

A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990

Sonia de Castro Lopes^{I, II}
Geise de Moura Freitas^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>

Resumo

Divulga os resultados de uma pesquisa que procurou desvelar as redes de poder que estiveram em jogo no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), por ocasião da tentativa de construção de um projeto de educação bilíngue para surdos, na década de 1990. A investigação debruçou-se sobre as ações protagonizadas por agentes escolares que visavam reconceitualizar a visão sobre a surdez e os surdos, retirando-os da esfera da deficiência, inscrita na concepção oralista, apostando em um modelo socioantropológico de educação de surdos. Operou-se com conceitos como o de *campo social e capital*, entendidos na acepção de Pierre Bourdieu, intercambiados com os conceitos de *tática* e *estratégia*, nos termos propostos por Michel de Certeau. Utilizou-se a metodologia da história oral, e as entrevistas produzidas foram trianguladas com outras fontes documentais encontradas no arquivo permanente do Ines. Inferiu-se que, apesar de o bilinguismo ter assumido centralidade no projeto político-pedagógico da instituição desde 1996, existe ainda um longo caminho a percorrer entre as intenções do currículo oficial e as daquele presente no cotidiano do Ines.

Palavras-chave: educação especial; Instituto Nacional de Educação de Surdos; oralismo; projeto bilíngue.

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <sm.lopes@globo.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-4012-2865>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <geise19666@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3414-884X>>.

^{IV} Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract

The development of a bilingual project for the deaf at the Instituto Nacional de Educação de Surdos in the 1990's

This article aims to discuss the findings of an investigation that explored the operating power networks at the Practice School (Colégio de Aplicação) of the National Institute for Education of the Deaf (Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines) during the creation of a bilingual education program for the deaf in the 1990's. The investigation focused on specific actions performed by the teaching staff that aimed at reviewing concepts about hearing impairment and oralist learning. This review intended to cast aside a disability-based teaching approach and to embrace a socio-anthropological model for the education of the deaf. Pierre Bourdieu's concepts of social and capital fields, viewed as interchangeable with Michel De Certeau's tactics and strategy concepts, were implemented through the oral history methodology. Also, the interviews conducted in the study were triangulated with other documentary sources found in the Permanent Archives of Ines. It is inferred that although bilingualism has been the overriding principle in the institution's Political and Pedagogical Project since 1996, there is still a long way to go before the official curriculum intentions and the ones actually implemented on a day-by-day basis coherently match.

Keywords: special needs education; Instituto Nacional de Educação de Surdos; oralism; bilingual education project.

¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), localizado na cidade do Rio de Janeiro, órgão do Ministério da Educação, é um centro nacional de referência na área da surdez que tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos nessa área em todo o território nacional, bem como subsidiar a política nacional de educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Em seu Colégio de Aplicação, os alunos são atendidos desde a estimulação precoce até o ensino médio. Também oferece o curso bilíngue de pedagogia (português/língua de sinais) e de pós-graduação para alunos surdos e ouvintes em uma perspectiva de educação inclusiva. Ver mais a respeito em: www.ines.gov.br.

² Para Perelló e Tortosa (1972 *apud* Souza, 1998, p. 4), a ideia central do oralismo é que o "[...] 'deficiente auditivo' sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que, obstaculizando a 'aquisição normal' da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por 'restituir a fala' a esse tipo de enfermo".

Considerações iniciais

O texto que ora apresentamos originou-se de uma pesquisa que elegeu como campo empírico uma instituição escolar – o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)¹ –, adotando como objeto de investigação o desvelamento das redes de poder que estiveram em jogo na construção do projeto bilíngue nessa instituição durante a década de 1990. Pretendeu-se investigar as ações protagonizadas por agentes escolares que visaram reconceitualizar as visões sobre a surdez e os surdos, retirando-os da esfera da deficiência e apostando em um modelo socioantropológico de educação de surdos.

Inicialmente, procurou-se compreender de que maneira o contexto sócio-histórico e as condições institucionais contribuíram, na década compreendida pela pesquisa, para a formação de um movimento composto por agentes escolares – alunos, professores e gestores – que reivindicaram mudanças nas concepções a respeito dos sujeitos surdos e da surdez, postulando a construção de um projeto bilíngue de educação que colocava em xeque o modelo oralista².

