a instituição dos sistemas estaduais de ensino é que se inicia a organização do atendimento para a população ter acesso à escola

primária. Esse período demonstrou o atraso brasileiro na educação e muita repetência de estudantes. Na década de 80 a maioria da população não conseguia concluir o ensino fundamental obrigatório. Apenas no final do século XX (1999) é que se alcançou o índice de 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental de 8 anos. Um avanço ocorreu nos anos 1997-2007 segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a taxa média de conclusão na 4ª série de ensino fundamental a 89%, ainda que na 8ª série ela fosse de 54%. Em 2006 a média para terminar a 4ª série foi de 5 anos, e a 8ª de 10 anos. Paralelamente ao movimento de democratização do atendimento escolar às crianças, a afirmação da profissão docente foi se desenvolvendo no mundo ocidental. A emergência do professor como sujeito do ensino foi um dos marcos da própria epistemologização da área da Pedagogia, assim como também se constituíram marcos à definição de um lugar específico para que o ensino fosse ministrado: a escola. Apesar da longa história da docência e do aparecimento do professor como sujeito do ensino, a sua profissionalização ocorre bem depois de outras áreas. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos.

Apenas no início de século XX essa formação ampliou-se para as cidades do interior dos principais estados, sempre em nível secundário até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, que propugna a formação em nível superior. Já a formação de professores para o ensino secundário ocorreria somente na década de 30 do século XX no Rio de Janeiro (Instituto de Educação do Distrito Federal) e em São Paulo (Instituto de Educação, que se funde com a USP). Até o início dos anos 70 do século XX a maioria dos professores era formada em instituições públicas. Nesse período, os professores da educação básica que atendiam principalmente alunos dos segmentos da população mais rica ou menos desfavorecida economicamente, não tinham a sua competência questionada, havendo uma expressiva valorização da profissão. As críticas aos professores desse nível de ensino ocorriam de maneira pontual, enfocadas sobre aspectos idiossincráticos de alguns e não atingiam a profissão ou a profissionalidade.

Representações sociais questionadoras dos trabalhos do professor e da escola básica e, posteriormente do professor e mesmo da profissão no Brasil começaram a aparecer a partir da década de 80, afirmando-se nos anos 90 e nos

primeiros anos do novo milênio. Tais questionamentos ocorreram simultaneamente ao aparecimento e ou fortalecimento de três movimentos: democratização da escola básica; aumento da demanda por professores e a progressiva pauperização da profissão e a baixa qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino e da escola. A democratização da escola trouxe para dentro dessa instituição toda a gama de diferenças existentes na sociedade, mudando o perfil socioeconômico hegemônico do alunado da escola pública. A essa modificação acrescentaram-se as mudanças profundas que atingiram toda a civilização, promovidas, sobretudo, pela chamada revolução digital e da comunicação, enfatizando o papel do conhecimento e forçando a escola a rever a sua organização e funcionamento, incluindo currículo, a avaliação e a metodologia de ensino. O segundo movimento relativo ao processo de pauperização da profissão docente emerge na ampliação ao acesso ao conhecimento e à escolarização. No que diz respeito à formação de professores, modificações na legislação nacional estabeleceram que a formação de professores deveria progressivamente ocorrer em nível superior para qualquer fase de escolarização básica. A ausência de políticas públicas na criação de novos cursos em nível superior possibilitaram a criação de várias instituições privadas de ensino superior de baixa qualidade, inclusive nos cursos de licenciatura. O terceiro movimento que colaborou para o questionamento do trabalho do professor relaciona-se com a implementação dos sistemas de avaliação externas da aprendizagem. A partir desse período, professores e instâncias governamentais começaram a ser cobradas pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica, sobretudo a oferecida na rede pública pelo elevado número de alunos que esta acolhe. Por um lado a utilização da avaliação formativa leva as instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos, e assim, melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Como bem nos sinaliza Penin (2009, p.24): quando escolhe uma profissão ou é levado a entrar nela, a pessoa também define um modo de vida.

A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição, etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou das identidades experienciadas, que se refere aos sentimentos subjetivos da identidade; identidade

social refere-se às categorias e aos atributos dessas categorias pelas quais identificamos um indivíduo; identidade pessoal refere-se às marcas positivas da identificação de um indivíduo mais os itens de sua história de vida. Nesse sentido é possível entender a palavra 'profissionalidade' como fusão dos termos profissão e personalidade. Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (1992, p.16) aponta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esta concepção tem sido complementada por um olhar reflexivo sobre a vida, a pessoa e a práxis do professor. A maneira como cada docente ensina está diretamente dependente do que é como pessoa, portanto é imprescindível investir no ser-professor, valorizando suas experiências, já que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

Neste sentido é que uma variedade de pesquisas e publicações acerca da vida, carreira, identidade e trajetórias de formação docente despontaram, um novo lugar para o professor é imputado, passando a ser considerado célula mater nos debates sobre as pesquisas de formação. A possibilidade de construir um outro conhecimento sobre os professores, mais conveniente para os compreender como pessoas e como profissionais mais úteis para descrever e mudar as práticas educativas, é um desafio intelectual sedutor, como descreve Dominicé (1990 *apud* NÓVOA, 1995 , p. 24): “[...] a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.” Considerando-se a fluidez das propostas de formação de um determinado grupo social, os adjetivos propostos situa-nos para o desafio de compreendermos formação como algo inacabado, lacunar, vinculado com uma pluralidade de olhar, explicar, interagir, intervir no mundo; é a possibilidade do vir-a-ser, o que demonstra o lugar de onde se está falando. Nesse momento tento dialogar com alguns teóricos da Formação do Educador que a meu ver muito tem a contribuir com o sentido dessa pesquisa.

A formação docente e seu trabalho são constituídos em articulação com o social e o individual. Este saber perpassa pela contextualização sócio-histórico-cultural-identitária de forma intencional e relacional entre sua prática e dos atores envolvidos. Na construção desses saberes está vinculada a mediação do seu fazer

pedagógico, trazendo a subjetividade, que irá interagir no e pelo trabalho, de forma dinâmica e profissional. Como afirma Leitão de Melo (1999, *apud* VEIGA; 2008, p. 15), formação: “[...] É um processo inicial e continuado [...] O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (sic), aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar.”

Por essa ótica, formação assume uma característica de “inacabamento”. Freire (2006, p.50) afirma: “[...] ensinar exige consciência do inacabamento. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

Desta forma, ao falar em formação de professores vem à tona algumas reflexões sobre a temática apontadas por Veiga (2008, p.15): “[...] o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.” Dialogando com essa perspectiva, trago uma citação que considero pertinente e elucidativa para esta concepção de formação de professores: “[...] o que um professor sabe, depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, os saberes que os outros lhe opõem ou lhes atribui”. (TARDIF, 2002, p.13).

O saber docente é construído a partir das experiências tecidas nas relações vividas por ele ao longo da carreira profissional; sofre modificações, adaptações e incorporações de novos saberes no decorrer de sua práxis.

Partilhando dessa idéia conceptual de formação Veiga (2008, p.19-20) nos diz: “[...] A formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação.”

O exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência.

Neste sentido a docência é uma profissão complexa, pois necessita de saberes diversificados que exigem do profissional-professor uma atitude constante de diálogo entre teoria e prática. É na prática docente que o professor irá buscar respaldo “teórico” de embasamento para a prática. Traz consigo saberes do meio familiar, do contexto sócio-cultural de pertencimento, das instituições (escola, universidade, formação continuada e grupos específicos de diversidade humana etc.) que darão suporte no processo de elaboração e re-elaboração desses saberes. Entretanto, para o professor, a construção do seu saber esta estritamente vinculado

a super-valorização da utilidade dele na prática cotidiana da sala de aula. A experiência constitui alicerce para a aquisição e produção dos seus próprios saberes. Para Tardif (2002), o saber docente é pragmático por estar vinculado à ação que este desenvolve na prática da sala de aula, interagindo com sua subjetividade. A cognição do professor está a serviço de sua ação: por serem saberes interativos são mobilizadores e modeladores no contexto educacional. As marcas dessas interações estão impregnadas de afetividade que fazem uso de procedimentos, interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas. Esta tripla caracterização (existenciais, sociais e pragmáticas) expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, que além de serem adquiridos no e com o tempo. São também temporais, pois são abertos, permeáveis e incorporam ao longo do processo de socialização e da carreira experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e o saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e da situação de trabalho.

De acordo com Tardif (2002, p. 106):

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Nessa perspectiva fica evidenciado que saber e prática docente pautam-se no momento num processo de alimentação e retro-alimentação desse fazer. O trabalho docente por ser fundamentado em um conjunto de interações personalizadas com os alunos, objetivando a participação deles em seu próprio processo de construção cognitiva, para atender as singularidades, necessita perceber o afeto e cognição permeando as relações com os alunos. Entender a formação docente e a busca por seus sentidos é contemplar a dinâmica do ser e do fazer presentes no professor durante seu processo de formação. Para que a percepção do sujeito professor seja acolhida em seu percurso de tornar-se professor é imprescindível mobilizar atitudes de reflexão sobre como se tornaram professores, como pensam, como sentem a profissão.

Nóvoa (1995, p.10) nos diz a respeito deste entrelace:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. Ser

professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, desvendam na nossa maneira de ensinar nossa maneira de ser.

Essa interrelação entre dimensões pessoal e profissional se constroem concomitantemente ao processo identitário, visto que é inseparável a relação ação/pensamento entre “o eu pessoal e o eu profissional”. A racionalidade técnica contribui para a consolidação da crise de identidade dos professores, à qual Nóvoa (1995 , p.15) pontua:

[...] não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

É necessário, por isso, reencontrar espaços interativos onde as dimensões pessoais e profissionais sejam acolhidas, contribuindo para que os profissionais possam apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no decorrer de suas experiências. A perspectiva de olhar o ser-professor demarca a construção e reconstrução de sua identidade pessoal. Analisar as experiências vivenciadas pelo professor como princípio que potencializa aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referência a pessoa e o profissional entrelaçadas disponibiliza reflexos acerca das representações sociais que eles têm construído sobre o que é docência, como se aprende a ser professor, como se sente nesta profissão. Exercendo a docência com Surdos, como lida com o prazer e desprazer experienciados durante o exercício da práxis com Surdos. Esses e outros elementos ajudam a compreender a reflexão consciente do sujeito no mundo da experiência e das interrelações, um mundo construído por valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses sociais, pessoais e contexto político, que fazem parte da constitutividade identitária de ser e a de tornar-se professor de Surdos.

3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A história da educação brasileira foi marcada por diversas tendências pedagógicas influenciadas por grandes movimentos internacionais e ou populares, da mesma forma que expressam as especificidades da nossa história política, social, e cultural a cada período em que são consideradas. Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (1991, *apud* UNESCO, 2004, p.27) faz a seguinte pontuação:

A trajetória dos sistemas de ensino e da escola e o papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas por modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época.

Assim, faz-se necessário identificar as principais tendências pedagógicas e suas respectivas características que influenciaram o sentido e o significado da profissão docente. De acordo com Morgado (2002, p.14) a tendência Tradicional visava a:

Transmissão de uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, que atendia perfeitamente aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a freqüentavam. O conhecimento era transmitido dogmaticamente pela autoridade inquestionável do professor...

Nesta tendência a práxis pedagógica do professor centrava-se na atividade docente que proferia os assuntos, interpretava e deixava os alunos como ouvintes passivos. A tendência Tradicional dava ênfase à repetição memorística dos conteúdos, visando apenas “disciplinar” a mente, formando hábitos. A aprendizagem, portanto, é repetitiva, mecânica, o que impossibilitava ao aluno elaborar hipóteses, relacionando conteúdos já acomodados em suas estruturas cognitivas, com os conteúdos aprendidos na escola, portanto não desenvolvendo a possibilidade de aprender a aprender. O papel da escola segundo a filosofia Tradicional consistia em preparar intelectualmente e moralmente os alunos para que pudessem assumir suas posições na sociedade. Com o acesso de uma população cada vez mais diversificada à escola, essa orientação pedagógica tornou-se ineficaz.

Era fundamental que a escola se atualizasse, modernizasse seu ensino, adaptando-se aos novos tempos, quer dizer, a era industrial que começava a se fazer presente no nosso país. Desta forma, introduziu-se a preocupação com a metodologia de ensino, com a forma de transmissão do conhecimento.

Atribuiu-se aos processos psicológicos individuais e necessidades espontâneas dos alunos a responsabilidade da aprendizagem. Acreditava-se que o aluno chegava sozinho aos conteúdos, e os transformaria em conhecimento. A essa tendência denominamos Pedagogia Nova, a qual foi possível perceber uma crescente psicologização do ensino. Com essa nova perspectiva conceptual de educação a metodologia ocupou lugar de destaque em detrimento dos conteúdos, o que acarretou com o passar do tempo um menosprezo pelos conteúdos, refletindo na inviabilização da tão promoção da igualdade de oportunidade. Logo após o insucesso de tal tendência surge a “pedagogia renovada” que tinha como centro norteador o aluno, pois o percebia como ser ativo e curioso. Para essa filosofia pedagógica o mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem, que é por descoberta, e se estabelece a partir dos interesses dos alunos. O papel do professor é o de facilitador, cabendo a ele organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas “capacidades” e “habilidades intelectuais”.

Uma das críticas a essa tendência é que esta desconsiderou a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que ser ensinado e aprendido. Ela teve grande penetração na década de 30 no Brasil. Mais tarde, na década de 60, surge o educador popular Paulo Freire com seu método inovador de Alfabetização de Adultos que pode ser considerado matriz e síntese do seu pensamento educacional, cultural e político. Diferente do praticado no ensino da escola regular tradicional, o método freiriano centrava-se no diálogo entre “coordenadores de debates” e participantes do “círculo de cultura”, todos na condição simultânea de educadores e educandos. Esse diálogo deveria ocorrer a partir das “palavras geradoras”, selecionadas do “universo vocabular” dos participantes a fim de propiciar debates sobre suas condições de vida e desenvolvimento de um processo de conscientização, caracterizando-se assim uma prática educativa libertadora. Tratava-se, portanto, de uma concepção de alfabetização não restrita à aquisição do código escrito, mas abrangendo, sobretudo, a “leitura de mundo” e, em decorrência, a conscientização das possibilidades de construção da cidadania e transformação

da realidade política, social e cultural brasileira. Mais adiante Paulo Freire amplia suas reflexões iniciais e formula uma teoria do conhecimento que se apresenta como um novo paradigma para se pensar e fazer educação popular, compreendida em seu caráter dialético e libertador.

A valorização do saber popular em face da dominação histórica do saber erudito, como pressuposto de uma prática educativa libertadora, é um dos pontos fundamentais da contribuição de Freire para a concretização da educação popular. O postulado epistemológico freiriano elenca a conscientização, um dos seus conceitos estruturantes, este concebido como uma postura crítica diante da realidade que precisa estar relacionada a um engajamento político, sendo resultado de uma prática. Para Freire (1980) ninguém conscientiza ninguém. O (a) educador (a) e o povo se conscientizam num movimento entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e sua subsequente ação.

Enfim Freire balizou seu pensamento educacional dentro de um arcabouço teórico que passa pela antropologia, pela epistemologia, pela ética e pela política, tendo como eixo principal a questão da exclusão social e educacional de crianças, jovens e adultos. Em 1964, com o golpe de estado no Brasil, desencadeou uma ruptura no seu trabalho, levando-o à prisão e ao exílio (Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça). É importante ressaltar que ao longo das últimas décadas a pedagogia freiriana influenciou gerações de educadores e pesquisadores deste e de outros países, e, sobretudo, beneficiou analfabetos que puderam no âmbito seja dos movimentos sociais seja de outros espaços educativos conquistar o direito de ler e escrever, o direito de serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura, o direito de participarem da luta contra as desigualdades sociais. Mais tarde, no final da década de 60 e início da década de 70 surge o “tecnicismo educacional” inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica de ensino. O fazer pedagógico nesta perspectiva era altamente centrado e dirigido pelo professor. As atividades eram mecânicas, uma vez que havia uma super valorização da tecnologia programada. De acordo com Morgado (2002, p.15) a teoria Tecnicista instaura-se no país com a seguinte intenção:

Uniformizar o ensino, adequando-o à orientação político-econômica do regime militar; serão introduzidos objetivos educacionais preestabelecidos, consoantes aos modelos de racionalização do

sistema de produção capitalista. Enfatizando as técnicas, o método e a super simplificação dos conteúdos.

Como podemos observar a escola revestiu-se de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela mesma e pela sociedade, criando assim a falsa ideia de que a aprendizagem não era natural do ser humano, mas que dependia exclusivamente de especialistas na “aplicação de técnicas”. O aluno era apenas um sujeito que “reagia a estímulos” de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola. Os interesses, as diferenças e o aprendizado singular dos alunos não eram considerados. Já no final dos anos 70 e início dos anos 80, com a abertura política decorrente do final do regime militar, coincidindo com a intensa mobilização dos educadores na busca de uma educação crítica a serviço das transformações sócio-político-econômicas, tendo em vista superar desigualdades existentes na sociedade, firma-se então no meio educacional a presença da Pedagogia-Crítico-Social-dos-Conteúdos, assumida pelos educadores de orientação marxista. Esta teoria educacional acredita ser o papel da escola difundir conteúdos; seria sua tarefa primordial. Morgado (2002, p.16) conceitua esta tendência ao esclarecer que:

Aponta para a necessidade de articulação entre os conteúdos e os métodos de ensino. Comprometida com a socialização do conhecimento elaborado para os segmentos sociais explorados, que dele têm sido historicamente excluídos, propõe que a escola valorize aquilo que o aluno traz de sua experiência cotidiana. Acredita-se que, articulados à vivência concreta do aluno, tais conteúdos possibilitarão um processo de elaboração crescente em seu nível de apreensão da realidade, evoluindo da sincrese à síntese; podendo transformar-se, ao lado de outras práticas, em um instrumento de luta pela emancipação social.

Corroborando com esse pensamento, podemos dizer que os conteúdos embutidos nessa filosofia são científicos e de temas significativos em relação à realidade social. A atuação da escola consiste, portanto, na instrumentalização do aluno por meio da aquisição de conteúdos. Esta pedagogia toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos que, no decorrer do processo educativo, irá transformando-se em consciência crítica frente às realidades sociais, habilitando-os a assumirem posturas de agentes de mudanças no mundo social e de si mesmos.

Mais adiante, na década de 80, no Brasil, entram as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras, cujo viés era mais sócio-político. Surge com maior evidência um movimento que pretende integrar essas abordagens, já que não era mais concebível deixar de se preocupar apenas com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, portanto, sendo necessária uma adequação em relação às características de um aluno pensante, de um professor que sabe os conteúdos de valor formativo. Esse momento caracterizou-se pelo enfoque centrado no caráter social do processo ensino-aprendizagem marcado pela influência da psicologia que propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento da construção do conhecimento pelo aluno, compreendendo os mecanismos pelos quais estes constroem representações internas de conhecimentos elaborados socialmente.

Compreender o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem pela tríade da psicogenética piagetiana, sócio-interacionismo vygotskyano e do letramento de Emília Ferreiro - da palavra e da escrita enquanto função social, isto é, para além do processo de decodificação de símbolos foi denominado de Construtivismo. Esse constructo teórico sobre ensino-aprendizagem representa um grande avanço em relação à construção do conhecimento, ao papel do professor enquanto mediador e a relação professor-aluno ancorada numa concepção dialógica do sujeito e do saber.

Pode-se concluir dessa breve análise histórica da educação brasileira, não desmerecendo os avanços já conquistados desde a escola tradicional, passando pelo escolanovismo, tecnicismo, libertadora, crítico-social dos conteúdos e sócio-construtivismo, no tocante à formação de professores, já que esses são produtos e produtores dessas tendências teóricas que os mesmos ainda não alcançaram nível de formação profissional que lhes permitisse experienciar situações de aprendizagem numa perspectiva de aprender a aprender, assim como que reconheça, afirme e acolha diferenças. Fazer esse passeio pelas tendências pedagógicas é tentar compreender de que lugar os professores ancoram seus saberes e articulam sua práxis, na contemporaneidade.

A fala dos teóricos são fundantes para compreender a práxis do professor de surdos. No entanto assinalo que Freire (1980; 2006), Nóvoa (1992; 1995) e Tardif (2002) me fazem pensar sobre esse objeto numa nova dimensão, onde os saberes

experienciais, o enlace entre o eu pessoal e profissional, e a consciência de inacabamento são elementos estruturantes para a profissão.

3.3 PSICANÁLISE: uma contribuição para a formação de professores de surdos

Educador
Educa a dor da falta
a dor cognitiva
Educando a busca do conhecimento
Educador
Educa a dor do limite
a dor afetiva
Educando o desejo
Educador
Educa a dor da frustração
a dor da perda
Educando o humano, na sua capacidade de amar,
Educador
Educa a dor do diferenciar-se
a dor da individuação
Educando a autonomia
Educador
Educa a dor do incontrolável
Educando o entusiasmo da criação.

Freire (2008, p. 27)

Ancorada por esses versos é que situo a contribuição da psicanálise para a formação de professores de Surdos e com o objeto desta pesquisa intitulada *Eros e Thanatos: um estudo das representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com Surdos*. Percebo neste poema a presença do contexto singular em que os sujeitos deste estudo encontram-se submersos. O professor de Surdos vivencia constantemente a sua incompletude enquanto sujeito da falta e do desejo ao lidar cotidianamente com um estado de tensão e ambivalência de sentimentos simbolizados por *Eros* (pulsão de vida) considerado como: vida, amor, prazer, saciação enquanto *Thanatos* (pulsão de morte), refletido nas palavras morte, luto, desprazer, fome, destruição, presentes no contexto experimentado por esses profissionais.

Eros e *Thanatos* são duas palavras de origem grega que Sigmund Freud utilizou em 1920 em seu texto *Além do princípio do prazer*. Mais tarde, em 1938, o psicanalista utilizou-as na sua teoria das pulsões. Faz-se necessário, nesse

momento, justificar a escolha por *Eros* e *Thanatos* como elementos que se contradizem e se complementam, refletidos na essência humana e de maneira singular nos professores de alunos Surdos que se deparam cotidianamente com diferenças de ordem linguística, cultural e identitária de ser e perceber o mundo e o conhecimento. Portanto, ao constatar a presença dessas duas pulsões há vida e morte circulando no Professor de Surdos, pelas lacunas que apresentam refletidas no desejo de ver seus alunos avançar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, conquistar autonomia, demarcar seu espaço (vida) e pelo fracasso (morte). Vale ressaltar que Surdo não é necessariamente *Eros* e professor necessariamente *Thanatos*. Ao encontrar-se com o aluno Surdo o professor se depara com o Outro, segundo Woodward (2000), o diferente, que possui uma outridade, portanto num primeiro momento desse encontro surgem furos no quesito identificação. O aluno é Surdo e o professor não é Surdo, portanto possuem olhares e modos de ser e saber diferentes. Têm identidades e línguas diferentes. De acordo com Woodward (2000, p.11) “[...] A identidade é marcada pela diferença.”

Essa diferença, no caso específico dos sujeitos Surdos, é presentificada na experiência visual de perceber o mundo e a linguagem espaço-visual que utilizam para interagir. Trabalhar com Surdos supõe-se descrever uma transferência em que *Eros* tenta se presentificar com *Thanatos* e ambos se engendram no processo ensino-aprendizagem.

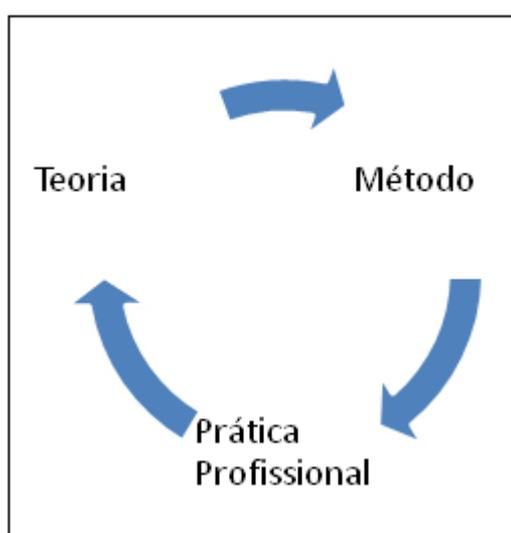


Figura 3 – A psicanálise é utilizada como teoria, método de investigação e prática profissional.

A partir da tríade ilustrada nesse matema, a psicanálise ocupa lugar e posição enquanto constructo teórico, caracterizando-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da psique do sujeito. Enquanto caminho metodológico se utiliza da análise como busca do significado e significativo daquilo que é velado, manifesto e latente através de palavras como os sonhos, e as associações livres os atos falhos. Esses elementos manifestos estão referendados na primeira teoria freudiana sobre a estrutura do aparelho psíquico, onde encontramos três sistemas ou instâncias psíquicas, a saber: inconsciente, pré-consciente e consciente. De acordo com Kupfer (2001, p.51).

A idéia que existem idéias inconscientes não é uma invenção freudiana. Mas a formulação de um sistema chamado inconsciente é freudiana. Para ele, a divisão da consciência era fruto do conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo, o resultado de uma luta entre o eu e impulsos de natureza inconsciente. O modo que se resolvia do conflito, entre outras manifestações, o sintoma neurótico.

Foi através do estudo dos sintomas que Freud pôde entender melhor o que era esse inconsciente. Nesse sentido o inconsciente é concebido como um sistema psíquico do aparelho psíquico, orientado por leis próprias do funcionamento, ou seja, possuem características espaços-temporais distintos onde as noções de presente e passado se mesclam no discurso do sujeito. O pré-consciente é o que não está na consciência, neste momento, porém no momento seguinte pode estar. A terceira e última instância psíquica é denominada de consciente, lugar que recebe ao mesmo tempo informações do mundo externo e interno. Na consciência o fenômeno da percepção do mundo exterior, a atenção e o raciocínio destacam-se. O caminho investigativo trilhado por Freud durante sua busca para encontrar as possíveis causas de funcionamento das neuroses, exercitado por ele na prática clínica, encontrou nos pensamentos e desejos reprimidos a referência para os conflitos oriundos da sexualidade. Para ele a sexualidade posiciona-se no centro da vida psíquica. É oportuno esclarecer alguns elementos que norteiam o pensamento freudiano para compreendermos a essência de seu pensamento. Segundo Kupfer (2001), o psicanalista compreende cenas retratadas por seus pacientes durante os processos terapêuticos como verdadeiros, ou seja, o acontecido tem sido realmente vivido pelo narrador. No entanto, Freud descobriu que esse “relato” poderia ter sido

imaginado/criado, porém, mediado/impulsionado por uma força singular que conduzia a uma interpretação do fato como realidade.

Esse postulado foi conceituado pelo psicanalista como realidade psíquica. A origem dessas forças é a pulsão. E é a pulsão, simbolizada a um estado de tensão de “vida” que abrange as pulsões sexuais e as de autoconservação (*Eros*) e (*Thanatos*), pulsão de “morte”, que pode ser autodestrutiva, a qual se posiciona o objeto deste estudo .

Enquanto Pedagoga constatei algumas lacunas na minha graduação, já que esta não contemplou a questão da diferença, nem tampouco disponibilizou situações de aprendizagem que possibilitasse atitudes de ressignificação ao que estava estabelecido como padrão/norma em relação ao processo de ensino-aprendizagem. E é nesse sentido que minha trajetória profissional como professora de Surdos serviu de ponte para que eu fosse ao encontro desse grupo social formado por identidades culturais e língua própria, na tentativa de escutar quem são esses sujeitos. Ao me encontrar numa sala de aula com alunos-surdos constatei a dificuldade para me expressar, ser compreendida e exercer meu papel como professora, assim como meus alunos Surdos sentiram ao se expressarem com suas mãos e expressões faciais e conseguirem se fazer compreendidos. Vivenciar e observar nos professores o prazer (vida) e o desprazer (morte) durante o exercício docente com Surdos, o encontro com a diferença-surda, o deslocamento de poder-saber experimentados na relação professor/aluno-Surdo é que me senti conduzida a pesquisar o sentido da docência com Surdos, permeado por uma ambivalência de sentimentos de prazer e desprazer.

Nessa direção, penso ser o primeiro desprazer do professor de Surdos, constatar a dificuldade para o exercício do diálogo, elemento tão importante e necessário na relação professor-aluno, para que o processo ensino-aprendizagem se estabeleça. Ao mesmo tempo em que o desprazer emerge, o prazer se faz presente simbolizado pelo desejo de ir ao encontro da diferença (Surdo), na tentativa de compreender como fazê-lo aprender. Ou seja, *Thanatos* aparece corporificado no não saber do professor na maneira diferente do sujeito Surdo posicionar-se no mundo, e no sentimento de desconhecimento por parte do professor em relação a qual caminho metodológico deverá escolher para disponibilizar situações de aprendizagem nesses sujeitos. Outro momento em que a pulsão de morte (*Thanatos*) emerge é quando o professor constata durante seu fazer pedagógico o

deslocamento de poder-saber que antes era posicionado no professor e agora é compartilhado com o aluno Surdo, devido ao uso de uma outra língua (a Libras) que não é a língua do professor.

No entanto, esses momentos de encontro com a “dificuldade” - diferença na comunicação e atitude de deslocamento de poder-saber vivenciados pelos professores de Surdos mobilizam neles tanto a pulsão de vida (*Eros*), simbolizado no desejo de aprender a Língua de Sinais e no prazer de ir em busca de mais informações para ajudá-los a mediar o conhecimento. Quanto à pulsão de morte (*Thanatos*) faz o professor perceber-se como incompleto e faltante ao observar que houve um redimensionamento de lugar e posição que ocupara antes em relação ao poder-saber. Deparar-se com esse novo lugar, de provisoriedade, flutuante e mutável é desprazeroso. Conviver com esse novo paradigma de concepção de docência é conflituoso e inquietante, o que reflete na necessidade de dar voz, de escutar esses profissionais para que eles possam pensar e sentir sobre o sentido da profissão e como lidar com o sentimento de incompletude que os conduzem a experimentar o prazer e o desprazer do exercício docente, como podemos visualizar no matema a seguir:

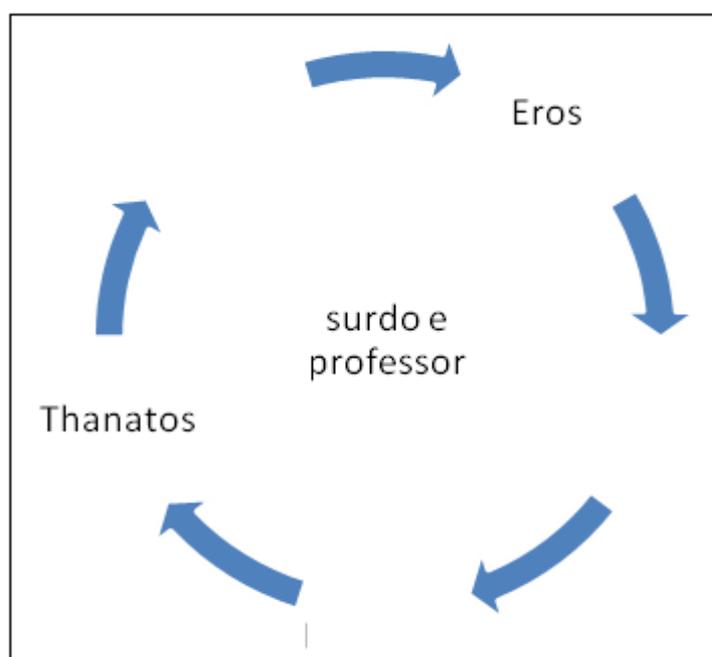


Figura 4 – Vida e morte.

Como podemos perceber, Surdo e professor não têm lugar definido, ora estão em *Eros*, ora estão em *Thanatos* e ora nos dois.

Considerando esse contexto, faz-se pertinente esclarecer a utilização de alguns elementos da teoria psicanalítica freudiana e revelar alguns conceitos estruturantes que norteiam seu postulado epistemológico. Compreender a Psicanálise enquanto marco teórico consiste em percorrer, no nível pessoal a experiência vivenciada por Freud, conhecendo-o a partir de uma atitude investigativa de busca, referendada pelo entrelace do ser pessoal e profissional, que o constitui. Kupfer (2001), em sua obra *Freud e a educação: o mestre do Impossível*, ao proferir ser o sonho acalentado por Freud de, um dia, a psicanálise ocupar um lugar a serviço da sociedade como um todo, e principalmente da educação, a autora retrata ainda nesta obra o postulado defendido por Freud como sendo a possível relação entre repressão sexual exercida pela via social e o aumento das neuroses, o que desencadeou nos psicanalistas mudança de olhar no que tange ao tratamento das neuroses. Apesar disso, Freud abriu caminho para a reflexão sobre ensinar e o que é aprender ancorados em suas experiências de análise dos seus pacientes, a qual nomeou de transferência.

Freud (2006, p.113) conceituou assim o fenômeno da transferência:

São novas edições, ou fac-símile dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicados à pessoa do médico no momento presente.

Freud destacou o fenômeno psicológico da transferência a partir das dificuldades que encontrava para curar pacientes neuróticos. A transferência, fruto das formações do inconsciente, é um fenômeno presente em toda relação humana, inclusive no campo da educação vivenciada na relação professor-aluno. A investigação desses problemas científicos da singularidade humana conduziu Freud a afirmar que a transferência acontece na clínica, no hospital, no trabalho, na escola. É um fenômeno que tanto pode estar no campo do prazer, bem como no campo do desprazer. De acordo com Morgado (2002, p.67-68), Freud denominou transferência da seguinte maneira: “Processo psicológico que atualiza o protótipo da relação

original. Trata-se efetivamente, de transferir para a nova relação os sentimentos e as expectativas depositadas em uma relação passada”.

Segundo Morgado (2002) a atualização transferencial do protótipo e dos sentimentos a ele vinculados pode sofrer influência das condições atuais de modo que a nova relação não se estabelece exatamente como a relação original. Contudo, sejam quais forem as novas combinações em substituição da antiga relação pela nova, fusão de uma à outra, ou mesmo superposição, a relação terá como ponto de partida a relação original. É importante pontuar que as relações humanas se constituem predominantemente de sentimentos ternos de respeito e afeição e de sentimentos eróticos e destrutivos. Portanto, a presença de (*Eros*) e (*Thanatos*) são elementos que estruturam as relações entre os sujeitos. Ou seja, essa ambivalência de sentimentos (amor e ódio, vida e morte) fazem parte de qualquer relação humana. Nesse momento é oportuno esclarecer o que entendemos por ambivalência. Segundo Laplanche e Pontalis (1992, p. 49-50) a ambivalência caracteriza certas fases da evolução libidinal em que coexistem amor e destruição do objeto.

O fenômeno da ambivalência é considerado no conflito edipiano, caracterizado pela coexistência de um investimento hostil e de um investimento libidinal amoroso dirigidos pela mesma pessoa: sentimentos de amor e ódio participam conjuntamente da construção do sujeito e dos objetos. Quando estes sentimentos encontram-se no campo do inconsciente conviveu pacificamente, porém se passam para a consciência, trava-se entre eles um conflito. Isto é, em consonância com Laplanche e Pontalis (1992, p. 672) “[...] É a relação do indivíduo com as figuras parentais que é revivida na transferência, designadamente com a ambivalência pulsional que a caracteriza.”

O fenômeno da transferência é percebido na educação durante a relação professor-aluno. No caso específico da educação a figura do médico é ocupada pelo professor e o paciente é o aluno. Ou seja, quando a figura do aluno atualiza para o professor sentimentos positivos, transferindo para ele a confiança afetuosa que experimentou nas relações parentais, o sujeito aluno cresce, avança, porém quando a transferência é pautada em sentimentos hostis provenientes também da mesma fonte, ou seja, da relação com seus pais, o aluno não consegue aprender. É importante compreender que no processo transferencial, onde o paciente utilizava a pessoa do médico para atualizar seu protótipos de relação, ele não se relacionava

com ele na afeição ou na hostilidade, mas com seus fantasmas vividos por ele (paciente) anteriormente. Nesse sentido para que o processo de análise atuasse de forma significativa era preciso ir além desses fantasmas, entendendo os mecanismos transferenciais em que eles foram constituídos, para contê-los e aí sim ajudar o paciente a se libertar dos fantasmas e seguir em frente no seu crescimento pessoal. Similar acontece com aluno e professor. De acordo com Freud (2006, p.114): “[...] A transferência, que parece predestinada a agir como maior obstáculo à psicanálise, torna-se seu mais poderoso aliado, se sua presença puder ser detectada a cada vez, e explicada ao paciente.”

Por esta razão, perceber o fenômeno da transferência como uma necessidade inevitável é tão importante quanto compreender que através dela podemos evocar conflitos adormecidos e assim temos a oportunidade de reelaborá-los; porém o mesmo processo transferencial é um obstáculo porque mostra e esconde o conflito, ou seja, atua como resistência: o passado é revivido como presente. Desse modo o domínio da transferência implica o controle da resistência. É importante compreender que o processo transferencial apresenta uma dupla face. Segundo Morgado (2002, p. 80):

Transferências de afetos provenientes de relações passadas e resistência ao fim dessa repetição de protótipos. Disso resultam dos tipos de transferência: uma positiva outra negativa. A intensidade e a natureza desses afetos determinam se a transferência favorecerá ou obstaculizará os objetivos da nova relação. Favorecerá a concretização desses objetivos, quando se tratar da transferência de sentimentos ternos. Como exemplos quando o paciente coopera com o tratamento analítico, ou o aluno coopera com o professor. O contrário quando se trata da transferência de sentimentos eróticos e/ou hostis, o paciente não coopera com o analista assim como o aluno não coopera com o professor.

Podemos observar, portanto, que o fenômeno da transferência extrapola os espaços da análise psicanalítica, porém segundo Laplanche e Pontallis (1992, p. 670):

Foi o encontro das manifestações da transferência em psicanálise... Que permitiu reconhecer noutras situações a ação da transferência, quer esta se encontre na própria base da relação em causa (hipnose, sugestão), quer dizer nela desempenhe, dentro dos limites a apreciar, um papel importante (médico-doente, mas também professor-aluno...).

O protótipo da relação de autoridade remonta à relação original pela completa falta de defesa da criança. Dependendo exclusivamente do adulto para sobreviver, a criança elege-o como figura de autoridade. Neste sentido a relação analítica remete à relação original de autoridade porque se dá em um contexto similar. Segundo Morgado (2002, p.87):

A relação pedagógica também se desenvolve em um contexto bastante similar ao da relação original. A sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, independentemente de sua competência real para ensinar, do mesmo modo, confere-se aos pais autoridade para educar seus filhos.

Articular psicanálise e educação é um grande desafio, no entanto o fato deste constructo teórico utilizar-se da escuta como elemento fundante é o que nos possibilita vislumbrar uma possível contribuição desta com a formação de professores de Surdos, a partir da leitura do mal-estar vivido por eles em relação ao ser, sentir e conviver com a diferença linguística e perceptual de interagir com e no mundo, presente e vivenciada na práxis com Surdos. Estamos diante de um novo paradigma de concepção sobre a função, lugar e posição que professores ocupam na sala de aula. O educar e o ensinar não significam mais transmissão de informações, passar apenas conteúdos. Estas ações também implicam perceber professores e alunos como sujeitos do desejo, da falta, do inconsciente. Portanto essa relação requer uma construção de algo novo, pois nos impulsiona a nos percebermos como seres incompletos, inacabados. Existem falhas em nossas relações, furos em nosso saber, como destaca Bauman (1999, p. 9): “[...] O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas.”

As resposta únicas, exatas, inexoráveis, perderam espaço na sociedade contemporânea. Estamos diante do aumento das singularidades, da imprecisão, dos descompassos; das crises na educação, no professor; passamos de um referencial único de pseudo verdade, de metodologias, de estratégias de ensino e técnicas dirigidos a cada aluno, visto como um sujeito sem singularidade, conforme pontuamos na primeira parte deste capítulo ao discorrermos sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira. Pensar numa educação para o sujeito diz

respeito a um outro contexto, a uma outra dimensão. Trata-se de pensar alunos e professores como sujeitos da falta e do desejo, do inconsciente, como nos foi dito no poema de Freire (2008): “[...] Educa a dor da falta, a dor cognitiva, a dor do limite, a dor afetiva, a dor do desejo, da perda, do diferenciar-se, da individuação, do incontrolável....” A Psicanálise revela que a palavra e a linguagem nos mostram não só o que é dito, mas os silêncios, as pausas, as resistências, os questionamentos, o conflito, o prazer, o desprazer como elementos que constituem as relações entre os sujeitos: professor e alunos Surdos.

Nessa direção Mrech (2005, p. 26) nos diz:

A psicanálise tem continuamente denunciado que, paralelamente a este processo ela também apresenta um lado obscuro, indeterminado, inconcluso. Para a psicanálise, o saber não diz respeito a algo que se repete, mas a um saber em movimento. Um saber que não é tecido a partir do lugar de MESTRE, mas do saber inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito, antes de ser conduzido por ele (grifo da autora).

Por estas razões penso que trazer como aporte epistemológico desta pesquisa alguns constructos teóricos perceptuais do sujeito, como sujeito do inconsciente, da falta, do desejo da incompletude, permeado por pulsões de vida (*EROS*) e pulsões de morte (*THANATOS*), vivenciados nas relações transferenciais entre professor e aluno, é que situo a possibilidade do encontro e da contribuição da psicanálise como uma oportunidade de construir um novo olhar para a formação do professor de Surdos, tecido a partir da escuta dos seus desejos, furos e faltas.

Segundo Ornellas (2008), Lacan afirma a existência da divisão do sujeito, pois o inconsciente seria autônomo com relação ao Eu. Lacan apresenta também o nó Borromeu para mostrar a articulação dos três registros essenciais com os quais explica o modo como o sujeito se estrutura psiquicamente: o real, o simbólico e o imaginário. De acordo com o matema abaixo explicitado, ele buscou explicar porque os sujeitos se estruturam tomando como base esses três elos interligados, e, caso um dos elos seja desfeito, rompido ou cortado, os outros também se soltam, pois o nó se desfaz e a estrutura do sujeito fica comprometida. Ainda de acordo com Lacan o simbólico pode ser representado pela linguagem, o imaginário pelas fantasias e o real situa-se no campo do impossível.

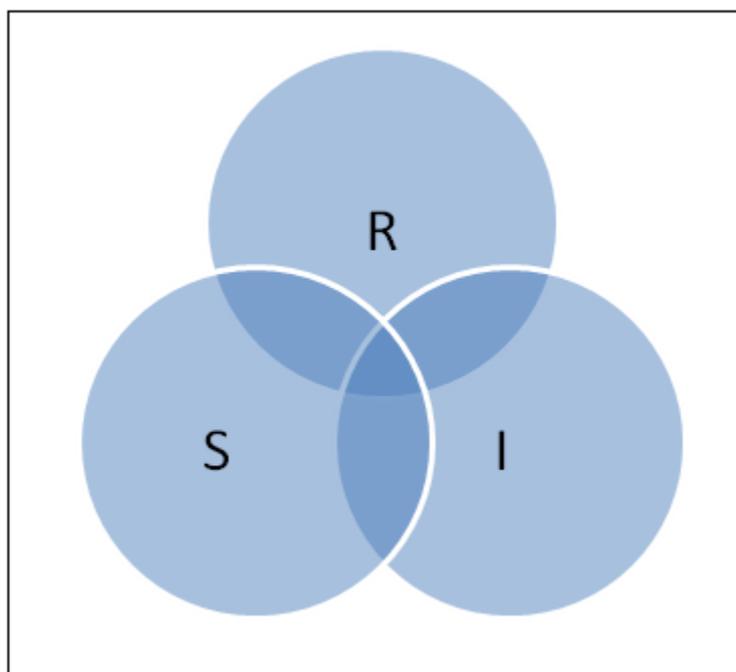


Figura 5 – O real, o simbólico e o imaginário.

Segundo Ornellas (2008, p. 52):

O real, o simbólico e o imaginário da docência expressam o afeto, presentificado no ato de ensinar e aprender, expressam que esse processo tem marcas fundantes na família e nos mestres que deixaram no imaginário do pó de giz, salpicado nos olhos, falas ditas e não ditas, enodadas, em certa medida, de forma borromeana.

Desse modo a docência na contemporaneidade precisa estar balizada de maneira que a práxis pedagógica do professor se organize considerando os planos do real, simbólico e imaginário.

Em relação ao afeto e em uma releitura da linguagem freudiana de *Eros* e *Thanatos* que representam a ambivalência nos processos mentais, Lacan constrói o conceito de *amódio* no seu *O seminário Mais, ainda* (1972-73) – livro 20, construto que faz a junção dos termos amor e ódio, considerando esses afetos opostos, porém alternam e se enodam na estrutura do sujeito.

Pode-se pensar que *Eros* e *Thanatos* (freudianos) e *Amódio* (lacaniano) têm identificações na medida em que ser professor de Surdos reflete esses afetos e emolduram o que se pintam no *lócus* da sala de aula.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.1 CONTEMPORANEIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vivemos um tempo atônito que, ao debruçar-se sobre si próprio, descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não termos ainda deixado de ser, sombras que vem do futuro que ora pensamos nunca virmos a ser.