Duas questões serão tratadas nos limites deste artigo: Como se deu a relação de forças no interior do Colégio de Aplicação do Ines (CAP/Ines), na década de 1990, que acabou por favorecer a construção de uma proposta bilíngue de ensino quando ainda era predominante o modelo oralista? Que agentes escolares foram decisivos para a construção dessas propostas e quais foram os marcos de suas ações?

A investigação se ocupou, pois, da busca pela compreensão de uma realidade idiográfica, complexa, vivida social, histórica e institucionalmente pelos sujeitos encarnados, ou seja, por "homens reais, concretos, com interesses, valores também reais, concretos." (Vieira; Peixoto; Khoury, 1998, p. 9).

Ao perscrutar a subjetividade dos testemunhos que evocavam valores e significados subjacentes às suas visões sobre o curso dos acontecimentos, fomos aproximando-nos das relações sociais que os agentes educacionais teceram na instituição (e fora dela também) e dos sentidos que atribuíam aos fenômenos educacionais de que participaram, ora se valendo de estratégias, ora de táticas, dependendo da posição que ocupavam na hierarquia institucional³ e do *quantum* de capital social e cultural de que dispunham para colocar em jogo no campo social⁴.

Nesse sentido, nossa investigação utilizou a história oral enquanto metodologia de pesquisa intrinsecamente envolvida na construção do conhecimento histórico-científico, permitindo-nos adentrar no microcosmo do círculo de ações dos sujeitos educacionais, aproximando-nos da multiplicidade de seus pontos de vista.

Para Lozano (2006, p. 16), a principal contribuição da história oral é poder

[...] oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Desta forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

Empregando a metodologia referida, os depoimentos orais nos colocaram no centro dos debates, dos conflitos e das relações de poder, entrevendo a participação dos atores no protagonismo ou no antagonismo do movimento em prol de uma *pretensa* reformulação teórico-filosófica de educação de surdos na instituição escolar em foco, nos anos 1990.

Nesses termos, a pesquisa se realizou sob a rubrica da história cultural, enveredando por um tema/objeto de estudo inédito até então na historiografia do Ines.

Ocupamo-nos, assim, da complexa tarefa de (re)construção do movimento em defesa de um novo modelo educacional, narrada sob o prisma de seus atores sociais, o que revelou que a realidade dos fenômenos educacionais não poderia ser apreendida em termos de verdade absoluta e em sua totalidade, salvo representações dessa realidade a partir dos múltiplos olhares de seus sujeitos e da verdade em que estes acreditavam.

³ As categorias *tática* e *estratégia* foram utilizadas de acordo com a acepção de Certeau (2009) e serão discutidas mais adiante.

⁴ Ao longo do texto, serão também aprofundados os conceitos de *campo* e *capital social*, segundo formulações de Bourdieu (1990, 1997).

Adotando esse viés teórico, estimamos que os sujeitos educacionais constroem uma noção de passado histórico realizando projeções de seus valores sobre este, marcando subjetivamente seus depoimentos, não se atendo a uma descrição pura e objetiva dos fatos.

Com o uso metodológico que fizemos da história oral, realizamos o esquadramento da experiência humana, que traz em seu bojo uma gama de vivências, crenças, atitudes, significados, aspirações, motivações e relações de poder que permeiam as ações e a reflexão destas por parte de seus sujeitos/instituições, condicionados social e historicamente.

Nessa perspectiva, os atores educacionais se revelaram não como seres passivos, mas atuantes nas situações e nas relações que travavam no campo institucional e com seus pares, protagonistas ou antagonistas, do movimento de renovação educacional, construindo, dessa forma, uma memória histórica, que pode se converter em um processo ativo de reelaboração de significações, como nos lembra Portelli (1997).

Daí julgarmos necessário fazer o cruzamento dos depoimentos orais com as fontes arquivísticas escritas, considerando o contexto sócio-histórico de construção de ambos. No caso da pesquisa realizada, nos municiamos de fontes escritas, como comunicados internos da instituição, carta aberta, relatórios e atas de reuniões de professores e consultores e transcrições de consultorias, encontrados no arquivo permanente da instituição.

Bilinguismo para surdos no cenário escolar

Para Skliar (2005), a educação bilíngue para surdos requer muito mais do que a entrada da língua de sinais como língua de instrução do ensino, mas a construção de uma nova arquitetura educativa. Assim, defende que essa educação seja norteada por concepções socioantropológicas da surdez, reconhecendo a língua de sinais como essencial para a constituição dos processos identitários desses sujeitos.