Vivemos numa época de transição que se caracteriza pela crise de paradigma da ciência moderna e por sinais da emergência do novo paradigma da ciência pós-moderna. (SANTOS, 2006, p. 13).

Estas palavras são um convite para iniciar a escrita deste capítulo. Compreender de que lugar histórico social político e ideológico estruturo o pensamento é de suma importância, pois o discurso é polifônico. Dele ecoam muitas formações discursivas.

A contemporaneidade está envolta por inúmeras rupturas conceptuais acerca do saber e do sujeito. O entendimento dessas consiste em compreendermos os paradigmas da Ciência Pós-Moderna, o surgimento da crise e o esgotamento da Ciência Moderna. A partir dessa reflexão, faz-se necessário esclarecer que 'paradigma' é a “[...] constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica.” (KUHN, 2006, p. 225). A importância deste esclarecimento deve-se ao fato do mesmo definir as diversas visões de mundo existentes nos diferentes tempos históricos vivenciados pela sociedade.

O pensamento da modernidade surge com a revolução científica dos séculos XVI-XVII, provocada pelo confronto dos modelos explicativos do cosmo (modelo geocêntrico de Aristóteles e de Ptolomeu com o modelo heliocêntrico de Copérnico). A crise provocada não é só científica, é, sobretudo, metodológica, afetando a concepção tradicional de método científico. É crise de “visão de mundo”, de concepção sobre a natureza (macrocosmo) e do lugar que nela ocupa o homem (microcosmo). Os reflexos dessa crise incidem sobre a política, a ética, a filosofia, a subjetividade e a educação, e representa uma concepção aristotélica de mundo fechado, linear.

O paradigma da ciência moderna origina-se no Iluminismo, tendo por base o próprio sujeito e sua capacidade de conhecer a realidade, sendo crítico e reflexivo. O iluminismo possui um caráter pedagógico como projeto de formação do sujeito com base no pressuposto de que todos os homens são dotados de uma racionalidade que lhes permite conhecer o real e agir livre e adequadamente para a realização de seus fins. Os critérios da racionalidade iluminista afirmam que sua lógica é a da dominação e da opressão, pois o domínio da natureza que ele pretendia envolveria o domínio dos seres humanos. No século XVI, o liberalismo afirmava que o desenvolvimento moral, cultural, econômico e político da sociedade só seriam alcançados pelo livre desenvolvimento do espírito e das faculdades do homem. Com o tempo, o liberalismo transforma-se para conciliar sua estrutura com o empirismo (conhecimento com base nos dados da experiência sensível) e com o materialismo (a matéria e suas leis são o todo que existe, e tudo o que explicam), dando lugar ao cientificismo e ao positivismo. O positivismo passa assim a dominar o pensamento do século XVI, como método e doutrina. Contrapõe-se à sociedade individualista e liberal, através da ordem e do progresso. Nega a existência do homem como individualidade, afirmando que ele só existe como membro de grupos, da família, incluindo o político.

Essa nova “visão de mundo” considera o conhecimento científico como uma prática de saber, entre outras, não mais como a única, nem a mais valorada. Concebe a identidade do sujeito como algo em permanente construção, num movimento metamorfofísico. A lógica de construção do sujeito nesta perspectiva baliza-se na construtividade de sua relação com ele mesmo, com o outro e com seu entorno social do qual faz parte. Além de demonstrar a ilusão de totalidade, de entendimento de que o sujeito não pode ser compreendido mediante a cisão entre o ser “emoção” e o ser “razão”, mas da concepção de que o sujeito configura-se na incompletude, mas faz-se necessário a integração entre estes dois elementos (emoção e razão). Essa nova maneira paradigmática de concepção de homem e de mundo requer olhar o sujeito compreendido pelos seus distintos componentes (bio-psico-sociais-cognitivos e afetivos).

Como afirma Freitas (2000), a cultura ocidental privilegia a razão em detrimento da emoção para resolver problemas e compreender a realidade. Sob essa leitura de mundo, paradigmática, construímos nossa estrutura de ser no mundo. Nesse sentido, o professor encontra-se diante de um grande desafio, que é

o de saber lidar com sua emoção e sua razão, como nos sinaliza Saltini (2002, p. 5): “[...] ao descobrir o homem que sou terei descoberto o outro como ele é.”. Isso posto, cabe ao professor perceber-se como incompleto, e se constituindo a partir da relação dele com ele mesmo e com o outro, numa dialogia constante.

A relevância dessa apropriação deve-se ao fato de estarmos diante de uma conjuntura em que a efemeridade do conhecer, ser e estar no mundo, corporificada pela célebre frase marxista “Tudo o que é sólido desmancha no ar.” (BERMAN, 1987, p. 13) revela que o espírito das grandes transformações na vida cotidiana do sujeito e nas instituições vigentes produz reflexos no modo de ser-estar no mundo e na atitude de aprender a ser, saber, conhecer e conviver.

Elucubrar a respeito dessa nova lógica racional em que a sociedade está sendo desenhada, onde trocamos certezas por dúvidas, rigidez por movimento, nos remete a atitudes dialógicas que considerem a necessidade de repensar conceitos e ressignificar o modo de se fazer ciência, ou seja, um tempo em que o conhecimento científico perdeu o status de onipotência como única fonte válida de conhecimento.

A crise da sociedade moderna é fruto de um paradigma científico que não atende mais aos anseios e desejos da humanidade; quando os caminhos para se construir conhecimentos são alimentados a partir de novas dimensões perceptuais de concepção sobre o ser e o saber, onde emergem outras possibilidades para se chegar ao conhecimento que extrapolam os limites da ciência, o diálogo com a diferença, deficiência, alteridade, pluralidade cultural, subjetividade e outros campos do saber tomam forma. Nessa direção, Boff (1998, p. 9) nos revela:

Todo ponto de vista, é a vista de um ponto. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejo alimenta, como assume os dramas da vida e da morte que esperanças o animam...

Apoiada por estas palavras elucidativas percebo a relação dialógica destas com a teoria das representações sociais, que aponta para um novo jeito de fazer ciência, ou seja, um lugar espistêmico em que autoriza o deslocamento das relações de poder e saber sobre a ciência por encontrar-se embricada em constante movimento que muitas vezes nos escapa, mas reconhece, afirma e enlaça o conhecimento do senso comum, oriundo do lugar social de quem olha, com quem convive, que experiência tem, que desejo alimenta, como assume os dramas da vida

(*Eros*) e da morte (*Thanatos*) e que esperanças o animam como elementos constitutivos do sujeito social cognitivo, afetivo, histórico-cultural que compõe a sociedade contemporânea.

4.2 O NASCIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social ou coletiva nasceu na sociologia e na antropologia, a partir da obra de Durkheim e Levy-Bruhl. No final do século XIX Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna apresenta a expressão representação coletiva para falar sobre a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual.

Um homem que não pensasse por meio de conceitos não seria um homem; pois não seria um ser social, reduzido apenas aos objetos da percepção individual, seria instinto e animal. Pensar conceitualmente não é apenas isolar e agrupar os caracteres comuns a um certo número de objetos; é subordinar o variável ao permanente, o individual ao social (DURKHEIM, 1912, *apud* MOSCOVICI, 1978, p.42).

O pensamento durkheiminiano compreendia que a vida social é a condição do pensamento organizado e que este passa também a ser condição para a vida social. Na sociologia Durkheiminiana é a sociedade que pensa.

Além de Durkheim, Max Weber e Karl Marx também pensaram sobre as representações embora haja divergências. O primeiro afirma que as representações exercem coerção sobre os sujeitos e a sociedade; o segundo diz que os indivíduos são portadores de valores e de cultura, estas informam a ação social dos grupos. Utiliza os termos “ideias”, “espírito”, “mentalidade” para elaborar concepções no campo das representações sociais. O terceiro admite o caráter coercitivo das representações sociais a partir dos valores e crenças sobre as massas, no entanto é incisivo quanto à existência de classe das representações e na luta de classe.

Em síntese, no que se referem à construção do conhecimento, os três clássicos colocam a representação social num lugar e posição para ser observada e percebida.

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão. (JODELET, 2001, p.41).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, são tecidas de maneira dinâmica, processual e histórica, acolhendo tanto elementos racionais quanto afetivo-emocionais.

O enfoque da abordagem processual empregna de sentido o termo social das representações que reúnem grupos sociais e assume características da interação simbólica enquanto processo. A alternância dos termos coletivos para social se explica pela diversidade da origem dos sujeitos e dos grupos. Segundo Jovchelovitch (2008, p.37):

Embora a psicologia social das representações envolva a consideração de diversas questões, há uma dimensão fundamental para todas as outras e que apresenta, logo de início, um enquadre para a organização desse campo: o problema do sentido. E apenas pela consideração do sentido e da função simbólica que uma perspectiva verdadeiramente psicossocial da representação pode emergir.

A colocação da autora assinala a abrangência e complexidade das representações sociais e sua relação com os processos da dinâmica social e psíquica, dentro desse enfoque. Conceber as representações sociais como um processo criativo, de elaboração cognitiva e simbólica, serve de orientação às atitudes dos sujeitos, percebendo-os como produtor de sentidos numa relação triangular entre o EU, Eu e Outro e os contextos sociais.

Inicialmente é importante relatar que os estudos sobre o tema tiveram início com o sociólogo francês Émile Durkheim¹² quando propôs a expressão: “representação coletiva”.

Seu objetivo era designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo ele, a representação social é uma modalidade

¹² Émile Durkheim (1858-1917) é considerado um dos pais da Sociologia Moderna e foi o fundador da Escola Francesa de Sociologia que associava a pesquisa empírica à teoria sociológica. Suas principais obras são: *Da Divisão Social do Trabalho* (1893). *Regras do Método Sociológico* (1895); *O Suicídio* (1897); *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912)

de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. O sociólogo elabora o conceito de representações coletivas com a publicação, em 1912, da obra intitulada *As formas elementares da vida religiosa*. Interessado em compreender o aspecto essencial e permanente da humanidade, toma como objeto de investigação as práticas religiosas das tribos das sociedades primitivas australianas e sustenta sua tese proferindo o seguinte pensamento: a natureza fundamental do ser humano reside na religião, ele a considera como um elemento capaz de construir vínculos entre membros de uma sociedade e de torná-los perenes por várias gerações.

O lastro teórico da epistemologia durkheiminiana aborda a representação coletiva como um conhecimento particular com a intenção de construir comportamentos e diálogos entre os homens. Sua concepção teórica propõe perceber o homem com uma capacidade reflexivo-conceitual, um ser social diferente dos animais e suas atitudes tecidas nas interrelações sociais afetivas e subjetivas.

A principal meta de Durkheim é encontrar e explicar aquilo que fornece à vida social, o elo entre as diversas formas como as sensações individuais são representadas, sua causa “objetiva”, “universal” e “eterna”. Para o sociólogo, a vida social é essencialmente formada por representações coletivas que, apesar do seu entendimento sejam comparáveis às individuais, estão numa realidade diferente, em virtude das coletivas posicionarem-se de maneira impositiva aos sujeitos mediados por forças exteriores, além de colaborarem para a coesão social assim como a ciência, a religião e o senso comum encontram-se na estrutura das representações individuais que, por sua vez, agregaram-se à consciência individual dos sujeitos. Desta forma as representações coletivas não são o denominador comum das representações individuais, mas a sua origem ajusta-se à configuração como a sociedade pensa os objetos e os sujeitos.

A segunda fase dos estudos sobre as representações sociais é demarcada pelos trabalhos de Lewy Brulh, Piaget e Freud, segundo Moscovici (2003) ele, tenta sobrepujar a oposição entre representações coletivas e individuais, defendidas por Durkheim. Para Lewy Brulh os indivíduos sofrem influências da sociedade na qual estão inseridos e, por isso, exprimem sentimentos comuns denominados por ele de representações. Segundo o pesquisador a lógica adotada por cada sociedade para refletir sua realidade é elemento diferenciador entre elas e não o nível de desenvolvimento cognitivo dos seus membros.

De acordo com Moscovici (2003), os estudos de Lewy Brulh embora tenham sido bastante significativos face aos estudos da época, superando Durkheim, acabou sucumbindo em outra oposição: entre os mecanismos lógicos e psicológicos das representações. Quanto a Piaget, Moscovici (2003) afirma que este, ao justificar as diferenças entre as crianças e os adultos não demonstram uma questão de competência, mas de maneiras diferentes do sujeito pensar. Nesse sentido, Piaget estaria interessado nos aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento infantil. Por sua vez, Sigmund Freud ao pesquisar sobre paralisia histérica e tratamento psíquico, preocupou-se em revelar como as representações movimentam-se do coletivo para o individual. Segundo Moscovici (2003) é Freud que apresenta o trabalho de interiorização que transforma o coletivo em dado individual, pontuando o caráter¹³ do sujeito. Percebemos que os estudos de Durkheim, Piaget e Freud levaram Moscovici (2003), a retomar o estudo das representações propondo uma mudança terminológica de representação coletiva para representação social, na medida em que precisamos considerar a diversidade de origem tanto dos indivíduos quanto dos grupos.

É importante fazer uma ressalva: embora as representações por serem partilhadas são concebidas como sociais, não podem ser consideradas homogêneas, pois fazemos parte de uma sociedade desigual, marcada pela divisão social do trabalho, na medida em que o social interfere na elaboração das representações sociais dos sujeitos e as representações sociais dos sujeitos interferem na construção das representações do grupo a que pertencem. Estas dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e ressignificadas pelos sujeitos em relação a um objeto social de acordo com a historicidade singular de cada um. Nesse sentido, a opção em me apropriar de alguns elementos da psicanálise¹⁴ está vinculada ao desejo de encontrar um novo jeito de caminhar e fazer uma escuta ressignificada do fenômeno estudado.

¹³ Caráter nesse sentido seriam as expressões de pensamento das crianças, concebidas inicialmente no seio familiar e mais adiante sendo substituída por outras instituições sociais à medida que vão ampliando a convivência com grupos sociais.

¹⁴ Para Ornellas (2005, p. 47), "O termo psicanálise é usado para se refletir a uma teoria, a um método como instrumento de trabalho a fala e a escuta. Na condição da teoria, caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica".

4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS

Os estudos desenvolvidos no campo das representações sociais reportam-se ao conceito trabalhado por Moscovici (1978) referendando-se no seu estudo publicado em *La psychanalyse, son image et son public*. Conceituar as representações sociais é algo complexo por exigir tempo de maturação para que a definição seja elaborada de modo consistente.

As argumentações de Moscovici (1978) sinaliza duas justificativas para essa complexidade conceitual: a primeira refere-se ao fato da representação social ser um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área do conhecimento, visto que sua origem vincula-se tanto à sociologia quanto à psicologia. Isto nos remete a concebê-la como um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva da primeira, pois como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritos, uma vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos, constituem-se em relação ao próprio conceito de representação social.

A representação social é conhecida como “A grande teoria” e desdobra-se em três vertentes teóricas complementares: uma liderada por Willem Doise¹⁵ em Genebra, que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, outra que enfatiza a dimensão cognitiva estrutural das representações liderada por Jean-Claude Abric e a concepção processual liderada por Moscovici e Jodelet. Os estudos de Moscovici buscam evidenciar a concretização dessas funções a partir da definição estabelecida por ele de dois processos que fazem parte da constituição das representações sociais, a ancoragem e a objetivação, assim descritas:

A objetivação e a ancoragem são formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. De certa forma, eles podem ser enriquecidos se comparados aos processos de condensação e deslocamento. [...] Objetivar é

¹⁵ Defendeu o seu doutorado em Psicologia Social na Sorbone no ano de 1967. Atuou como investigador no C. N. R. S. em Paris, entre 1967 – 1972, e tem sido professor de Psicologia Social Experimental na Universidade de Genebra desde 1972. Foi presidente da Associação Européia da Psicologia Social Experimental de 1978 a 1981; Professor visitante nas Universidades de Bruxelas, de Auckland, de Tilburg de Bolonh, de Roma, de Leuven, de Belgrano, de Otago, de Liège, de Savoie, de Provençi e de Brasília. Seus interesses principais da pesquisa estão nas relações intergrupais, na identidade social, e no desenvolvimento sóciocognitivo e Representações Sociais.

condensar significações diferentes – significados que freqüentemente ameaçam significados indizíveis, inescrutáveis – em uma realidade familiar. Ao assim fazer, sujeitos sociais ancoraram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada. (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 81 -82).

Portanto, o caráter dinâmico, processual e subjetivo está presente nesta abordagem, assim como pressuposto da epistemologia, onde a “objetividade do mundo”, senso comum é considerada. A objetivação é o processo cognitivo que substitui o conceito, pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem. Dessa forma é a imagem quem se torna objeto, não a sua representação, pois são “[...] tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa.” (SPINK, 1993, p. 306). A imagem é uma versão que poderá esconder o caráter discursivo inerente à representação. Assim o processo de objetivação permite um enlace de conceito e objeto, daí a imagem torna-se objeto. É dessa maneira que o processo de objetivação atua como um elemento facilitador da comunicação, inserção/inscrição e coerção social de cada sujeito no grupo e do grupo em sistemas maiores. A ancoragem, segundo Moscovici (1978), refere-se a um processo de “adaptação” do estranho, integrando-o cognitivamente a sistemas de pensamentos já existentes, enraizando-o socialmente, ou seja: tornando-o familiar. Nessa perspectiva os novos elementos do conhecimento são partícipes, e engendrados numa teia de categorias familiares, produzindo significados diversos no interior das representações a partir da ancoragem.

O conceito de representação social para Moscovici (1978), presente em sua tese *La Psycanalyse: son image et son public*, de 1961, define: as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através da fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. Sob essa ótica, as representações sociais são concebidas por um olhar diferenciado dos fatos, tomando como referencial a imagem e as atitudes comunicativas e subjetivas que nortearão as opiniões, as atitudes e os processos de interações. Moscovici (2003) refletiu sobre o conceito durkheimiano, modificando-o e utilizando-o como elemento estruturante e norteador para as nossas pesquisas:

Considerando a pluralidade existente nos grupos sociais em que fazemos parte, essa teoria revela-se importante por reconhecer, por aceitar e por afirmar a diversidade do sujeito. Compartilha com essa ideia, Ornellas (2005, p. 32):

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar à medida que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

Compreender a representação social, nesta perspectiva conceitual significa dizer que essa nova maneira de produzir conhecimento está atrelada a uma compreensão do elo entre ser e estar no mundo, à leitura que o sujeito faz das interrelações do eu, do outro e do seu contexto social de pertencimento. Sá (1998), um dos colaboradores no estudo em representações sociais, salienta que a diversidade cultural é constatada nessa nova visão de produzir conhecimento:

Os fenômenos da representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras circunstâncias da interação social. (SÁ, 1998, p. 21).

Neste aspecto, reconhecemos que esses fenômenos estão presentes em diferentes meios sociais: são fluídos e sinestésicos. Optar por essa concepção sobre os fenômenos sociais da representação social requer considerar que “a proposição teórica de uma representação social é sempre de (alguém) sujeito e de alguma coisa (objeto)” Sá (1998, p. 24). A construção do objeto de pesquisa pautado nesta proposição teórica necessita perceber a existência como fenômeno concreto presente na sala de aula. A abordagem estrutural foi gestada a partir do *Grupo do Midi* e sua trajetória de expansão alcançou o Brasil em virtude do surgimento do livro *Núcleo Central das Representações Sociais* (SÁ, 1996). Ele desempenhou um papel de contribuir para o ingresso de muitos estudantes e estudiosos brasileiros no movimento da renovação temática, teórica e metodológica da psicologia social pela via das representações sociais, em especial a pesquisa do núcleo central. O campo de estudos das representações sociais está, desde o seu surgimento, entrelaçado a um interesse básico sobre as relações entre ciência e sociedade. De acordo com Sá (1996), segundo a teoria do núcleo central, uma representação só vem a ser adequadamente descrita ou identificada quando, além de seu conteúdo, se apreende também sua estrutura.

O representante da abordagem estrutural das representações sociais é Abric (1998). A corrente teórica formulada por ele foi denominada *Teoria do Núcleo Central*, em 1976. Sua estrutura está organizada nos seguintes termos:

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organiza e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. (ABRIC,1998, p.30-31).

Podemos afirmar que existe um distanciamento conceitual entre o núcleo central e figurativo. O primeiro detém-se nos aspectos cognitivos, enquanto o segundo valoriza a estrutura de dupla natureza simbólica. Abric (1998) organiza a “grande teoria” em dois sistemas: um central e outro periférico. Os elementos cognitivos, no núcleo central, apresentam características como rigidez, estabilidade, coerência, e têm função consensual definindo a homogeneidade social. Já os elementos periféricos são flexíveis e metamorfoicos, permitindo a integração das vivências individuais, mantendo a heterogeneidade do grupo e amparando as contradições.

Compreendemos em Sá (1996) que a suposição, levantada por Abric em sua tese sobre a teoria do núcleo central declara ter sido possível extrair do contexto das interações e estudadas a evidência de que a representação do oponente era organizada em torno de um componente central, envolvendo uma característica comportamental: a reatividade. Nesse sentido o autor afirma a relevância do primeiro acesso à estrutura das representações sociais:

O elemento da reatividade é certamente o núcleo da representação à medida que ele torna a integração significativa, estrutura como a situação é representada e, em consequência, determina o comportamento dos sujeitos. Então, novamente, nossos resultados confirmam o fato de que este é o elemento mais estável na representação resultante, ou seja, aquele que não muda mesmo que a informação recebida o contradiga. A resistência à mudança do núcleo é equivalente nos sujeitos aos processos de reinterpretação da informação que recebem: a mesma informação é interpretada em coerência com o núcleo. Por exemplo, os sujeitos que têm uma representação do oponente como não reativo, (isto é, aqueles com uma “máquina” como oponente), e que são confrontados por um comportamento que é de fato reativo, conseqüentemente, interpretam esse comportamento como rígido e inflexível. (ABRIC, 1984, *apud* SÁ, 1996, p. 63).

Uma característica básica para que o núcleo central desempenhe na estrutura e funcionamento das representações sociais seu papel, segundo Abric (1984 *apud* SÁ, 1996, p. 70) é o cumprimento de duas funções essenciais:

[...] uma função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor; uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação.

A tais funções Abric (1984 *apud* SÁ, 1996) acrescenta a explicitação da estabilidade como uma propriedade do núcleo central que constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos. Essa propriedade é responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações; é o levantamento do núcleo central que permitirá o estudo comparativo das representações. Nessa direção, para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. É importante pontuar que não é suficiente apenas descrever o conteúdo de uma representação para que se possa reconhecê-la e especificá-la, pois é a organização desse conteúdo que é imprescindível. Considerando-se essa perspectiva, de acordo com Abric o núcleo central pode assumir duas funções diferentes:

Seja uma dimensão funcional, como por exemplo, em situações com uma finalidade operatória: serão então privilegiadas na representação e constituindo o seu núcleo central os elementos mais importantes para a realização da tarefa [...]. (ABRIC, 1984, *apud* SÁ, 1996, p. 76).

Seja uma dimensão normativa, em todas as situações onde intervêm diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Em tais situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação. Portanto, fica evidenciada a relevância que o levantamento do Núcleo Central tem inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, o que está sendo de fato representado. Segundo Sá (1998), o Núcleo Central proporciona o significado global da representação e organiza os

núcleos periféricos, os quais asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população.

Nesse sentido, as representações sociais permitem a comunicação ou interação entre o Núcleo Central e os Sistemas Periféricos. Além dessas características, a abordagem estrutural possui quatro funções: *de saber*, que permite compreender e explicitar a realidade, a troca social, transmissão e difusão do saber imprescindível à interação social; *identitárias*, permitindo preservar as singularidades grupais, desempenhando o controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros, em especial nos processos de socialização; *orientação*, que guia os comportamentos e práticas, julgando o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social e *justificadora*, que permite as justificativas atitudinais de comportamento nas relações entre grupos.

É preciso considerar que o Núcleo Central estrutura-se e se constitui num sistema sóciocognitivo e dá significado às representações sociais. Partindo desse pressuposto, justifica-se a aplicabilidade metodológica das representações sociais em abordagem estrutural (Teoria do Núcleo Central).

Doise (2000) propõe a construção de uma abordagem que vincula os sistemas cognitivos, em nível individual, com os estudos dos sistemas relacionados à sociedade. Este viés nos remete a conceber as teorias de representações sociais como uma forma de conhecimento acolhedor de funções sociais, cognitivas e afetivas. A tríade que compõe o constructo teórico das representações sociais nessa perspectiva desempenha funções específicas a saber: do ponto de vista social cumpre o papel de orientação das condutas e comunicações; o aspecto cognitivo promove a familiarização com os novos conteúdos e a função afetiva desempenha o papel de promover a proteção e legitimação de identidades sociais. As significações evidenciam as marcas identitárias do grupo reveladas nos sentidos das representações. Doise (2000) propõe a análise das representações sociais a partir de uma atitude classificatória norteadas por três modalidades: psicológica – crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; psicossociológica – inscrição dos conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categorias próprias a um campo social definido, e sociológica – maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Enquanto a objetivação produz a realidade em si a partir da criação de “verdades para todos”, a ancoragem atribui-lhe significação a partir da ação dos determinismos na elaboração e transformação das verdades. A abordagem sociológica, assim apresenta o entendimento de que a atualização de princípios sociais atualizadores cede lugar a um crescimento das competências cognitivas. Este entendimento, segundo Doise (2000) insere a representação social a partir do funcionamento dos sistemas e metassistemas cognitivos que orientam normatizam e definem as maneiras de agir, sentir, decidir, perceber o outro e o mundo.

Pode-se afirmar, portanto, a existência de duas instâncias de sistemas cognitivos: a que estabelece as interligações entre crenças, valores, afirmações, negações, ideias, ações, sentimentos e outra que avalia a possibilidade de inserção sócio-estrutural das hipóteses e conclusões daí advindas.

Doise tem uma visão multidimensional das representações sociais. O pesquisador as compreende como um fenômeno marcado pela justaposição de aspectos individuais e sociais. Esta percepção o conduz a organizar uma metodologia para análise das representações sociais, autorizando este olhar mais integral, que diferencia a abordagem americana da psicologia social da abordagem europeia. De acordo com Sá (1996), Doise propõe a distinção entre 4 níveis de explicação em psicologia social para a formação das representações sociais:

1º Intrapessoal – interação entre o indivíduo e o ambiente não é tratada diretamente, mas associada aos mecanismos pelos quais o indivíduo organiza suas experiências;

2º Interpessoal – o objeto de estudo é a dinâmica das relações estabelecidas em determinado momento por determinados indivíduos em dada situação;

3º Posicional – são tornados explícitos os argumentos que incluem as diferenças de posição social que existem entre diferentes categorias de sujeitos. (classes sociais, sexo, etnia, idade);

4º Ideológico – são introduzidas na pesquisa e na informação às próprias ideologias, os sistemas de crenças e representações, os valores. (NUNES; CUNHA, 2007, p. 303).

De acordo com Doise (2000), as representações sociais são sempre construídas a partir de posições simbólicas, como podemos perceber na sua citação:

As representações sociais são sempre tomadas de posições simbólicas, organizadas de maneira diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes, ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral pode-se dizer que, em

cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. (DOISE, 2000, p. 193).

Assim as representações sociais se constituem de maneira diferenciada o fazer ciência, tendo em vista o acolhimento do conhecimento presente no senso comum, além de utilizar dois campos epistemológicos, o da Sociologia e o da Psicologia Social que se articulam, dialogam e se integram, promovendo um novo ramo da Ciência: a Psicossociologia.

Após discorrer sobre essas três concepções, opto em trabalhar nessa pesquisa pela abordagem processual (Moscoviciana) por entender que se aplica de forma fundante ao meu objeto de pesquisa. Levantar as representações sociais do professor sobre a práxis com Surdos é um processo que vai me exigir após a ida ao campo e à coleta de dados a elucidação das objetivações e ancoragens das representações sociais do professor que referencio nessa investigação.

4.4 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM MOSCOVICIANA

A epistemologia do senso comum é inaugurada por Moscovici¹⁶ como podemos constatar na seguinte citação (MOSCOVICI, 2003, p. 17): “[...] a ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum”.

Sua teoria refuta os argumentos das correntes behavioristas de base comportamental por perceberem a representação a partir de um referencial paradigmático de estímulo-resposta. Para os cognitivistas esta se transforma numa caixa de Pandora onde as informações, palavras e pensamentos podem ser manipulados ou previsíveis, a depender do estímulo dado. Para compreender o sujeito, bastaria medir os estímulos, não havendo diferença entre as reações dos indivíduos considerados normais e dos cientistas.

Percebemos que as representações sociais são construídas numa complexidade conceitual devido ao seu caráter híbrido. Elas não pertencem apenas

¹⁶ Serge Moscovici é um psicólogo social francês, co-fundador e diretor do Laboratório Europeu de Psicologia Social. Membro da Academia Europeia das Ciências e das Artes, da Academia Russa das Ciências e membro Honorário da Academia Húngara das Ciências.

a uma única área do conhecimento, visto que seu nascedouro situa-se no (psico) social.

4.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Ao configurar a Representação Social de ser professor na contemporaneidade, Candau (2000) atribui à identidade do professor a articulação com referenciais culturais distintos. É neste sentido que as pesquisas e reflexões sobre o homem e a sociedade caminham, em uma tentativa de superação da cisão entre o uno e o múltiplo para a formação do sujeito-professor.

No final dos anos setenta, tanto as Ciências Sociais quanto a Psicologia refletiram a insatisfação em relação à percepção do sujeito epistêmico. Enquanto as Ciências Sociais procuravam superar o coletivismo radical que gerava dissolução do sujeito, a Psicologia Social intencionava ultrapassar a visão do homem abstrato, que prestava contas apenas a si mesmo. Ou seja, tanto a Sociologia privilegiava o coletivo, como a Psicologia priorizava o estudo do sujeito. Compreenderam que era imprescindível romper com a dicotomia entre mente e corpo, objetividade e subjetividade, particular e universal, simples e complexa.

Dialogando com esse olhar, reportamo-nos a Hegel (2002) ao afirmar que estudar fenômenos subjetivos e sociais como mediações é colocar em relação dialética: a complexidade do conhecimento perpassa pela concepção do ser, sujeito, essencialmente ativo, contraditório, sempre inferindo e interferindo na realidade da sua vida cotidiana. Para entender a identidade do professor, de acordo com Ornellas (2001, p.30), “[...] as identidades tomam forma e conteúdo através da entrada do sujeito no mundo das representações.”

A construção das representações elaboradas pelos sujeitos fornece elementos que contribuem para visualizar o perfil e as concepções de mundo desse sujeito. Ressaltando a contribuição do pensamento, ter uma identidade é compreender o sujeito como único, singular, com características idiossincráticas, partilhando com os grupos significados semelhantes e dessemelhantes.

Para compreender a identidade de ser professor, imbricada pela contextualização histórico-cultural-identitária de forma intencional e relacional entre o eu-pessoal e o eu-profissional. Essa lógica elucida-se nos dizeres:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em “transações” constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que EU sou e o que EU faço ao ensinar devem ser vistos não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2002, p.16).

Assim, a dinâmica do ser professor precisa contemplar seu percurso contemporâneo, articulando os questionamentos pontuados por Nóvoa (1992): Quem sou eu? Por que me tornei professor? Essas indagações são importantes durante a pesquisa em representações sociais por disponibilizarem aos professores atitudes reflexivas sobre o modo como sentem a articulação entre o eu-pessoal e o eu-profissional ao longo da trajetória de construção de sua identidade. Conceber o professor numa perspectiva integral de ser é perceber suas atitudes engendradas numa rede de relações permeadas por aspectos emocionais afetivos e sociais, já que o ser humano é um ser social-histórico e emocionalmente constituído, e assim suas ações irão refletir todos esses aspectos ao exercer a docência.

Segundo Ornellas (2001), as representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando intimamente determinadas por identidades, interesses e campos sociais.

À luz dessa compreensão, Jodelet (2001) contribui com a construção de conhecimento utilizando a pesquisa em representações sociais, afirmando ser uma ciência:

Socialmente elaborado e partilhado que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] são imagens que permitem interpretar o que acontece conosco e até dar um sentido ao inesperado; são teorias que permitem estabelecer opiniões sobre estas e, quando as entendemos, na realidade concreta da vida social, formam uma totalidade. (JODELET, 2001, p. 36).

Naturalmente, o professor constrói inúmeros desafios com os quais poderão se resignificar. Cabe-lhe desenvolver um olhar crítico sobre o ‘ser’ professor, refletir

a sua constitutividade, tentar escutar seus afetos, escutar o senso comum, interagir com o mundo, tecer diálogos com os diversos contextos da realidade social.

A relevância desta pesquisa reveste-se na possibilidade de dar sentido às representações sociais sobre o ser-professor, na contemporaneidade, construindo saberes sobre si, o outro e seu entorno social. Consiste também em apresentar uma nova metodologia para que o professor possa refletir sobre o que é ser-professor na sociedade contemporânea. Sugere, enfim, o enfrentamento das dificuldades do dia a dia, a substituição de um pensamento que isola e aprisiona seus projetos por um pensamento que enlaça e liberta o pensamento complexo para a construção das representações sociais de ser professor na contemporaneidade como, por exemplo, a possibilidade de trocar as certezas pelas dúvidas.

O professor precisa buscar sua identidade e iniciar um novo modo de ressignificar o seu lugar e sua posição no espaço educativo, perceber-se incompleto, desejante, disponível para aprender a (re) construir e compartilhar conhecimento. Resignificar conceitos demonstrara e acolher afetos percebidos e revelados na sala de aula.

Ainda não se têm respostas para o professor na contemporaneidade. Sabe-se que não é fácil tê-las, o que não impede de continuar pensando em obtê-las. Para não concluir trago uma citação:

A surdez interroga o humano em cada um e interroga os psicanalistas quanto ao dispositivo clássico da cura em suas leis fundamentais, traduzidas, nos momentos das sessões, pelo interdito do olhar e do tocar, do convite à associação livre e à atenção flutuante. (SOLÉ, 2005, p.13).

Essas palavras me remetem a repensar sobre a Surdez, o surdo e o desafio de ser professor.

Sua fala e sua escuta é espaço-visual; cabe ao professor escutar essas letras, e a relação professor-aluno nesse processo da educação na contemporaneidade.

5 ENCONTRANDO A TRILHA DO MÉTODO

5.1 APRESENTANDO O OBJETO DE PESQUISA

Este estudo tem como objeto a formação de professores e sua práxis com surdos, tecida nas possíveis relações de afetos manifestos de vida (*Eros*) e morte (*Thanatos*) no exercício da atividade de ser professor numa classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concomitante a minha escuta durante as reuniões semanais de planejamento (AC) e a formação continuada de professores desde 1997 em diferentes e diversas localidades do Estado da Bahia e nos fundamentos epistemológicos dos pesquisadores Moscovici (2003) e Ornellas (2005).

Outro ponto que se apresenta de maneira relevante nesta pesquisa diz respeito a uma nova versão do que significa ser pesquisador, nas palavras elucidativas de González Rey (2005, p. 34): “[...] o pesquisador converte-se em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável da pesquisa.” O autor diz ainda que: “[...] um dos elementos que definem a condição de sujeito é a reflexão, isto é, a capacidade de produção intelectual permanente, no curso de vida, e nesse caso no processo de pesquisa.”

Representar a pesquisa neste sentido é situá-la como espaço permanente de construções e produções de sentidos pesquisados, isto é, criar um cenário sedutor que possibilite ao sujeito pesquisado expressar-se livremente, criando para isso uma relação de laços de confiança, segurança entre pesquisador e sujeitos pesquisados, levando-os a sentir necessidade de participar da investigação.

Neste estudo a pesquisadora é também sujeito pesquisado (professora-alfabetizadora de Adultos Surdos), portanto deseja seguir lado a lado os percursos trilhados para as possíveis descobertas.

5.2 TIPO DE PESQUISA

Busco investigar as representações sociais que os professores de surdos têm construído sobre a profissão e os possíveis entrelaces dos afetos manifestos de prazer (*Eros*) no exercício de ser professor de surdos. Nesse sentido esta investigação se pauta na ênfase ao cotidiano escolar e a subjetividade existente nesse espaço. Faço a opção pelo desenvolvimento da pesquisa numa abordagem qualitativa e como um estudo de caso pinçando elementos da etnografia. Justifico a opção pela adequação do objeto e do problema da pesquisa à sua natureza conforme podemos observar a seguir. A pesquisa qualitativa foi utilizada inicialmente nas áreas da antropologia e sociologia, e se estendeu entrando em outras áreas como psicologia e educação. Os autores Lüdke e André (1986, p.11-13) apresentam cinco características que fazem parte desse tipo de abordagem de pesquisas descritas por Bodgan e Bilken (1982):

- (1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
- (2) Os dados coletados são predominantemente descritos [...]
- (3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]
- (4) O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]
- (5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De acordo com as autoras supracitadas a pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, valoriza mais o processo do que o produto e retrata a perspectiva dos sujeitos pesquisados.

A característica mais pertinente deste tipo de pesquisa para o estudo em questão diz respeito ao caráter descritivo a partir do contato direto e dialógico do pesquisador com o objeto de estudo e a busca pela compreensão dos fenômenos de acordo com o olhar de cada sujeito pesquisado sobre a situação estudada.

Entre várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se as do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambas vêm se expandindo na área educacional, pelo potencial para estudar as questões relativas ao espaço escolar, fator que legitimou a minha opção.

Portanto esta abordagem é pertinente e direciona fundamentalmente para a descoberta e compreensão interpretativa do fenômeno proposto: *Eros e Thanatos: um estudo em representações sociais sobre a práxis com surdos* podendo trazer significativas contribuições tanto na teoria quanto na prática educacional.

5.2.1 Estudo do tipo etnográfico

A pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

No espaço escolar, essa aproximação permite tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos que envolvem a práxis pedagógica ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo, por parte dos agentes da pesquisa.

O processo de investigação da dinâmica da sala de aula pode se estruturar a partir de alguns procedimentos tais como: observação das aulas, na escolha do material didático pedagógico utilizado pelo professor, nas estratégias metodológicas escolhidas por ele para disponibilizar o processo de ensino-aprendizagem e por fim nas atitudes de proximidade ou afastamento em que se constitui a relação professor-aluno.

O estudo etnográfico tem como fundamento compreender os valores e significados culturais dos sujeitos pesquisados, procurando entendê-los em sua própria dinâmica, porém sem tentar enquadrá-los nos valores e concepções do investigador; este precisa assumir uma postura crítica, ética, de leitor e intérprete. Além disso, para se classificar uma pesquisa como sendo etnográfica ela precisa ter um número reduzido de sujeitos contemplados nos dados, o que pode significar fazer uma análise intensiva de poucas pessoas, tendo em vista a natureza qualitativa da análise.

5.2.2 Estudo de caso

Amplamente utilizado por pesquisadores que almejam saber como e porquê certos fenômenos acontecem, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma complexa e profunda, utilizando-se de uma variedade de informação, oriunda de fontes variadas, permitindo mais adiante cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

A pesquisa tipo estudo de caso permite ao pesquisador da educação “[...] retratar situações vividas no dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.” (ANDRÉ, 1995, p.52). Para que isso aconteça, algumas condições precisam ser atendidas tanto pelos sujeitos da pesquisa quanto do pesquisador. Os sujeitos pesquisados precisam desenvolver um bom relacionamento com o pesquisador, e este deve demonstrar sensibilidade, especialmente no período de coleta e análise de dados.

O estudo de caso é também muito utilizado por pesquisadores que se dedicam a estudar fenômenos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou ainda quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um determinado contexto. De acordo com André (1995, p. 51-52)

[...] (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

As descrições acima apresentadas posicionam a presente pesquisa como um estudo de caso, devido ao fato de se tratar do estudo de uma realidade específica. Com relação aos elementos etnográficos, um dos fatos diz respeito à imersão no ambiente escolar dos sujeitos, lócus da pesquisa, por ser este também meu local de trabalho. É importante salientar que neste tipo de pesquisa o pesquisador assume um lugar de muita importância devido a relação de qualidade

do estudo estar diretamente relacionada com a sensibilidade e preparo do pesquisador. “[...] Quanto maior experiência e mais aguçada sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo.” (ANDRÉ, 1995, p. 54). Neste sentido cabe ao pesquisador ser responsável, ter domínio do conteúdo teórico-metodológico para que possa realizar um trabalho embasado no bom senso, na ética, e assim elaborar um relatório final com qualidade.

5.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como campo investigativo o Centro de Atendimento às Pessoas e Formação de Professores, que realiza em um trabalho especificamente voltado para a educação de surdos, oferecendo escolarização de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (no turno diurno) e Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento.

Nesta instituição o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos e os alunos são acompanhados por um professor que ministra os conteúdos das diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Além disso, os alunos são acompanhados por outros docentes e têm aulas de Informática, Artes e Educação Física e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. É importante pontuar que os professores da instituição ministram suas aulas em Língua de Sinais (LIBRAS), embora não sejam proficientes.

Através dos Núcleos de Atendimento, a instituição presta, ainda, serviços educacionais às famílias dos Surdos, profissionais da rede educacional e saúde (pública) e áreas afins a toda a comunidade surda do Estado, visando desenvolver importantes ações que promovam melhorias na Educação de Surdos no Estado da Bahia. Portanto, a escolha deste espaço justifica-se pelo fato da referida escola ser uma conceituada instituição educacional especializada no ensino de crianças e adolescentes surdos, no município de Salvador, BA, delimitado para a realização da pesquisa. É importante destacar que a opção do Centro em manter agregadas as suas funções à escolaridade justifica-se por uma concepção ideológica de percepção da Surdez que pressupõe a construção identitária linguística e cultural do sujeito Surdo, submersa no convívio diário com seus pares, tornando-se assim

possível a aquisição da língua de sinais no grupo cultural do qual faz parte, bem como reconhecer e afirmar sua diferença linguística enquanto sujeito social-histórico e cultural constituído.

A escola apresenta boa infraestrutura, o prédio possui térreo e primeiro andar. É composto por diretoria, sala de coordenação, 5 salas de aula, cozinha, 5 banheiros no térreo; 1 sala para copiadora, 1 almoxarifado, 1 dispensa, no 1º andar. Conta ainda com 2 banheiros - feminino e masculino, 1 pequena sala de coordenação pedagógica e 3 salas para os Núcleos. A instituição possui também área interna e externa para lazer e entretenimento, dentre outros espaços. As salas de aula do térreo possuem janelas, ventiladores de teto, cadeiras em bom estado, armários onde os professores guardam o material pedagógico, estantes vazadas para os professores acomodarem jogos pedagógicos, livros e revistas para pesquisa. As salas de aula contam também com 1 aparelho de TV-pen-drive para os professores planejarem suas aulas imagéticas e adaptadas em língua de sinais. O arranjo espacial das salas de aula é organizado geralmente no formato circular, nas paredes estão dispostas letras do alfabeto em língua portuguesa e na língua de sinais. Há também números em língua portuguesa e língua de sinais, e todas as salas possuem um calendário adaptado. As salas de aula do primeiro andar, além de janelas, possuem ar condicionado e são mais amplas devido às atividades que acontecem nesses espaços. A sala de Coordenação Pedagógica é muito pequena, por esse motivo as reuniões semanais de AC são realizadas nas salas de aula, ou seja, não tem uma sala fixa para a realização dessa atividade. A instituição também não conta com sala de professores, geralmente as reuniões maiores, de planejamento ou seminários, acontecem na sala do 1º andar.

Em relação ao corpo técnico possui uma diretora e três vices (uma para cada turno) e 3 coordenadoras pedagógicas. O corpo docente da escola é formado por 20 professores que possuem formação em nível de especialização, sendo que 3 são mestrandos. O corpo discente da escola é formado por 156 alunos de ambos os sexos, distribuídos nos três turnos. A instituição conta também com 7 funcionários administrativos, 4 na equipe de apoio, 4 na equipe de limpeza e 3 vigilantes. Estes dados foram coletados em 2008.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram um total de 7 professores do sexo feminino. O critério de seleção foi o desejo delas em participar da pesquisa e que atuassem apenas na escolaridade do Ensino Fundamental. Solicitei um espaço durante uma reunião de AC e fiz uma breve explanação sobre a minha pesquisa (não forneci muitos detalhes para que não corresse o risco de invalidar a investigação). Como sou professora da instituição e todos sabiam que a pesquisa estava relacionada com o meu Mestrado, não tive dificuldade para que os sujeitos se manifestassem positivamente e aceitassem fazer parte do estudo. Num outro momento conversei individualmente com cada sujeito e organizei um cronograma com data e horário estabelecido conjuntamente com os sujeitos para deixá-los mais à vontade, tomando sempre o cuidado para não atrapalhar nem tampouco interferir na rotina da instituição. No primeiro contato tive uma pequena conversa informal e esclareci que a pesquisa seria realizada em dois momentos separados: um dia faria a observação em sala de aula, no outro dia marcaríamos o horário mais conveniente para o professor e nos encontraríamos numa sala reservada para que a entrevista e o desenho fossem realizados.