Nesse sentido, o autor aponta as condições que podem facilitar a implantação de um projeto bilíngue de educação para surdos: exposição precoce dos alunos à língua de sinais, presença de professores surdos trabalhando nas escolas (sendo modelos de proficiência linguística) e investimento na formação do professor a fim de que, respaldado pela instituição, promova o ensino da língua majoritária na perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, esse projeto educativo deverá incorporar os próprios surdos na arquitetura curricular e nas decisões pedagógicas.

Porém, ainda são raras as experiências escolares que viabilizam concretamente essas propostas. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenha sido oficializada pela Lei nº 10.436 de 24/04/2002 (Brasil, 2002) e seja reconhecida enquanto direito social e educacional dos sujeitos surdos, o discurso historicamente estabelecido entre os surdos e a surdez calcado na matriz da deficiência ainda prevalece, demonstrando que a

história da educação de surdos não escapa aos conflitos tecidos por relações desiguais de poder.

Para Favorito (2006), o movimento que os professores e alunos do Ines construíram, na década de 1990, postulava se inscrever nesse debate maior ao qual Skliar se refere:

[...] esse movimento minoritário se pautava principalmente por uma ruptura com o paradigma oralista que desde a fundação da instituição (1857) orientou as práticas pedagógicas confinando os surdos ao “esquecimento” de que se tratava de alunos e de que aquele espaço deveria ser uma escola. (Favorito, 2006, p. 33).

A autora assevera também que esse processo reivindicatório por uma nova concepção de ensino “não foi vivido sem conflito”, já que em uma instituição centenária como o Ines coabitam diversos profissionais que defendem diferentes pontos de vista.

Ines: um campo marcado por lutas concorrenciais na década de 1990

Apesar das mudanças políticas e sociais que marcaram a sociedade brasileira na década de 1980, em razão da democratização por que passava o Brasil, o Ines continuava a ancorar suas práticas pedagógicas na concepção oralista, institucionalizada a partir de 1951 pela gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961).

As orientações pedagógicas faziam parte do escopo do livro de autoria da própria diretora (e professora do Curso Normal do Ines, 1951-1957), *Compêndios de educação da criança surda-muda*, que explicitava a sua visão de educação como sacerdócio, alicerçada em bases biopsicossociais, científicas e assistencialistas:

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

Essas concepções serviram de guia norteador do ensino do Ines por mais de três décadas. E como a aplicação e sistematização do método oral demandam anos, sendo a fala adquirida “por meio de um longo e especializado curso de treinamento” (Dória, 1954, p. 165), a escolarização propriamente dita dos alunos ficava secundarizada.

Essas recomendações foram acatadas sem grandes questionamentos até o início dos anos 1980, sendo a língua de sinais “tolerada” somente quando os alunos não conseguiam aprender a falar, estando seu uso atrelado

a um sentimento de fracasso escolar tanto por parte dos discentes como de seus professores. O relato da professora A⁵, que ingressou na instituição no início dos anos 1980, aponta essa questão:

A criança deficiente auditiva era uma pessoa que tinha uma falta. E o Ines tinha que oralizar, tinha que fazer essa criança falar e prepará-la também para ingressar no mercado de trabalho. E quando os alunos não conseguiam uma oralização boa, ou que fosse minimamente compreendida pelas pessoas em geral, elas [as professoras] eram tentadas a aprender língua de sinais.

Essa professora também nos relata o primeiro embate que ocorreu entre os professores que se encontravam no Ines, desde a época em que concluíram o curso normal, oferecido pela instituição (1951-1957), e os que ingressaram, mediante concurso público, no início dos anos de 1980, portadores de diplomas universitários:

[...] Uns estavam lá com a experiência de anos e outros chegaram mais fortes academicamente, com mais estudo e com outras experiências de escola regular. [...] Então esse embate foi muito forte com as novas professoras que chegaram, pois a maior parte era jovem: entusiasmo, experiências em educação infantil, e em outros lugares, leitura e festas. E as pessoas ali [...] eram senhoras acomodadas... Seguiam como bíblia o livro: Manual da criança surda, de Ana Rímoli, a única referência delas.

Podemos abrir vias de compreensão a respeito desses embates a partir da perspectiva de Bourdieu (1997), que faz alusão aos conflitos no campo social quando existe uma discrepância de volume de capital cultural entre os agentes. Para o autor, esse capital pode existir na forma de disposições duráveis no organismo, de bens culturais e no estado institucionalizado.