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com base no referencial teórico utilizado, os instrumentos de coleta de dados que melhor atenderam às características da pesquisa foram a observação e a entrevista em profundidade, conforme justifica Ornellas (2005), quando considera que a opção pela observação e entrevista deve-se ao fato de estas constituírem instrumentos válidos de investigação científica. Como complemento para a coleta, propus aos sujeitos da investigação a produção de desenhos, que considero um rico instrumento de captação da subjetividade e representação humana. Durante a seleção dos sujeitos apresentei o Termo de Consentimento Livre que os sujeitos assinaram, pois é um objeto de exigência do comitê de ética.

5.6 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa de campo foi iniciada pelas observações das aulas dos professores. Elas foram realizadas com o objetivo de proporcionar um contato mais próximo com o fenômeno pesquisado. A observação foi utilizada por considerar o olhar e o registro como parte integrante do fato a ser investigado. De acordo com André (1995, p. 37-38), quando o pesquisador vai a campo para observar,

[...] não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes generalizações”. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

A partir desta concepção instrumental de coleta, constatei que a observação, para posicionar-se e ocupar lugar de legitimação, requer do pesquisador a clareza sobre o que, como irá observar o fenômeno o qual designar-se-á a estudar, além de necessitar ser planejada e organizada de maneira muito cuidadosa e com o rigor necessário para auxiliar o controle e a sistematização dos dados observados para que não se percam os objetivos que estão sendo pesquisados.

Faz-se necessário também que o pesquisador tome algumas decisões quanto ao seu posicionamento no campo de pesquisa, em relação ao grau de envolvimento no trabalho se tornará explícito seu papel e os objetivos do estudo.

Quanto à duração do período de permanência do observador em campo, embora esse seja um estudo com traços etnográficos - o qual tem raízes sustentadas na antropologia, quando os pesquisadores permanecem anos no campo de pesquisa - esclareço que os estudos na área de educação são mais curtos que os do campo da antropologia em virtude da dinâmica, ou melhor, do movimento inerente ao cotidiano escolar.

5.7 ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

A entrevista neste estudo encontra-se na possibilidade de construir uma relação dialógica tecida por sentimentos de confiança que proporcione aos sujeitos sociais envolvidos (pesquisador-pesquisado) momentos de revelações, silêncios, descobertas e interações, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, como afirma Ornellas (2005, p. 89): “[...] possibilitar o aprofundamento de pontos levantados nas observações, permitindo, assim correções, esclarecimentos e adaptações na busca da eficácia das observações desejadas.”

Neste sentido as entrevistas constituem-se em um recurso de grande significação para as pesquisas que investigam a representação social. De acordo com Macedo (2000, p. 164), constitui-se num poderoso recurso par captar representações, pois na entrevista

[...] os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização.

A linguagem deve ser vista pelo pesquisador também como a linguagem corporal, a palavra, a fala, os gestos, expressões, e silêncios que devem ser escutados, percebidos e considerados pelo pesquisador como parte do discurso do sujeito no momento da entrevista. Sobre o discurso é interessante observar que, segundo Pecheux (2006, p.53) “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”

5.8 DESENHO

O terceiro instrumento aplicado na coleta de dados foi o desenho. A escolha pelo desenho se deve à possibilidade que este instrumento fornece para os sujeitos

expressarem seus sentimentos, comportamentos e pensamentos acerca do objeto a que esta pesquisa se propôs.

A escolha deste instrumento colaborou para o processo de triangulação compartilhado com os dois instrumentos (observação e entrevista) utilizados na coleta de dados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.

De acordo com André (1995, p. 48):

Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes.

É importante também nessa etapa de análise dos dados que o pesquisador mantenha-se atento tanto no conteúdo manifesto quanto no conteúdo latente do material. Desta forma é imprescindível que a análise não se restrinja ao que está explicitado no material, mas é necessário que o investigador se desloque na tentativa de ir à busca do que não foi dito, nas dimensões contraditórias, ou nas atitudes silenciadas durante o que lhe foi apresentado.

A etapa da observação teve um período de 30 horas de duração, sendo realizada no período letivo, nos meses de abril e maio deste ano.

Os professores se mostraram receptivos, e busquei me posicionar num canto das salas, de forma discreta, e que pudesse visualizar professores e alunos. Como sou professora da instituição, embora atue no turno oposto do que me propus pesquisar, alguns alunos já me conheciam, o que demonstrou ser um fato positivo, pois minha presença não alterou a rotina das atividades propostas pelos professores durante suas aulas.

O objetivo era observar os afetos de prazer e desprazer nas salas de aula e a práxis pedagógica com relação aos recursos pedagógicos do professor em relação à diferença-surda, presente na sala de aula. Fatos que me fizeram verificar o afeto como um elemento constante na sala de aula, desde o momento da recepção de chegada dos alunos aos momentos em que eles demonstravam seu aprendizado, assim como a escolha dos recursos pedagógicos feitas pelos docentes revelaram preocupação com a diferença-surda, ou seja, os professores utilizaram muitas

imagens ou desenhos no quadro para explicar os conteúdos que seriam trabalhados na classe.

Ao elaborar o roteiro para a entrevista considerei os objetivos propostos pela pesquisa. Para realizá-la, busquei na escola um espaço que fosse discreto e que não houvesse a possibilidade de interrupção para que os sujeitos se sentissem mais confortáveis e expressassem suas opiniões sem receio de estarem sendo ouvidos por outras pessoas. É importante salientar que algumas vezes precisei mudar de sala devido à movimentação da própria rotina escolar da instituição. Porém é importante registrar que essa mudança de local em nenhum momento causou prejuízo à coleta das informações. Antes de iniciar a entrevista, agradei a oportunidade e a confiança que eles (sujeitos) depositavam em mim, naquele momento.

Ao aplicar o instrumento da entrevista, o pesquisador precisa elaborar previamente um roteiro de perguntas, informar e solicitar autorização sobre o registro das entrevistas por meio de gravador, estabelecimento de sigilo em relação à identidade do pesquisado, cumprimento de acordos, incluindo horários dos encontros, respeito à fala e ao posicionamento do entrevistado.

As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos, e todos os sujeitos demonstraram interesse em participar. Alguns se sentiam à vontade, gesticulando enquanto falavam, alguns se emocionaram bastante e foi necessário que a pesquisadora interrompesse a gravação para que o sujeito se recuperasse. Alguns sujeitos se revelaram mais falantes, outros lacônicos, porém observei que todos pareciam estar satisfeitos em ter aquele momento para que suas falas, às vezes, num tom de desabafo, fossem escutadas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por mim. No intuito de preservar a identidade de cada sujeito, lhe foi atribuído, para identificação, a letra maiúscula S, seguida de um número que varia de 1 a 7. Confesso que essa etapa da investigação foi uma das mais emocionantes, surpreendentes e inusitadas do processo desta pesquisa.

Além disso, os sujeitos pesquisados, por serem professores de Surdos têm como “práxis”, ou melhor, utilizam-se do recurso da imagem-desenho para ministrar suas aulas, e sentiram-se à vontade para elaborarem os desenhos. É importante registrar que das 7 professoras pesquisadas, apenas 1 demonstrou um pouco de resistência alegando que estava fazendo um curso de especialização e tinha

consciência que o desenho é um poderoso instrumento para revelar a personalidade das pessoas. Após ouvir esta observação, imediatamente esclareci que a intenção do desenho não era a interpretação projetiva, visto que eu (pesquisadora) não tinha formação adequada para tal ação, e tranquilizei o sujeito explicando o objetivo do instrumento em descrever as possíveis expressões que continham neles. Após a explicação, o sujeito aceitou o convite e realizou o desenho.

É importante revelar que os desenhos foram realizados após as entrevistas e foi solicitado aos sujeitos que atribuíssem um título ao desenho e comentassem o que haviam desenhado.

Os desenhos elaborados pelos sujeitos me surpreenderam, alguns pela produção de detalhes, outros não só pelos detalhes, mas pelos títulos que foram atribuídos e por algumas palavras que foram posicionadas ao lado ou no entorno das imagens.

Assim como nas entrevistas, os desenhos foram expressivos nas informações que forneceram, a ponto de ter sido possível realizar a triangulação da fala com a imagem. Alguns desenhos impressionaram pela carga afetiva que expressavam, e sem dúvida foi um dos momentos mais belos dessa pesquisa.

Mais uma vez é interessante nos atentarmos para o fato de que a interpretação sobre as análises qualitativas não pode ser realizada de forma isolada das condições em que entrevistador e entrevistados se encontram, porém ambos necessitam adaptar-se as estas condições adversas para não comprometer a fidedignidade da realidade investigada.

Após a coleta de dados, categorias descritivas e interpretativas foram levantadas para subsidiar o processo de análise. De posse dos dados, vou analisá-los à luz da Análise do Discurso (AD), na perspectiva da linha francesa.

Segundo Orlandi (2007, p.59) a proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

A Análise do Discurso traz subsídios para um entendimento de questões postas de forma não muito claras, talvez até nebulosas porque elucida a presença do político, simbólico, ideológico ou até de questões ligadas à própria linguagem do discurso.

Agora faz-se necessário apresentar a importância da trajetória aqui traçada, e que me direcionou ao encontro das representações sociais dos professores sobre sua práxis com Surdos.

6.1 UM OLHAR ENLAÇADO ENTRE A FALA, ESCUTA E O GRAFISMO

Falar desse enlace agora é me apropriar desses três elementos e proceder a análise dos dados, como pesquisadora atenta ao dito e ao dizer. É um momento de deslocamento para encontrar o que está por trás; é analisar a fala dos sujeitos, ter uma percepção acurada, microscópica, tal como anunciei no método, quando apliquei os três instrumentos de coleta de dados tais como: observação, entrevista e desenho.

Esses 3 instrumentos não foram apenas analisados em separado, mas tentei um enlace do que foi dito e não dito no momento dos enodamentos, tal como se mostra o matema.

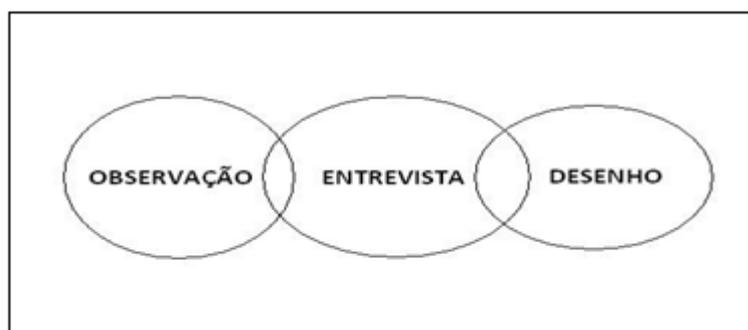


Figura 6 – O olhar, o escutar e o registrar.

Nesse sentido elaborei as categorias de análise que ora as nomeio de descritivas e interpretativas.

6.2 CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS OBSERVAÇÕES

Em consonância com o que foi relatado no capítulo do método, o primeiro instrumento a ser aplicado foi a observação. Ao concluir a coleta de dados, precisei imbuir-me de um olhar mais apurado em anotações postas na minha caderneta de campo sobre as observações, e pude perceber que alguns fatos se revelaram bastantes significativos para decifrar o objeto desta pesquisa, assim como por se apresentarem de maneira mais sistemática e regular. Considerando esses fatos para auxiliar o entendimento e a análise dos dados aqui apresentados, emergiu as seguintes categorias descritivas, a saber:

- a) O afeto e o professor de surdos;
- b) Recursos pedagógicos como estratégia de escuta;
- c) Prazer e desprazer presentificados na sala de aula.

6.2.1 O afeto e o professor de Surdos

A primeira categoria, O afeto e o professor de surdos, diz respeito às atitudes de proximidade que as professoras de Surdos tem ao recepcionar seus alunos no espaço da sala de aula e na utilização de atitudes afetivas para fazer as mediações pedagógicas e ajudá-los a construir conhecimento. A observação dessa atitude afetiva–acolhedora me chamou muita atenção por ser um elemento constante nas professoras por mim observadas.

Vejamos:

Bom dia! (S1).

Boa Tarde hoje feliz junto de novo vocês! (S6).

Esses cumprimentos foram expressos em L1 (Língua de Sinais) e acompanhados por um belo sorriso no rosto. Pude perceber que os sujeitos demonstraram muito afeto para recepcionar seus alunos. Um dos sujeitos (S6) movimentou-se numa atitude de aproximação e convidou seus alunos para que dessem um abraço coletivo. Nesse momento observei que o convite foi

imediatamente aceito, o clima da sala transpareceu um sentimento de prazer e alegria do encontro, além de simbolicamente marcar o início das atividades pedagógicas planejadas pelo sujeito para aquele dia. Nessa direção Freire (2008, p. 24) nos pontua: somos constituídos de cognição, razão e inteligência, mas também de afetividade, amorosidade. Essa perspectiva me conduz a pensar o afeto como um recurso de aproximação e escuta para compreender o outro que é diferente de mim e assim possibilitar nesse outro o desenvolvimento da confiança tão importante para que o ensino-aprendizagem aconteça.

Logo no início da aula (S1) cumprimentou a turma em L1 (Língua de Sinais) demonstrando para mim sua disponibilidade para ir ao encontro do outro, reconhecendo e acolhendo sua diferença linguística. Penso ser esta atitude um caminho importante, necessário e muito significativo para o sujeito que trabalha com surdos. A atitude de deslocamento da professora seria talvez uma ponte para desencadear nos alunos uma sensação de conforto, que poderá suscitar neles o desejo de aprender. É importante salientar que o afeto esteve presente em diferentes momentos na sala de aula, não somente na recepção de chegada, como podemos observar durante a aula de (S1) ao perceber a dificuldade de um aluno - que tem baixa visão - para realizar a tarefa proposta (identificar seu nome na Certidão de Nascimento). A professora disponibilizou-se para ajudá-lo, considerando sua diferença, e buscou outro caminho pedagógico, o da Datilologia (movimento das mãos na Língua de Sinais), indicando as letras do alfabeto da Língua Portuguesa e sugeriu que ele posicionasse sua mão, demonstrando a primeira letra do nome dele, revelando assim seu desejo de incentivar a ir à busca do conhecimento. Como bem ilustra Freire (2008, p. 11):

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar) expressão do seu desejo casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão.

Corroborando com esse pensamento é que trago nesse estudo a categoria do afeto no ser professor de Surdo por considerá-lo um diferencial no exercício da práxis pedagógica, tendo em vista que o contexto em que o professor se defronta na sala de aula é o encontro com a outridade do aluno surdo, ou seja, a perspectiva de ser e estar no mundo é visual, enquanto a do professor vai além da visão - tem a

fala e a percepção do som; o afeto então torna-se um elemento interessante para possibilitar o encontro dessas diferenças e contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

6.2.2 Recursos pedagógicos como uma estratégia de escuta

Enquanto observava a postura de cada professor durante a etapa de observação, pude perceber que os sujeitos utilizavam-se dos recursos visuais-imagéticos para introduzir o conteúdo que iria ser trabalhado em suas aulas, como podemos observar na descrição das aulas de alguns sujeitos:

O sujeito (S3) ao iniciar sua aula após a recepção de chegada apresentou aos alunos uma caixa de papelão e informou que ali dentro havia vários objetos interessantes. Os alunos atentos aguardavam curiosos os próximos passos do sujeito. (S3) cuidadosamente pegou um dos objetos e perguntou ao grupo em L1 (Língua de Sinais):

Conhece? Lápis? (S3).

Em seguida foi ao quadro branco, escreveu em L2 (Língua Portuguesa) a palavra 'lápis' e desenhou ao lado da mesma o objeto. Fez isso com outros objetos que estavam dentro da caixa, como por exemplo: borracha, apontador, caneta. Num dado momento um dos alunos posicionou-se e estabeleceu relação dos objetos ao uso no espaço escolar da sala de aula. Nesse momento pude observar na reação do sujeito (S3) seu entusiasmo e prazer por perceber os avanços dos seus alunos. O sujeito (S3) muito contente expressou-se em L1 (Língua de Sinais).

Bom! Parabéns! (S3).

Durante toda a aula foi possível observar a partir das atitudes criteriosas do sujeito (S3) o uso do recurso pedagógico da imagem com atitude de reconhecimento da perspectiva visual de ser e estar no mundo em que o Surdo encontra-se posicionado.

6.2.3 Prazer e desprazer presentificados na sala de aula

Percebi ao longo das observações que a presença do prazer e do desprazer na sala de aula está entrelaçada ao desenvolvimento cognitivo demonstrado pelos alunos a partir das atividades propostas pelos sujeitos, a constatação da baixa frequência dos alunos e da falta de colaboração da família no acompanhamento pedagógico dos filhos. Foi possível identificá-los nas seguintes falas aqui apresentadas:

Poxa! Mas de uma vez só vieram quatro alunos! Esse ano ta difícil... A gente se planeja, tenta fazer o máximo... E os alunos ficam faltando... É assim fica difícil! Eu não sei não... Essas famílias... Parece que não estão nem aí pra educação dos seus filhos... É isso que me revolta e me desanima! Dá até vontade de desistir... (S4).

O sujeito (S4) caminha em minha direção como se estivesse procurando um apoio, ou melhor, alguém que a escutasse e apresentou várias cartelas com imagens desenhadas por ela sobre a temática da aula. Em seguida voltou-se para o quadro branco e deu início ao que havia planejado. Mais tarde, no decorrer da aula, os alunos pareciam bastante motivados, o sujeito (S4) aos poucos foi mudando o seu semblante, demonstrando agora o prazer de estar ali, naquele lugar, exercendo seu ofício de professora. Num determinado momento da aula, quando o sujeito (S4) propôs uma atividade lúdica pra avaliar a aprendizagem dos alunos em relação ao tema trabalhado, o prazer mostrou-se presente em muitos momentos, o que a fez vibrar e expressar-se na L1 (Língua de Sinais), parabenizando o desempenho da turma, como podemos observar:

Parabéns! Certo! Bom! (S4).

Outro momento importante em que pude perceber a presença de *Eros* na sala de aula configurou-se a partir de uma atividade proposta pelo sujeito (S1) ao apresentar uma revista de culinária que continha a imagem de um bolo decorado. A partir do texto imagético o sujeito lança um desafio, expressando-se em L1 (Língua de Sinais):

Conhece? O que é? (S1).

Os alunos fazem o sinal de bolo e apontam para a palavra escrita na Língua Portuguesa, que ela havia grafado no quadro branco. Nesse momento o rosto do sujeito expressou um largo sorriso de aprovação e prazer em perceber as relações que os alunos conseguiram desenvolver, da imagem com a palavra em L2 (Língua Portuguesa), conforme podemos ilustrar na seguinte expressão:

Parabéns! Aprender! (S1).

Mais adiante o sujeito volta-se para o portador de texto 'Calendário adaptado' para L1 (Língua de Sinais) e diz em L1:

Dia 2 nascimento mês Março.

Em seguida lança o desafio para a turma que se encontrava desatenta, e pareciam brincar uns com os outros. Ao notar a falta de atenção e desorganização do grupo, percebi no seu semblante o desprazer. Nesse momento uma luz vermelha acendeu, sinalizando que era hora do intervalo; os alunos olharam para o sujeito (S1) que continuava sua explicação e se expressaram informando que já era hora do intervalo. Nesse momento o sujeito (S1) demonstrou sua autoridade e comunicando-se em L1 e L2 mostrou o seu desprazer.

Vejamos:

Sei vi luz vermelha, antes vocês brincando agora professora ensinando precisa atenção aprender. (S1).

Eu sei já vi a luz vermelha, antes vocês estavam brincando, agora eu a professora estou ensinando e vocês precisam ter atenção pra aprender.(S1).

É interessante pontuar que o sujeito (S1) durante essa situação exerceu sua autoridade, mostrando aos alunos que eles não estavam se comportando adequadamente e ela não estava satisfeita com as atitudes deles. Ela resolveu utilizar uma estratégia que já havia usado com essa mesma turma em virtude da dificuldade de manter a atenção dos alunos e assim conseguir realizar as atividades que tinha planejado. Foi até o armário da sala, pegou uma lata e disse:

É... às vezes eu tenho que apelar pra tudo, até pra o estímulo-resposta (rsrsrs), essa turma é muito desatenta não tem limites, acredito que por serem pequenos e ainda não possuírem o domínio de sua própria língua ficam inquietos, nervosos, desatentos... (S1).

Em seguida, pegou a lata e mostrou para os alunos o que tinha dentro. Eram balas, e em língua de Sinais disse: *só ganha bala aluno ficar certo educação*. Ao final da aula o sujeito (S1) fez o combinado, pegou 2 balas e deu para um dos alunos, o único que ficou atento durante as atividades.

Esse fato é interessante, pois o sujeito (S1) na tentativa de se aproximar dos alunos utilizou diferentes caminhos para seduzi-los. Embora o sujeito (S1) tente sustentar sua prática pedagógica trazendo como elementos fundantes a democracia, o diálogo e o respeito à diferença, cada aluno é fruto de um contexto sócio-histórico e cultural diferenciado, além de trazer consigo afetos, desafetos e desejos. E é considerando essa singularidade presente nos sujeitos que estão na sala de aula que Freud (1937 *apud* KUPFER, 2001, p. 12) considera a tarefa de educar um ato “(im)possível”.

Considereei muito rico o material coletado por meio das observações realizadas na sala de aula. Através do observado, surgiram muitas reflexões e contribuições para a realização de uma análise mais detalhada sobre as questões que norteiam esse estudo. Cabe ressaltar que as observações colaboraram para uma relação mais dialógica e próxima entre pesquisadora e sujeitos no momento seguinte, o da entrevista. Depois da descrição dos fatos relevantes sobre as observações, apresento a seguir as categorias descritivas das entrevistas, as quais complementam os dados observados.

6.3 CATEGORIAS INTERPRETATIVAS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas com os sujeitos forneceram uma quantidade expressiva de informações interessantes, porém nem todas foram relevantes para o estudo em questão. De posse das informações iniciei uma leitura detalhada que tinha como intenção a compreensão e a ordenação das falas, para em seguida mapear os

elementos discursivos mais frequentes e significativos que apareceram nos dizeres dos sujeitos entrevistados. As falas serviram como eixo norteador para elencar as categorias interpretativas que tiveram como foco o problema e o objeto desta pesquisa. Procedeu-se então, para o recorte das falas mais representativas concernentes a cada categoria, e finalmente realizar o entrelace destas falas junto às impressões da pesquisadora e os construtos teóricos que balizaram este estudo. As categorias elencadas a partir das entrevistas podem revelar a imagem que os sujeitos possuem acerca da docência com Surdos, e como lidam com as pulsões de vida (*Eros*) e morte (*Thanatos*) no exercício de sua práxis. Constituindo-se de:

- a) Concepção de ser professor de Surdos;
- b) Relação Professor Aluno;
- c) Eros e Thanatos presentificados no professor;
- d) Professor pesquisador.

Tais categorias tornam-se fundamentais para possibilitar uma análise adequada dos dados que são apresentados a seguir:

6.3.1 Concepção de ser professor de Surdos

Essa categoria está relacionada à visão que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter sobre a importância social do exercício da docência. Ao indagá-los a respeito do que pensam sobre a profissão, percebe-se em suas falas que a importância atribuída à mesma está diretamente relacionada ao papel que o professor desempenha na sociedade. Essa concepção pode ser ilustrada pelas seguintes falas:

Comprometimento, respeito, responsabilidade... (S5).
Ser docente pra mim em primeiro lugar é compromisso, quer dizer...
O lugar de responsabilidade... (S6).

Muitas falas dos sujeitos associam a concepção da profissão como uma atitude de responsabilidade diante de si e do outro. Percebi nas falas de alguns sujeitos que a concepção que construíram sobre docência muitas vezes foram

tecidas nas experiências relacionais por eles vivenciadas entre professor e aluno, como podemos ilustrar na fala seguinte:

Eu acho que foi Emília Ferreiro quando ela pergunta: Menino quem foi teu Mestre? Então esse mestre aí significa muita coisa... Então eu, quando escuto essa frase, essa pergunta, eu me lembro da professora X, porque ela sim era um Mestre pra mim, ela desempenhou seu ofício muito bem, respeitava os alunos é... Porque pra ela não interessava se o aluno era preto, branco, rico pobre, ela tratava todo mundo igual... Se preocupava mesmo era se a gente tava aprendendo... (S4).

Percebe-se que a importância e função atribuída à concepção de docência nas falas dos sujeitos refletem para eles o lugar que ocupam, ou seja, para eles ser professor consiste em extrapolar os muros da escola, “preparando pra vida” além do compromisso com os alunos para ajudá-los a se aproximar do mundo do conhecimento, servindo assim - quem sabe - como ponte para auxiliá-lo a posicionar-se num outro lugar, no lugar de resistência e de enfrentamento à opressão e negação ao conhecimento, no qual o Surdo encontrou-se submerso durante muito tempo.

Podemos perceber a concepção de docência entrelaçada a questões sociais de desigualdade na fala a seguir:

Acredito que meu papel hoje como professora de Surdos vai além... Quer dizer ultrapassa os muros da escola... Se eu acredito que o conhecimento, o saber é libertação então eu preciso e quero ser professora de Surdos por perceber como foi negado pra eles durante anos a informação, o conhecimento, que mais tarde se transformará em saber pra essas pessoas... Quero dizer pro nosso aluno surdo, é porque eu sei, às vezes quando o aluno erra numa avaliação não é por incapacidade dele, muitas vezes ele não foi apresentado aquele conhecimento, você me entende? Por tudo isso não posso e não quero desistir dessa luta! (S6.).

Essa concepção político-ideológica expressa por esse sujeito é um convite para pontuarmos o que Freire (2006, p.102-103) nos diz: “[...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.”

As palavras do autor nos ajudam a refletir a construção conceptual de docência a partir de um movimento dialético e dinâmico em assumir-se como ser

social e histórico que pensa, dialoga, sente e ajuda a transformar. Ser professor de Surdos parece estar no movimento entre *Eros* e *Thanatos*.

6.3.2 Relação Professor Aluno

Esta categoria pretende contemplar como os sujeitos concebem a relação entre professores e alunos no espaço da sala de aula e seus reflexos no ensino-aprendizagem. Ao falarem sobre as atitudes do professor em relação aos alunos, os sujeitos trazem frequentemente termos como: "respeito", "afetividade", "aproximação", "compreensão", "desejo", "confiança", "e "interação". Expressam a necessidade do professor ser mais cuidadoso em relação ao desempenho dos alunos, e os reflexos de suas atitudes no desejo ou na falta deste para aprender, como ilustram os trechos a seguir:

[...] quando a gente abraça essa profissão, principalmente essa a de ser professor de Surdos, o ato de ensinar tem que ter afeto... Imagine você numa sala de aula com alunos que precisam que a gente apresente o mundo pra ele... Com tantas informações novas, desconhecidas pra ele se você não for com cuidado, com carinho, com afetividade mesmo, a "coisa" não acontece, digo quem ensina precisa passar confiança pra o seu aluno e o afeto ajuda a construir confiança. (S5).

Depende do relacionamento, se for um professor autoritário, impondo determinando, vai complicar... Porque o aluno pode perder o interesse... Porque pode se sentir coagido, com baixa auto-estima e isso aí traz problemas pra aprendizagem. O contrário, o professor se relacionando bem, respeitando o aluno, a "voz dele", quero dizer, aqui no nosso caso que trabalhamos com o surdo, a gente precisa respeitar a Língua dele, a maneira dele se comunicar... A relação é como se fosse uma plantinha que você deve regar... (S5).

Após essas falas trago a pesquisadora Morgado (2002, p. 54), que contribui:

Baseada na partilha de traços comuns, a identificação parcial contribui para a criação de vínculos de amizade, para a formação de grupos e para o desenvolvimento dos sentimentos sociais. Como não implica investimento sensual do objeto, e sim sentimentos ternos de afeto e respeito, essa forma de identificação, baseia-se em pulsões sexuais inibidas em seus objetivos, o que possibilita que os laços grupais e amistosos se estabeleçam e se estreitem.

Para realizar o seu fazer pedagógico com alunos Surdos o professor utiliza da Língua de Sinais e de recursos pedagógicos visuais-imagéticos como estratégia de aproximação e comunicação, na tentativa de construir uma relação que possibilite o processo de ensino-aprendizagem acontecer, como podemos perceber na seguintes falas:

Deve ser uma relação baseada na confiança, no respeito, no amor, você vai construindo na convivência essa relação... Hoje com meus alunos surdos eu também procuro construir, ter uma relação com eles respeitando, principalmente por causa da diferença na comunicação... Se o professor não considera esse aluno, não para pra olhar pra esse aluno, não procura se aproximar pra saber mesmo: quem é essa pessoa? Que fala uma língua diferente da minha que sou ouvinte...! Eu como professora de surdos fico sempre com uma interrogação! (S2).

Você precisa estar junto com o Surdo pra aprender com ele, como é o mundo dele... Como ele vê o mundo... Um professor que tiver uma boa receptividade para o aluno, esse aluno vai esquecer todos os sentimentos e experiências negativas e vai ter vontade desejo de aprender. Vai nascer uma outra pessoa..., com auto-estima, o aluno que vai buscar o conhecimento onde ele estiver e mostrar pra o professor que lhe disse da sua capacidade... O professor apostou nele então ele mostra pro professor e pra ele mesmo, que ele pode aprender. Caso contrário o aluno se desestimula... Pra mim a atitude do professor é muito importante pro aluno... (S4).

De acordo com Freire (2006, p. 70), podemos perceber:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Sendo assim o papel do professor é fundamental para que o aluno se autorize na construção da sua aprendizagem, pois a atitude de investigação do aluno muitas vezes é reflexo das mediações que o professor realiza no momento em que o aluno se disponibiliza para ir buscar informações.

Trago agora outra fala que considere significativa para esta categoria para complementar essas reflexões:

Eu penso... Que dois elementos são importantes, a confiança e a afetividade. A confiança até pra dizer pro nosso aluno que não sabemos... Pra mim o professor tem que se fazer próximo do aluno pra tentar entender o aluno. Com esses dois elementos eu acredito que tanto o aluno quanto o professor vão se descobrindo, porque um vai ter coragem de se revelar pro outro...(S6).

O desejo de ir em busca do saber aparece e os dois crescem juntos... Eu que sou professora de surdos... Se não cultivar a afetividade, quer dizer ficar próxima do meu aluno não vou conseguir nada, porque vou ter dificuldade pra conhecer ele e planejar minhas aulas, pra ajudar ele a aprender.(S6).

Em relação a esse posicionamento Freire (2006, p. 23) comenta:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nessa direção Lajonquiére (2000, p. 69) complementa: “[...] Segundo a psicanálise, aquilo que uma criança aprende está em função do desejo do saber.” Em suma, o desejo de saber é o nome que a psicanálise reserva para o encontro de uma série de circunstâncias significantes.

Perceber o desejo como algo inerente ao ser humano é compreendê-lo no olhar psicanalítico como sujeito da falta, enquanto no viés pedagógico essa concepção de sujeito é denominada de inacabamento, segundo os postulados freirianos, como dito anteriormente. Portanto o processo de ensinar e aprender é balizado por esses construtos teóricos: falta, desejo, inacabamento, busca.

Percebe-se que os sujeitos relatam a necessidade de deslocamento em relação à diferença, ou seja, a interação mais próxima e a desconstrução da concepção de que o professor é o único detentor de conhecimento aparece nos discursos de forma contundente. O encontro com o outro no respeito a sua outridade (WOODWARD, 2000) é imprescindível para que a relação professor aluno surdo se constitua e conseqüentemente a aprendizagem se faça presente.

A esse respeito trago as palavras de Charlot (2000, p. 72), quando diz:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências à sua concepção

de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Partindo desse princípio, de que os sujeitos são históricos, afetivos, cognitivos, sociais e culturalmente constituídos é que compreender como se constrói a relação professor-aluno Surdo é de extrema relevância, pois aprender é entrar em relação com o eu, com o outro e com o mundo. É pertinente esclarecer que esse eu é o aluno, que possui uma história pontuada por encontros, desencontros, rupturas, construções, desconstruções, esperanças, desejos, frustrações, prazer e desprazer. O outro presentifica-se na figura do professor e como o aluno também tem sua história construída por desejos, faltas, encontros, desencontros, construções e desconstruções, ambos são sujeitos inacabados, faltantes e desejantes.

Corroborando com essa concepção Freire (2006, p.50) nos esclarece:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Portanto, a consciência do inacabamento trazido pela educação e o sujeito da falta concebido pela psicanálise implicam a inserção do sujeito inacabado e faltante num permanente processo de busca e é este saber fundante que precisamos construir na relação professor-aluno.

6. 3.3 *Eros e Thanatos* presentificados no professor

A terceira categoria interpretativa foi denominada *Eros e Thanatos presentificados no professor*, e diz respeito às falas que os sujeitos pesquisados proferiram em relação aos sentimentos que emergem durante a docência com Surdos. Esta categoria procura revelar onde estão a Pulsão de Vida e a Pulsão de Morte nesses sujeitos. Trago agora algumas falas para ilustrar essa questão:

Você pode matar ou você pode salvar uma vida... A docência com Surdos é isso... A Morte ou a Vida do outro... Você pode ajudar

aquele aluno a crescer ou o contrário, você vai fazer a pessoa desistir...(S4).

Eu me sinto fragmentada, incompleta mesmo! O professor de Surdos vivencia ao mesmo tempo sentimentos de alegria, tristeza, o saber, o não saber... Num momento você fica feliz porque aprendeu um sinal de repente descobre com outro aluno que não é mais aquele sinal, você ai fica perdida... Sinceramente você se sente impotente... (S4).

É possível perceber nesta fala a Pulsão de Vida (*Eros*) presentificada nos dizeres: *Você pode ajudar o outro a crescer...* (S4). É quando o sujeito nos relata sobre a alegria em ter apreendido um sinal novo, uma “palavra” na Língua de Sinais. Nesse sentido a Pulsão de Vida (*Eros*) se faz presente em dois momentos distintos: o primeiro ao se referir sobre seu papel de mediadora enquanto professora, ou seja, na responsabilidade que o seu fazer docente tem na aprendizagem do seu aluno; o outro momento é quando ela pensa que se apropriou da língua do Surdo e sente-se prazerosa porque acredita que assim conseguirá exercer seu papel de forma mais significativa. Porém, logo depois, se depara com o seu não saber ao ser informada pelo aluno que aquele conhecimento já não é mais válido, e é nesse momento quando o sujeito encontra-se com seu não saber que a Pulsão de Morte (*Thanatos*) aparece tornando-a impotente e insegura.

Foi possível perceber as Pulsões de Vida e de Morte em outras falas, como podemos observar a seguir:

Eu me sinto? Ensinando pro Surdo? Ah! Eu me sinto Grande! Porque eu me sinto valorizada... Eu percebo o respeito deles, o carinho deles comigo... Eu fico feliz... (S7).

Eu me sinto uma profissional competente... É porque eu me esforço... Eu gosto de ensinar pra eles... Eu amo o que eu faço! Porque nessa profissão, de professora de Surdos eu sou o tempo todo estimulada e posso usar minha criatividade, quer dizer, como meu aluno é surdo pra aprender ele precisa primeiro da imagem eu gosto de desenhar... Aí pronto eu posso usar na minha sala de aula quer dizer, colocar na prática esse meu dom mesmo de desenhar... E ver meu aluno interessado, participando... Isso me deixa feliz, satisfeita. (S3).

...Ah! O prazer aparece quando estou trocando com meu aluno e percebo que eu aprendi com ele mais do que ensinei... Quando percebo no meu aluno as estratégias que ele descobriu pra resolver um problema, por exemplo... Ah! Aí eu fico muito satisfeita... Essa experiência é incrível! É uma maravilha! Eu vejo que meu trabalho todo, o meu esforço valeu a pena... É uma sensação de dever cumprido, de saber que fiz a minha parte. (S6).

Prazer é estar próxima daquilo que eu sempre quis fazer, ser professora. Ser professora de Surdos é muito bom eu gosto do convívio, de estar junto deles descobrindo um outro mundo, desconhecido pra mim... (S2.)

O prazer é estar com o aluno, ver ele crescer... (S5).

Podemos perceber mais uma vez que a Pulsão de Vida (*Eros*) é um afeto presente no cotidiano dos professores de Surdos. É interessante observar que as falas dos sujeitos nos revelam a presença de *Eros* refletido em momentos diversos, a saber: o sentimento de valorização e respeito que o aluno Surdo tem em relação ao seu professor; a possibilidade de estar sempre aprendendo e de poder usar sua criatividade; ao constatar o desempenho cognitivo do aluno; ao se perceber fazendo parte de uma categoria que luta coletivamente em prol de uma mesma causa - a melhoria da educação de Surdos; e o sentimento de “dever cumprido”, de “saber que eu fiz a minha parte”. Ou seja, a presença da pulsão de vida foi uma constante em todos os discursos dos sujeitos por mim observados.

Por outro lado a presença da pulsão de morte (*Thanatos*) também aparece em todas as falas. Vejamos:

Eu me sinto fragmentada, incompleta mesmo! (S4).

No começo eu quis desistir... Eu sinto uma angústia... Porque existe uma barreira na comunicação e isso traz, quer dizer, o professor encontra dificuldade pra ensinar e saber se o aluno aprendeu... (S5).

Tem momentos que eu me sinto um ZERO!... (emociona-se) quando não consigo ver meu aluno crescer... Principalmente depois de tentar vários caminhos, é muito difícil... às vezes eu me sinto um pouco frustrada. (S7).

O desprazer são as dificuldades... Você sabe? Falta de material adaptado e também quando a gente ensina, se esforça mesmo... Mais o aluno não aprende... Aí eu fico triste.(S2).

O desprazer aparece quando eu não vejo meu aluno crescer, aprender... Eu penso que eu não fui capaz de ajudar aquele aluno... Aí eu me sinto culpada... Porque se a gente for pensar no passado... A gente vê como foi negado o conhecimento pra ele... É um desespero, principalmente na hora da avaliação... (S2).

Na avaliação é a hora cruel... Eu sei que o que eles não sabem é porque nunca lhe foi dada oportunidade de saber. A angústia aparece no processo de avaliação do Surdo, porque o padrão utilizado é baseado no padrão oralista, onde a Língua Portuguesa é o

que define se o aluno sabe ou não sabe... Aí eu não gosto, me incomoda... (S6).

Em consonância com as falas dos sujeitos, Mrech (2005, p.28) nos alerta:

O educar e o ensinar escapam continuamente por entre os dedos do professor, quando este acredita poder abarcá-lo, Não é por acaso que os professores se sentem angustiados e sem saber o que fazer com seus alunos.

Penso ser valioso pontuar o lugar da psicanálise nesse contexto vivenciado pelos professores. É necessário que eles se desloquem em relação à maneira como se percebem e como percebem seu aluno, ou seja, como sujeitos da falta e do desejo.

As falas dos sujeitos nos revelaram que a pulsão de morte denominada *Thanatos* presentificou-se enlaçada a alguns aspectos, tais como: o não-saber / diferença lingüística / o desempenho negativo do aluno / falta de material adaptado / o sentimento de impotência diante do processo avaliativo do aluno Surdo. É importante ressaltar que *Eros* e *Thanatos* aparecem com mais constância em relação ao desempenho cognitivo e afetivo do aluno, e o papel do professor como mediador da aprendizagem. No momento em que o professor percebe que o aluno avançou, demonstrou ter aprendido, a pulsão de vida (*Eros*) surge como uma sensação de “dever cumprido”, ou seja, o sentimento de responsabilidade que o professor atribui à sua profissão foi concretizado, por sua vez a pulsão de morte (*Thanatos*) emerge também relacionada com o desempenho dos alunos, ou seja, ao processo ensino-aprendizagem, isto é, quando o aluno demonstra não ter aprendido o professor atribui o possível “fracasso” do aluno como sendo falta de habilidade dele - professor -, daí experimenta o sentimento de culpa, fragmentação, impotência.

É importante ressaltar que duas falas me chamaram atenção com relação à implicação do professor com o seu papel docente de Surdos. Uma das falas revela a presença da pulsão de vida (*Eros*), e a outra a pulsão de morte (*Thanatos*) por serem duas percepções diferentes de visão em relação ao compromisso com a profissão de professor de Surdos, elemento muito presente na primeira categoria quando questionei sobre a concepção que os sujeitos tinham da docência com Surdos. Vejamos:

Compartilho aqueles sentimentos com minhas colegas de compromisso com nossa profissão de professora de Surdos e vejo que não estou sozinha... (emociona-se) é isso que me dá força e coragem pra lutar... E nunca desistir. (S1).

Falta de sensibilidade de alguns professores e da SEC em relação ao trabalho com Surdos. Tenho vergonha... Quando escuto do meu aluno Surdo a falta de consciência dos ouvintes com a pessoa Surda. Consciência de que o ouvinte precisa conhecer a pessoa urda antes de rotular e de ir trabalhar com o surdo. Muita gente quer ir trabalhar com o Surdo por uma questão de "status". Ser professor de Surdos é considerado politicamente correto... Fico enjoada, estou cansada de ver isso em todas as instâncias da sociedade... (S6).

As duas falas são um convite para refletirmos a ambivalência de sentimentos presentes nos discursos dos professores. Ao mesmo tempo em que o sentimento de solidariedade, respeito à função social que o professor exerce na sociedade é pontuado como um elemento mobilizador de atitudes transformadoras no sujeito, ou seja, é essa constatação trazida por ele que o direciona, surgindo o desejo de continuar na luta pela melhoria da educação do Surdo, portanto simbolizada na pulsão de vida (*Eros*); o outro sujeito (S6) traz um discurso de perplexidade e desprazer ao perceber a falta de compromisso de alguns professores com a responsabilidade social que a profissão requer, percebendo-se, portanto, a presença da pulsão de morte (*Thanatos*).

Esses dois posicionamentos são relevantes, o que nos leva a considerar a importância de dar a fala aos professores que exercem a docência com Surdos, para quem sabe ajudá-los a refletir sobre o sentido e o significado político-ideológico da profissão.

6.3.4 Professor pesquisador

A quarta categoria, professor pesquisador, faz referência ao discurso dos sujeitos pesquisados em relação às trajetórias construídas por eles para se tornarem professores de Surdos. Nesse momento trago falas que ilustram essa questão:

É uma sede, é uma vontade enorme de trocar com eles e eles comigo, de descobrir como ensinar melhor pro Surdo. (S3).

Eu tive necessidade de buscar outros recursos... Me juntei com a professora que me trouxe pra aqui e juntas começamos a pesquisar, trocar idéias.(S5).

Trabalhar com o Surdo é uma experiência fantástica, é a possibilidade de ser desafiada o tempo todo, isso nos estimula a ir em busca sempre, continuar estudando, tomando curso, se atualizar sempre. (S2).

A gente sempre pensa que ainda não está pronta pra trabalhar com o Surdo. É uma busca toda hora! É sempre um recomeço... (S4).

Eu queria saber mais LIBRAS pra poder falar melhor com eles... A gente professora de Surdo, quando houve falar de um Curso novo, todo mundo corre pra participar, achando que ali a gente vai encontrar o caminho... Mais aí, o que acontece? A gente vai e não sai totalmente satisfeita, fica sempre aquele sentimento de que falta alguma coisa. (S7).

Eu tenho o costume de ir em busca de colegas, de informações, de pesquisas... Estou sempre procurando algo novo que me ajude na sala de aula a ser uma professora cada dia melhor pro meu aluno, eu procuro estar sempre próxima do Surdo, conviver com ele, tentar entender sua cultura, seu modo de ser, de viver, de ver o mundo.(S6). Desde que eu comecei a trabalhar com Surdos eu percebia que o conhecimento que eu tinha era insuficiente... É uma grande inquietação que eu sinto como professora de Surdos, mas essa inquietação eu penso... Esta ligada ao meu desejo... Pra ensinar pra eles, preciso ir em busca sempre, na tentativa de superar limites, ultrapassar obstáculos e aprender sempre. (S1).

Os sujeitos trouxeram em suas falas concepções do que significa ser professor de Surdos. O desejo de descobrir “o caminho” pra fazer cada vez melhor o seu ofício de professora, o desafio que inquieta e faz com que a professora mais uma vez se desloque em busca do conhecimento e do modo de ser-viver e perceber o mundo do Surdo e por fim o sentimento da falta, de incompletude, de fragmentação, de renovação, e o lugar que ele se posiciona enquanto professor-pesquisador. Ou seja, para estes sujeitos a docência com Surdos precisa estar enlaçada por atitudes de reflexão, inquietação, busca, desejo de saber e conhecer sempre mais.

A partir dessa percepção é relevante destacarmos o pensamento freiriano em torno do professor-pesquisador, ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade

ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. FREIRE (2006, p. 29).

Para o autor a prática docente crítica envolve um movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar saber o fazer, ou seja, esses três elementos são imprescindíveis para a atividade pedagógica: o saber, - o saber fazer, - o saber porque fez.

Foi pensando nesses três elementos que triangulei esse matema para melhor compreensão desta tríade que funda o professor-pesquisador.

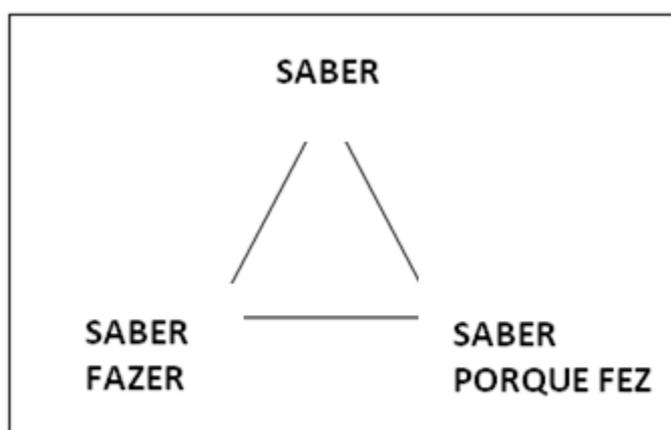


Figura 7 – Triangulação do Saber.

Os sujeitos que se posicionarem dentro dessa práxis estarão pensando criticamente o que fizeram ontem, hoje, e como poderão fazer amanhã para melhorar seu desempenho na sala de aula. Deste modo penso ser importante ao professor de Surdos pensar o seu fazer mediado pelos seguintes questionamentos: Quem são meus alunos Surdos? Como eles se percebem e veem o mundo? De que lugar eles se posicionam culturalmente? O que eles precisam para serem autônomos em relação ao processo ensino-aprendizagem? Embora reconheça a abrangência e complexidade dessas questões, eu as posiciono como estruturantes para a compreensão dos sentidos, significados e significantes da docência com Surdos.

Corroborando com o posicionamento de Paulo Freire, convido dois autores que dialogam com esse desejo de busca embutido na perspectiva do professor-

pesquisador, mas que abordam a questão de um outro lugar epistêmico, o olhar da Psicanálise.

Que a Educação não seja uma profissão qualquer. Ela é uma das atividades que pertencem a ordem do incompleto. Uma profissão que nunca se fecha em si mesma. Uma profissão que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa... (MRECH, 2005, p.28).

E é por perceber a profissão pelo viés da incompletude que Freire (2008, p. 24) afirma:

Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes.

Nesse sentido é que lutamos para aprender sempre mais, na tentativa de superar nossos limites. E é desse lugar que percebi no discurso dos sujeitos da pesquisa a concepção do professor sobre sua profissão como uma possibilidade de encontro, entremeado por afetos e (des)afetos, desejos de morte e vida, deslocamento de poder-saber e necessidade de conhecer. Quem é mesmo esse professor-pesquisador?

6.4 CATEGORIAS DESCRITIVAS DOS DESENHOS

A proposta do desenho foi apresentada aos sujeitos como mais um instrumento de coleta de dados: a produção de desenhos sobre as representações sociais que os professores têm sobre o que é ser professor de Surdos e como sentem a profissão. Foi solicitado também que ao desenho fosse atribuído um título, acompanhado de uma breve explicação da representação gráfica, com a intenção de apreender o sentido da docência com Surdos e como lidam com a pulsão de vida (prazer-*Eros*) e a pulsão de morte (desprazer-*Thanatos*) no exercício docente. Como forma de expressar o prazer e desprazer, e a concepção de docência, o desenho, de acordo com Moreira (2008, p.20): “[...] É uma linguagem como o gesto e a fala.”

Assim como a Psicanálise lacaniana, o desenho pode ser considerado simbolicamente como lugar de diálogo inconsciente, onde os três registros: simbólico, real, e imaginário, estruturantes do sujeito, se manifestam entrelaçados como no nó borromeu, possibilidade para o encontro com o inconsciente.

É oportuno fazer uma ressalva, embora o desenho possa se constituir em um valioso instrumento projetivo como afirma Moreira (2008, p.20): “[...] Neste lançar-se para a frente que é o desenhar, existe a possibilidade de ver-se e rever-se...existe neste projetar-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro.”

Os desenhos aqui apresentados foram analisados apenas pelos aspectos **expressivos**, ou seja, o objetivo centra-se na descrição das produções gráficas, tendo em vista que o desenho é uma forma de linguagem e pode oferecer dados, assim como os fornecidos pela observação e pelas entrevistas. Os desenhos dos sujeitos desta pesquisa remetem ao título deste estudo: *Eros e Thanatos: um estudos das representações sociais de professores sobre sua práxis com Surdos*. É possível que através dos desenhos os professores expressem o que pensam e como se sentem sendo professores de Surdos, o que pode demonstrar a capacidade desse instrumento em trazer à tona aspectos manifestos e latentes subjacentes ao tema proposto para esse estudo. Nesse sentido Moreira (2008, p. 24-38) afirma:

No ato de desenhar pensamento e sentimento estão juntos. [...] Pois o ato de criar é um estado de envolvimento onde a dor e o prazer estão juntos. [...] Criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los.

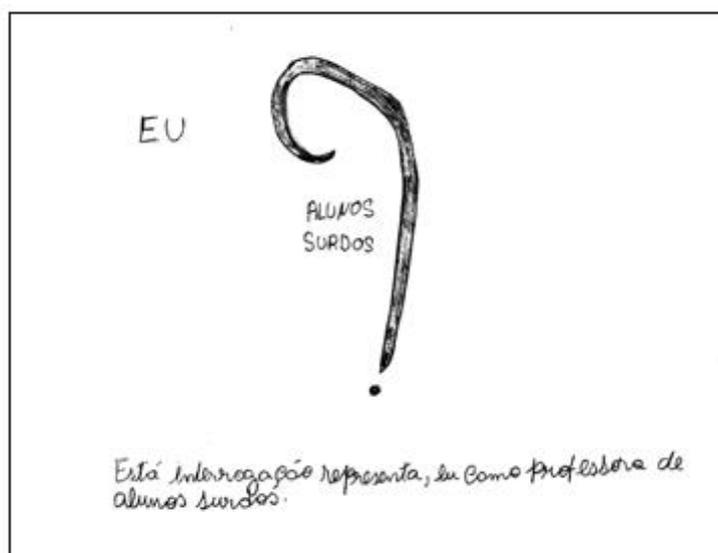
Portanto, podemos constatar através dessa fala a pertinência desse instrumento (desenho) como uma via de escuta para compreender como os sujeitos desta pesquisa (professores de Surdos) concebem e lidam com o sentido, o prazer e desprazer da profissão. Os desenhos dos sujeitos desta pesquisa remetem-me aos versos freirianos, quando diz: “[...] Somos sujeitos porque criamos, imaginamos e sonhamos. Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruimos e construímos conhecimento.” (FREIRE, 2008, p. 24).

Através dos seus desenhos, os sujeitos representaram como pensam e sentem a profissão. A angústia, o sentimento de falta, do desejo, do compromisso

em relação ao lugar que ocupam na sociedade e na relação com os alunos Surdos, foram revelados a partir desta linguagem simbólica que a expressão do grafismo oportuniza. Para tanto elaborei as seguintes categorias descritivas:

- a) Ser Professor de Surdos é uma interrogação;
- b) Pensar o futuro na profissão;
- c) Prazer e Desprazer durante a carreira profissional;
- d) Ser professor de Surdos: tentativa do Encontro;
- e) Professor de Surdos: responsável por conduzir;
- f) O vazio, a luz e a criação;
- g) As dificuldades não intimidam os ideais.

6.4.1 Ser Professor de Surdos é uma interrogação



Desenho 1 – Eu como professora de alunos Surdos - S2.

É possível que essa interrogação esteja na ordem da falta e do desejo de aprender. Podemos perceber neste texto imagético a presença de *Eros* e *Thanatos*. O sujeito ao escrever 'Eu' e 'alunos Surdos' está se colocando junto dos seus alunos Surdos, porém nessa junção aparece uma grande interrogação, e essa interrogação segundo ela, representa ela mesma, professora de Surdos. Ao me reportar à fala

desse sujeito durante a etapa da entrevista, encontrei alguns elementos que demonstraram o possível enlace da fala com o desenho. Vejamos:

O mundo do Surdo é desconhecido... Você se depara num mundo fechado que é o mundo do Surdo, e é angustiante... Nós professores de Surdos sentimos isso angústia de querer ajudar, querer ver nosso aluno se desenvolver e não saber o que fazer... É ir descobrindo junto... (S2).

O sujeito (S2) explicou que escolheu o símbolo da interrogação para representar o que pensa e como sente sua profissão, porque percebe que durante o exercício profissional muitas perguntas aparecem em sua mente a respeito de como o seu aluno se sente na escola, no espaço da sala de aula. Ela se preocupa muito e se pergunta sempre: *... será que ele entendeu o que expliquei? Como é a escola pra ele? Como o Surdo aprende? Como ele vê a gente, que é professora dele?* Essas perguntas foram reveladas no momento da entrevista, o que sugere, talvez, uma relação da fala com o desenho da interrogação construído pela professora para representar o que pensa e como sente a docência com alunos Surdos. Continuando a explicação da professora o desenho da interrogação foi a melhor escolha para representar o seu pensar e o seu sentir a profissão. Concluiu dizendo: *Ser professora de Surdos pra mim é lidar o tempo todo com muitas perguntas (S2).*

6.4.2 Pensar o futuro na profissão



Desenho 2 – Pensando o futuro com mais conhecimentos e responsabilidade. Sonhar com o futuro na educação de surdos (S3).

O sujeito atribuiu ao seu desenho dois títulos. Ao ser solicitado para que comentasse o seu desenho, o sujeito (S3) se reportou primeiramente à imagem da figura humana que se destacava das demais em relação ao tamanho. O sujeito (S3) justificou a imagem da figura humana dizendo que aquela era ela, a professora X, professora de Surdos. O sujeito continuou sua explicação falando da importância do professor para o aluno Surdo, como podemos observar em sua fala: *o professor é quem estimula, ajuda o aluno a crescer, a aprender*. Nesse momento foi possível fazer uma reflexão e tentar estabelecer uma relação do tamanho da imagem com a importância que o sujeito atribui à representação social da função da docência.

Em seguida o sujeito justificou a presença do desenho de um livro, dizendo que a pessoa que deseja trabalhar com Surdos tem que ir à busca sempre, porque essa profissão de ensinar para o Surdo é muito difícil, por isso desenhou o livro e um caminho longo pra demonstrar a dificuldade que é conseguir descobrir como ensinar para o Surdo.

Observar a expressão gráfica desse sujeito me remete a pensar numa possível relação do desenho com a fala do sujeito durante a etapa da entrevista, conforme podemos observar:

Naquela época (79/80) ser professora era importante, entendeu né? A gente era valorizado por todo mundo, pelos alunos... Com isso percebi como era bom, gostoso mesmo receber o carinho, o respeito das pessoas nessa profissão... (S3).

É possível que o tamanho da figura humana desenhada pelo sujeito esteja relacionado com o sentimento e o desejo de respeito e valor que a profissão de professor ocupou na sociedade. Outro momento que me fez articular um possível enlace entre a fala e o grafismo desse sujeito pode ser apresentado em sua fala ao ser indagada sobre como os outros a veem como professora de Surdos. Talvez o tamanho da imagem, ou melhor, a expressão em destaque seja um reflexo da sua fala, como podemos perceber:

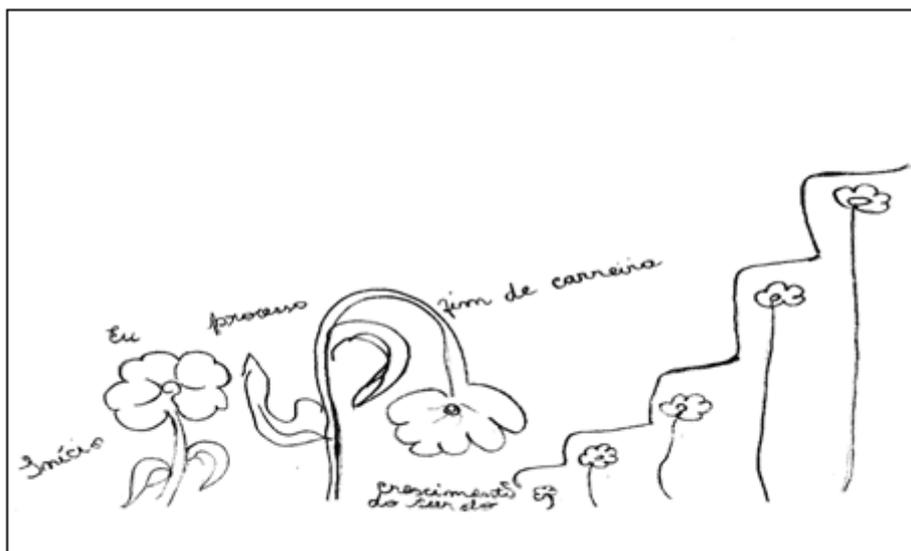
Ah! Me veem como uma profissional competente...corajosa... Eles acham difícil, mas interessante. É isso ... eles me acham competente e corajosa. (S3).

A distância entre a imagem humana simbolizada pelo sujeito e o lugar onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, a escola foi comentada pelo sujeito como a dificuldade que representa esse ofício, de ser professora de Surdos. Mais uma vez recorri à fala do sujeito durante a etapa da entrevista, e foi possível perceber uma relação da fala com o simbólico (o desenho). Vejamos:

Estou sempre correndo atrás, como a gente diz (rsrsrsrs) é... A gente não pode desistir trabalhar com o Surdo não é fácil... Eu me sinto uma profissional que se esforça, pra buscar mais conhecimentos... É difícil mais eu gosto, eu faço com alegria, com prazer mesmo... (S3).

O desenho e a fala parecem expressar a preocupação do sujeito com a busca, o saber, a necessidade da pesquisa para tentar realizar cada vez melhor - quem sabe - como ela mesma escreveu em seu desenho: *Pensando o futuro com mais conhecimentos e informações* o seu ofício de professora de Surdos.

6.4.3 Prazer e desprazer durante a carreira profissional



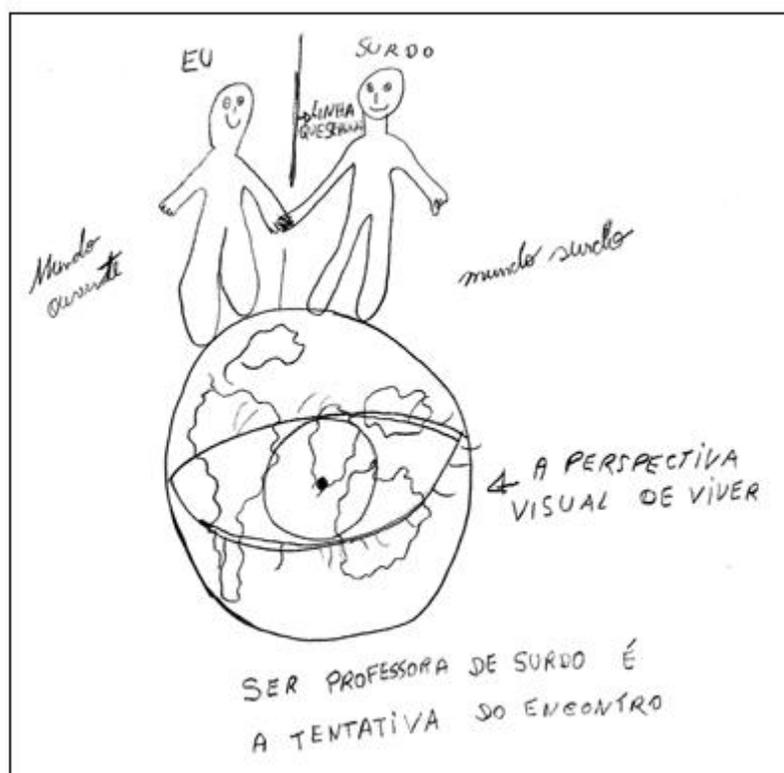
Desenho 3 – Eu no processo de final de carreira (S5).

O sujeito (S5) após concluir o seu desenho e colocar o título em seu texto imagético teceu alguns comentários conforme eu havia solicitado. A imagem da primeira flor simbolizava como ela se sentia no início da carreira - a flor em pé, expressando o desejo, o prazer em ser professora de Surdos. No decorrer do seu caminhar profissional a imagem da flor foi se modificando, perdendo o vigor, o prazer, até que murchou. Porém uma outra imagem presentificada na folha em branco, a figura de uma escada com várias flores de tamanhos diferentes, foi comentada pelo sujeito como o seu desejo de ver seu aluno Surdo continuar crescendo e aprendendo, mesmo estando próxima da sua aposentadoria. É interessante perceber nesse desenho a presença simbólica de *Eros* (vida/prazer) na imagem viçosa da primeira flor ao mesmo tempo em que *Thanatos* (morte/desprazer) presentifica-se na figura da flor murcha, quase morta, perdendo seu vigor, representando o final de carreira e mais uma vez *Eros* simbolizado na escada e nas flores (aluno e professor), manifestando o desejo de que continuassem na escola aprendendo, crescendo juntos.

Mais uma vez essas imagens foram um convite para ir à fala do sujeito na entrevista e tentar encontrar uma possível relação da fala com o grafismo. Vejamos:

Eu como professora de Surdos na relação com meu aluno... É como se fosse uma plantinha que você vai regando aos poucos, é assim que eu penso a profissão. (S5).

6.4.4 Ser professor de Surdos: tentativa do encontro



Desenho 4 – A perspectiva visual de viver (S1).

Após nomear o desenho, o sujeito fez alguns comentários conforme eu havia solicitado anteriormente. O sujeito (S1) justificou a imagem de um olho centralizado na folha de papel como sendo a perspectiva visual de viver que o sujeito Surdo possui. Continuou seu comentário dizendo que para ela ser professora de Surdo é a tentativa do encontro entre dois mundos diferentes, conforme tentou expressar ao desenhar duas figuras humanas separadas, porém de mãos dadas.

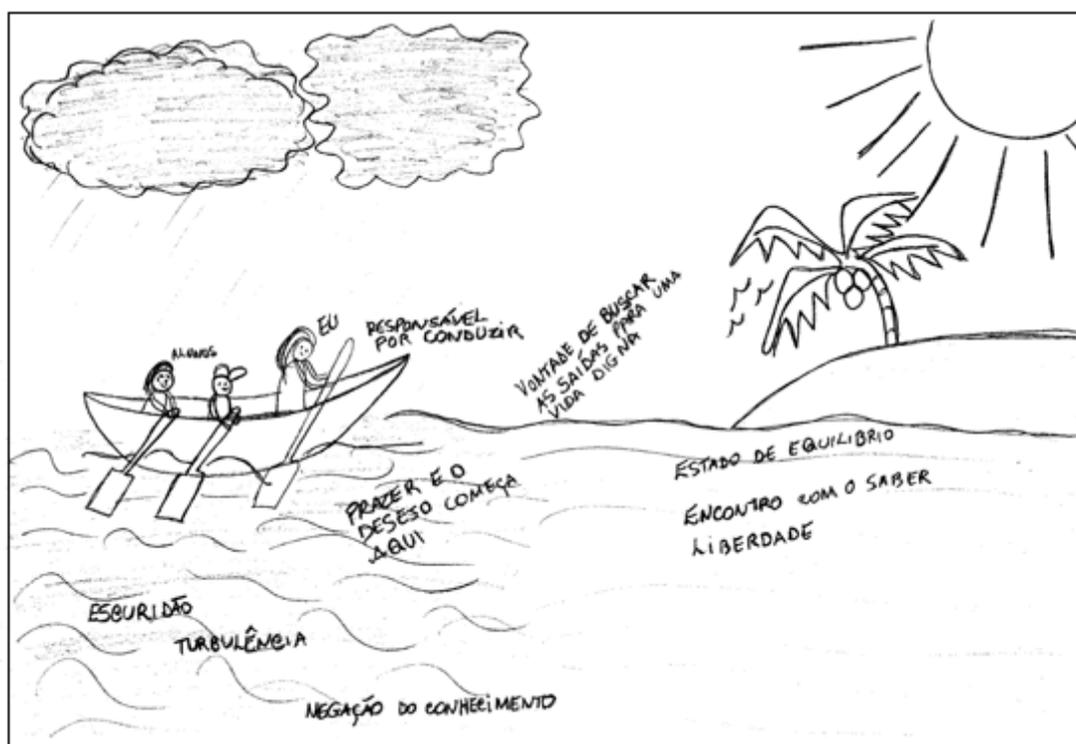
Nesta imagem é possível perceber o reconhecimento da diferença-surda pelo sujeito (S1), conforme ela escreveu no desenho: Mundo ouvinte / mundo Surdo, porém o desejo e a necessidade do deslocamento para ir ao encontro do aluno surdo foi simbolizada a partir da imagem do encontro das mãos. Mais uma vez a imagem simbolizada na folha de papel foi um convite para uma possível relação da

fala do sujeito no momento da entrevista e com a imagem, conforme podemos visualizar:

Eu vejo a profissão, de ser professora de Surdos como a possibilidade do encontro, e também de compromisso de estar junto com eles nessa luta para melhorar a Educação pro Surdo... Tentativa de superar limites ultrapassar obstáculo... Ir ao encontro do Surdo. (S1).

É possível perceber nestas falas, talvez a relação da imagem desenhada, simbolizando a representação social deste sujeito sobre a docência, associada à necessidade do movimento e do redimensionamento de olhar a profissão, o outro (o aluno Surdo) em sua diferença e na coragem do professor ir ao encontro de uma nova maneira de ser, estar, sentir, pensar e fazer a profissão.

6.4.5 Professor de Surdos: responsável por conduzir



Desenho 5 – Encontro com o saber, liberdade (S6).

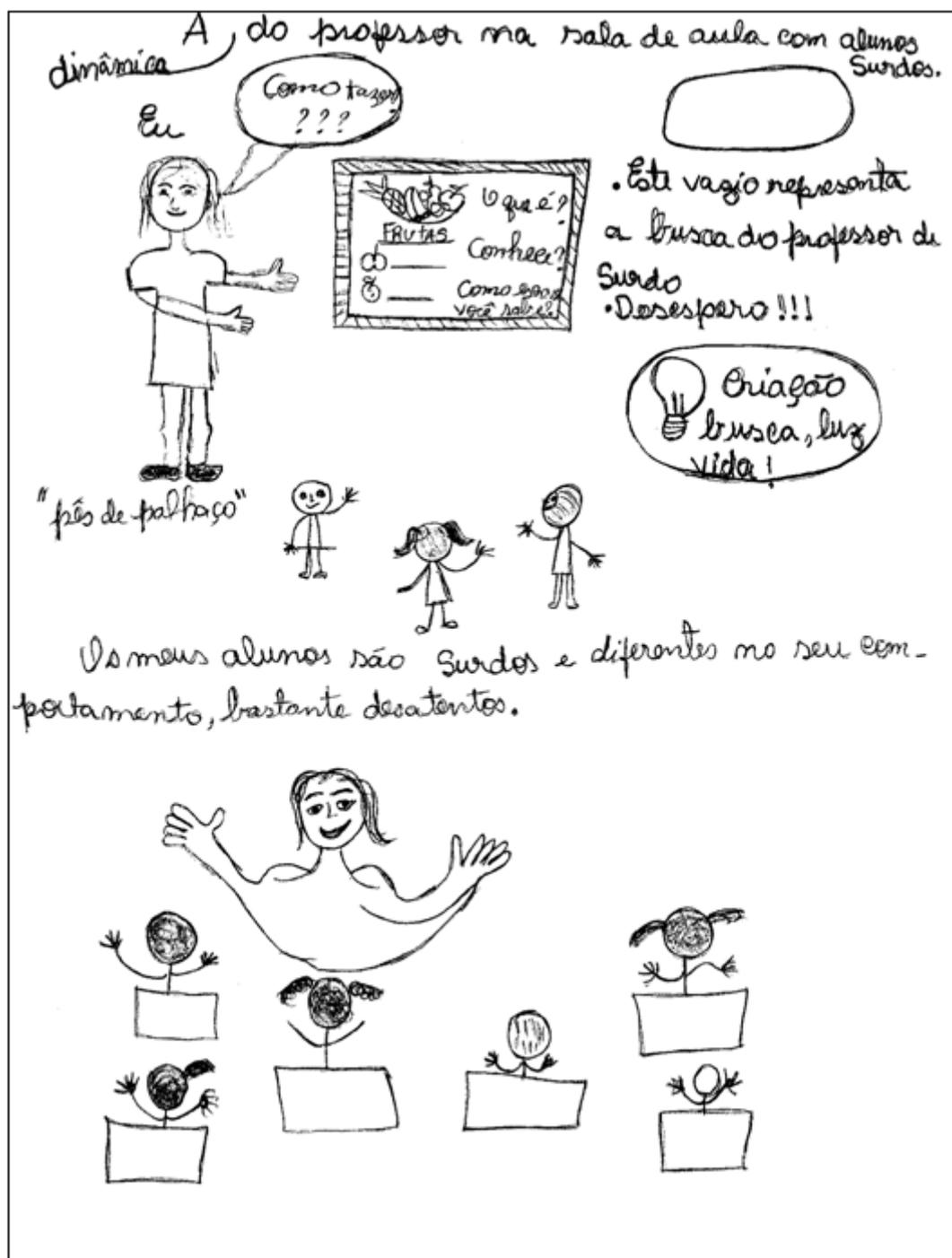
O desenho realizado por esse sujeito impressiona pela riqueza de detalhes e pela expressão de pensamentos e sentimentos que o sujeito tem sobre o sentido da docência. O sujeito (S6) iniciou o comentário do seu desenho pela imagem do barco e dos “tripulantes”. Comentou e escreveu que a primeira pessoa que estava no barco era ela, a professora, e logo atrás dela os alunos; portanto sentia-se responsável por conduzi-los, tirá-los da escuridão, da negação do conhecimento. É interessante perceber a posição e o lugar em que o sujeito (S6) expressa sua função de professora: *responsável por conduzir*. Tal expressão é um convite para irmos ao encontro do que foi dito durante a etapa da entrevista sobre a concepção de docência, e possivelmente encontrar uma aproximação da fala com o grafismo:

Ser professor é assumir lugar de responsabilidade, de compromisso mesmo, com o outro, principalmente nós que trabalhamos com o Surdo, a gente tem o dever de ajudar o nosso aluno a sair da escuridão... Do não saber... (S6).

É oportuno também dizer que a pulsão de vida (*Eros-prazer*) se fez presente no lugar desenhado pelo sujeito (S6), nomeado por escuridão, turbulência, negação do conhecimento, ao mesmo tempo em que ele reaparece em outro momento quando acontece o encontro com o saber, denominado pelo sujeito como liberdade, estado de equilíbrio. Penso ser interessante trazer para essa reflexão a presença de *Eros* contraditoriamente no momento da escuridão, como se simbolizasse o desejo que impulsiona o professor de surdos para superar obstáculos expressos na linguagem da professora como: *vontade de buscar saídas para uma vida digna*.

O texto imagético desse sujeito nos remete a pensar sobre o desejo, o lugar e posição que o professor de surdos ocupa a partir da expressão que o texto imagético revela: *buscar saídas, responsabilidade por conduzir*.

6.4.6 O vazio, a luz e a criação



Desenho 6 – A dinâmica da sala de aula com alunos surdos (S4).

O sujeito fez um desenho em dobro em relação aos demais, como se tivesse necessidade de espaço para revelar pela arte o que pensa e sente sobre a docência com Surdos.

É importante pontuar a quantidade, diversidade e riqueza de informações que o desenho desse sujeito parece querer revelar. A professora iniciou seu desenho pela imagem de uma figura humana, em seguida escreveu a palavra EU indicando que era ela (a professora), depois desenhou dois balões, um quadro com imagens de frutas e perguntas sobre o desenho, sugerindo expressar o caminho, a estratégia metodológica que utiliza no seu dia a dia durante sua práxis. Continua seu desenho preenchendo o primeiro balão com uma pergunta: *Como fazer?* Ao concluir esta etapa vai para o segundo balão que estava vazio e escreve logo abaixo dele: *Este vazio representa a busca do professor de Surdo; desespero!!!*.

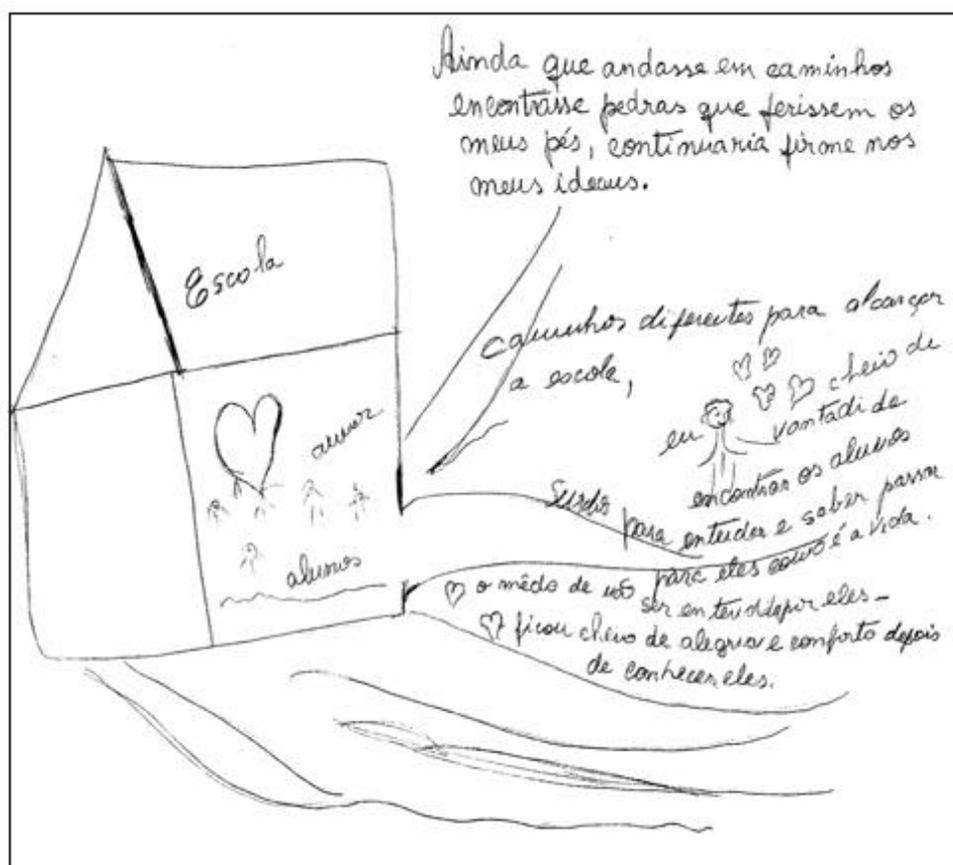
Percebi durante o desenho a preocupação do sujeito com os detalhes, como podemos observar nas palavras escritas embaixo dos pés da figura humana (simbolizando a professora): *pés de palhaço*. Mais adiante, embaixo da figura humana, outras imagens de figuras humanas em tamanho menores apareceram, representando os alunos em situação de dispersão. Logo abaixo dos desenhos dos alunos o sujeito escreveu: *Os meus alunos são Surdos e diferentes no seu comportamento, bastante desatentos*. Essa informação parece expressar seu desprazer; num outro momento do desenho a imagem da figura humana representando a professora expressa sentimentos de prazer, alegria e satisfação por perceber seus alunos atentos à sua aula. As figuras, palavras e detalhes do texto imagético (desenho) desse sujeito nos remete a perceber a presença de *Eros* e *Thanatos* expresso no desconforto e desejo de busca simbolizado na escrita *pés de palhaço*, comentado pelo sujeito (S4) como a representação do constante movimento em que a professora de Surdos se encontra durante o seu fazer docente, em busca do conhecimento, como ela mesma retratou: *Como fazer?* O sentimento da falta (no desenho do balão vazio) e no desejo de busca (na imagem retratada pela lâmpada, luz, vida!) retrata a práxis com surdos.

A riqueza dessas informações também nos direciona para tentar encontrar uma possível relação da fala com a imagem, na etapa anterior, a da entrevista. Vejamos:

Como a gente trabalha com esses alunos? Como alfabetizar esses alunos?...É uma busca toda hora!A gente busca não é só metodologia... A gente busca tentar entender o Surdo, você quer ficar no lugar dele, você quer ser Surdo, pensar como Surdo... (S4).

Portanto trabalhar com Surdos parece ser uma busca interminável.

6.4.7 As dificuldades não intimidam os ideais



Desenho 7 – Eu cheio de vontade de encontrar os alunos surdos para entender e saber passar para eles como é a vida (S7).

O desenho do sujeito (S7) nos revela algumas imagens significativas. A figura da escola é muito maior do que a figura humana (representando ela - a professora). Essa imagem direciona para irmos ao encontro da fala do sujeito na etapa da entrevista, para encontrar, talvez, uma possível relação da fala com o grafismo. Como podemos observar na fala abaixo:

O professor não tem mais o valor adequado à função que exerce... Hoje em dia ser professor é qualquer um... (S7).

Apesar deste dado, as palavras escritas que acompanham o texto imagético parecem querer expressar o desejo do sujeito (S7) de estar junto dos seus alunos, conforme ela mesma nos revela na seguinte frase: *eu cheio de vontade de encontrar os alunos Surdos para entender e saber passar para eles como é a vida. (S7).*

É possível perceber a presença de *Thanatos* (desprazer) da figura humana ocupando lugar da professora e na sua fala expressando seu mal-estar quanto à falta de valorização da profissão docente ao mesmo tempo em que o prazer (*Eros*) emerge no momento do desejo para ir ao encontro dos seus alunos Surdos, para entendê-los, e saber realizar seu ofício de professora. Assim como o lugar que o sujeito se posiciona (a partir do que escreveu) revela a importância da função social que a profissão exige como podemos observar: *Saber passar pra eles como é a vida... (S7).*

O traçado do sujeito apontando vários caminhos na direção da Escola foi outro dado que chamou atenção e me seduziu para fazer o caminho de volta ao encontro das falas do sujeito na etapa da entrevista, e tentar encontrar um possível enlace da fala com o grafismo.

Foi muito difícil... A gente não aprendia a língua deles, eu fui aprender junto com eles... No início o curso não ensinava a Língua de Sinais, era na visão da Ciência, da Medicina... Eu fui criando... Comparando... Vendo a diferença que tinha entre ouvinte e surdo... Quando eu cheguei e vi pela primeira vez uma pessoa ensinando pra os Surdos, eu pensei... Jamais vou conseguir ser professora deles... Mais aí eu fui atrás do que eu queria, é por que eu sou assim... (rsrsrs) quando eu vejo a dificuldade, eu enfrento ela...(S7).

O instrumento do desenho aplicado nesta pesquisa como um possível caminho para encontrar as representações sociais dos professores de Surdos sobre a docência e como lidam com o prazer e o desprazer da profissão foi muito oportuno e enriquecedor. Através das imagens presentificadas na folha de papel em branco, foi possível enxergar vários textos imagéticos contendo figuras, palavras, frases e afetos, representações. Penso que a partir da descrição, escuta e diálogo com os desenhos dos sujeitos desta pesquisa foi possível identificar as representações sociais sobre o sentido da docência com Surdos acerca do pensar e sentir a profissão: responsabilidade e compromisso com a função social que a profissão de professor de surdos requer, entrelaçada aos sentimentos de desejo de conviver, da

possibilidade do encontro ao mesmo tempo do sentimento de falta, incompletude, do não saber.

Agora penso que dei conta da análise dos dados e me volto ao início da pesquisa e me pergunto: onde avancei? De imediato respondo que avancei quando consegui decodificar o que vi, o que escutei, o que percebi pela via da criação, e assim me animo para mostrar ao leitor o meu exercício intelectual de ser pesquisadora de professores de Surdos.

7 (IN) CONCLUSÕES

Durante esse processo investigatório em que ocupei lugar de pesquisadora, precisei aprender a conviver com muitos afetos. Iniciei a trajetória imbuída pelo desejo em encontrar possíveis respostas para as indagações a que me propus investigar. No decorrer da caminhada encontrei com o não-saber e foi deste lugar de desconforto, proveniente dos sentimentos de falta e incompletude que o desprazer tomou forma, ao mesmo tempo em que a vontade de superá-lo deu lugar ao desejo e prazer que se transformou em coragem e determinação para enfrentar e vencer os desafios que fazem parte do processo de produção científica.

Uma das aprendizagens que esta pesquisa oportunizou foi ter compreendido a falta como algo inerente ao sujeito, visto que somos sujeitos do desejo e da falta e estamos sempre em busca. Nessa trajetória dialoguei com autores, alguns já conhecidos, outros desconhecidos por mim, porém muitos contribuíram para que eu pudesse clarificar meu objeto que às vezes se encontrava em momentos de escuridão. A investigação oportunizou aguçar olhar e escuta nos processos de observação, entrevista e desenho, quando foi possível encontrar nas falas e no grafismo dos sujeitos as respostas para as perguntas: Quais representações sociais os professores têm sobre a docência com Surdos? Como lidam com o prazer e desprazer da profissão? Essas indagações representam o objetivo geral que este estudo se propôs a pesquisar.

A opção epistemológica dessa pesquisa se desenhou em três teorias. As representações sociais, a formação do professor e a psicanálise. As representações sociais por se constituir numa forma de conhecimento socialmente construído, elaborado e partilhado, que chega ao sujeito a partir de suas práticas sociais.

A formação do educador diz respeito às concepções do que é ensinar e aprender que muito contribuíram para desvendar o sentido e o lugar que os sujeitos pesquisados posicionam a profissão. Por fim, alguns elementos da teoria psicanalítica foram utilizados nessa pesquisa científica o que proporcionou perceber que existem pulsões de vida (*Eros*) e pulsões de morte (*Thanatos*) circulando nos professores de surdos durante o exercício da práxis pedagógica. Outro elemento estruturante da psicanálise que representou grande contribuição para revelar quem

são esses profissionais foi a concepção de sujeito que a psicanálise apresenta como sujeitos estruturados pelo desejo e pela falta.

Foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa possuem um traço em comum: são movidos pela busca, pela pesquisa, o que ajudou a compreendê-los como professores pesquisadores. Em relação aos resultados encontrados, fruto dos diálogos com os teóricos, as observações, entrevistas e o desenho foi possível encontrar as representações sociais do professor sobre sua profissão e como lidam com a ambivalência de afetos experienciados na práxis com Surdos, ancorada nas seguintes categorias interpretativas: Concepção de ser professor de Surdos (responsabilidade), relação Professor–aluno (afeto-encontro-deslocamento-interação), *Eros* e *Thanatos* presentificados no professor (falta-incompletude-desprazer-*Thanatos*), (desejo-encontro – *Eros*) e Professor pesquisador (busca). A síntese dessas categorias revelou que a diferença linguística utilizada pelo aluno Surdo desencadeia no sujeito sentimentos de impotência, fragilidade em seu saber e fragmentação frente à dificuldade para a interação entre eles. O encontro com o não-saber faz com que o sujeito experimente a falta, a incompletude, causando-lhe desprazer e simbolizando a pulsão de morte (*Thanatos*).

Porém, ao mesmo tempo em que o sentimento de falta, vivenciado na prática docente com Surdos causava mal-estar, desconforto no sujeito, estes mesmos sentimentos fizeram emergir nele o desejo de busca simbolizada na pulsão de vida (*Eros*) para descobrir possíveis caminhos e conseguir realizar sua função social e pedagógica de proporcionar ao aluno Surdo o encontro com a informação, que podem ser transformadas em conhecimento e saber, contribuindo desta forma para tirá-los da situação de negação do conhecimento conforme foi proferido por alguns sujeitos durante a etapa da entrevista. A responsabilidade que o papel de professor ocupa na sala de aula foi um elemento constante trazido por eles tanto nas falas quanto nos desenhos apresentados.

A atitude simbolizada no afeto e deslocamento do professor para interação foi expressa nas atitudes pedagógicas de respeito ao outro, em sua diferença no momento da escolha dos recursos pedagógicos visuais-imagéticos como uma estratégia de aproximação e escuta para um possível diálogo entre professores e alunos surdos, viabilizando assim o processo de ensino-aprendizagem.

O sentimento de incompletude proferido pelos professores foi revelado como desprazer (*Thanatos*), relacionado com o não-saber; por outro lado o desejo de

aprender, de ir ao encontro do surdo encontra-se relacionado com o prazer (*Eros*) de aprender junto com os alunos. Ou seja, a atitude do professor diante da fragilidade do seu saber, ao invés de paralisá-lo, o fortalece, incentivando-o a deslocar-se e ir ao encontro do aluno surdo e de outros lugares onde o conhecimento e a informação se fizerem presentes, evidenciando-se o lugar da pesquisa como elemento estruturante para os professores que atuam com alunos Surdos. Durante esse processo pude constatar como uma limitação - o período curto de apenas dois anos em que se constitui uma pesquisa de Mestrado, para conseguir investigar o problema em sua totalidade. Como possibilidade, essa pesquisa oportunizou ao pesquisador escutar, aprender e ressignificar conceitos sobre o sentido da docência com Surdos.

Constatar nos sujeitos pesquisados a presença de *Eros* e *Thanatos* circulando sua práxis foi interessante pela aprendizagem que proporcionou em compreender como eles lidam com a ambivalência de afetos, ora movidos pelo desejo, ora movidos pela falta, redimensionando o desprazer da incompletude a partir do desejo de busca.

Senti em meio a essa trajetória de investigação a necessidade de continuar escutando essas professoras, o que pensam sobre sua práxis e como lidam com os afetos experimentados durante a docência com Surdos. Pretendo no primeiro semestre de 2010 criar um grupo de estudo para que as professoras possam ser mediadas pela escuta de si e do outro, trocar as experiências com as colegas e se fortalecerem percebendo-se como sujeitos constituídos pelo desejo e pela falta. Desta forma, coloco minha escrita num lugar de repouso para que possa digerir o que observei, escutei, pensei, senti e aprendi. E quem sabe, mais adiante, movida por novas faltas e desejos reinicie o estudo, e retorne à Academia para continuar a pesquisa em nível doutoral.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonio Silva Paredes. (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009. p. 381.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha do ar: a aventura da modernidade**. 4 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOISE, W. **Da psicologia social à psicologia societal**. Conferência proferida por ocasião da aula inaugural do Instituto de Psicologia da UNB. Brasília, abr. 2000.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.) **Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

FELIPE, Tanya. **Libras em contexto**. Curso Básico: Livro do estudante. 7. ed. Brasília: MEC Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do amor**: caminho da libertação na relação professor aluno. Rio de Janeiro: WAK, 2000.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas**: escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GUARINELO, Ana Cristina. **O papel do Outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus. 2007.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. São Paulo: Vozes, 2002.

JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Tradução. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. (Org.). **Os contextos do saber representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em: 20 out. 2008.

LANJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. Direção Daniel Lagache. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução à relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e a complexidade do ser e do saber**. Trad. Isabel Cristina Petrágia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NÓVOA, Antonio. A formação e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, Jacy Bandeira Almeida; CUNHA, Maria dos Anjos Santa Inês. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos (Orgs.). **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007, p. 287-308.

OLIVEIRA, Patrícia Araújo; BASTOS, Valdete Venturote. Representações sociais do professor na contemporaneidade: uma abordagem estrutural. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. (Orgs.). **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007. p. 333-347.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Imagem do outro (e) ou imagem de si**. Salvador: Portfolium, 2001.

_____. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____.; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. (Orgs). **Educação, tecnologias e representações sociais.** Quarteto: Salvador, 2007.

_____. O real, o simbólico e o imaginário da docência na contemporaneidade. In: **Revista da FAEBA**, [s.l.], v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

PËCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução: Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.) **Profissão docente.** São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40. (Pontos e Contrapontos).

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

ROCHA, Solange. **O Ines e a educação de surdos do Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica 2003.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. **O sujeito surdo e psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo; Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – Linha 02

PESQUISA: Representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com Surdos

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Como você se tornou professora?
2. Por que você escolheu ser professora?
3. O que você pensa sobre a docência com Surdos?
4. O que existe na profissão docente que você se identifica?
5. Como você se tornou professora de surdos?
6. Fale um pouco sobre a sua experiência docente com surdos.
7. Como você se sente ensinando para surdos?
8. Você já ensinou para alunos não surdos?
9. Como foi essa experiência?
10. Você já sentiu vontade de não exercer mais a docência com surdos?
11. Como seus amigos, companheiros e familiares lhe vêem como professora de surdos?
12. Fale um pouco sobre o que você pensa em relação ao ato de ensinar?
13. Fale um pouco sobre o que você pensa em relação ao aprender?
14. Como você acha que deve ser a relação professor-aluno?
15. A forma do professor relacionar-se com o aluno pode ajudar ou atrapalhar sua aprendizagem? Por quê?
16. O que lhe dá prazer e desprazer na sua profissão?
17. Como lida com o insucesso de um aluno?
18. O que lhe dar mais realização no seu trabalho?
19. Faça uma frase falando de você e sua experiência enquanto professora de surdos

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – Linha 02**

**PESQUISA: Representações sociais da formação do professor sobre sua
práxis com Surdos**

Nome do (a) pesquisador(a): _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente (o) pesquisador terá acesso as suas informações e após o registro destas o documento será arquivado por 1 (um) ano em seguida destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui minha assinatura.