Dessa forma, os professores que portavam uma certidão de competência cultural, o diploma universitário, alcançavam um "reconhecimento institucional" que se traduzia no campo social. Foi o acúmulo do capital acadêmico por esse grupo de professores que favoreceu, em 1989, o início de questionamentos sobre a eficácia dos métodos orais.

Além disso, o corpo discente, organizado em grêmios, vislumbrou o momento político para reivindicar a entrada oficial da língua de sinais no cenário escolar com o apoio da diretora do Departamento Pedagógico, Marilene Nogueira (1990-1993)⁶, que passou a sofrer pressão dos professores mais conservadores, conforme consta de seu relato:

Os alunos estavam lutando pela língua de sinais [...], é a reação do pêndulo... Como eles ficaram anos e anos se sentindo massacrados por aquele poder da oralidade, o pêndulo passou para o outro lado... Houve excessos nessa época [...], alunos exageravam e queriam tomar o poder mesmo [...]. E uma boa parte dos professores não suportou isso, ficaram enlouquecidos porque achavam que eu estava dando um poder muito grande para os surdos.

⁵ Entrevista concedida à pesquisa em 24/05/2011.

⁶ Entrevista concedida à pesquisa em 24/05/2011.

Para Bourdieu e Wacquant, citados por Bonnewitz (2003, p. 60), o campo social pode ser definido "como uma rede ou uma configuração de

relações objetivas entre posições” e, nesse sentido, a estrutura do campo, articulada ao momento histórico vivenciado, dá visibilidade às relações de forças antagônicas que entram em choque no espaço social.

Esses embates, em certa medida, resultaram na saída da diretora do Departamento Técnico-Pedagógico (Detep), Marilene Nogueira, assumindo, de 1995 a 1998, Silvia Pedreira. Wilma Favorito, em 1996, assumiu o Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHC).

Essas professoras eram declaradamente militantes do projeto bilíngue e, ao assumirem cargos estratégicos no Ines, tinham a intenção de construir as bases institucionais para uma política linguística que garantisse a língua de sinais como língua instrucional de ensino. Assim, implementaram uma série de ações que visaram redefinir as concepções dos surdos/surdez.

Isso só foi possível porque essas professoras, agora gestoras, investiram no capital informacional que, para Brandão (2010), representa um tipo específico de capital que se constitui como um grande trunfo nas lutas concorrenciais travadas no campo social, já que o conhecimento atualizado, que articula as condições institucionais aos cenários mundiais, permite antecipar cenários futuros. No caso do Ines, esse futuro viria na forma do projeto bilíngue.

No entanto, segundo a professora B⁷, um dos desafios para a construção do projeto bilíngue seria a formação dos docentes do Ines, ainda muito atrelada a uma visão de educação tradicional:

[...] Elas [as diretoras do Detep e DDHCT] queriam uma mudança na estrutura institucional e na estrutura da educação de surdos. E muitas coisas elas conseguiram [...]. [Elas] queriam um caminho para a educação de surdos pautada na língua de sinais, no bilinguismo. A nossa formação é a cartesiana e você não rompe de uma hora para outra com essa formação.

Nesse contexto de disputas, as estratégias dos agentes que estão no comando tendem a exibir comportamentos mais intensos, sendo estes vislumbrados como “excessos” próprios de quem ocupa uma posição dominante nas relações de poder. A professora C⁸ também evidenciou essa questão quando apontou que “[...] todos que eram oralistas e fonoaudiólogos viraram os ‘bandidos’ da história”, em uma clara alusão ao comportamento radical que percebia por parte das gestoras.

Para Bourdieu (1997), a disputa no campo social, que poderia ser comparada a um jogo em que os competidores lançam mão de trunfos, de “cartas-mestra” para vencer as partidas, é vivida com intensidade e põe em xeque os diferentes tipos de capitais (social, acadêmico, cultural, informacional e simbólico) de que dispõem os sujeitos.

Mas, ainda que as gestoras em questão colocassem habilmente em jogo os capitais que possuíam, os documentos institucionais (Brasil. Ines, 1997a, 1997b) analisados mostram que elas promoveram inúmeros debates com os agentes escolares, a fim de subsidiar a elaboração dos currículos. Assim, por meio de votação, foi contratado o pesquisador Carlos Skliar⁹ (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) como consultor. Este

⁷ Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

⁸ Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

⁹ O pesquisador Carlos Skliar prestou consultoria no Ines, na área de currículo, nos anos de 1997 e 1998.

era a principal referência na área da surdez à época e tinha como tarefa ajudar o corpo docente a repensar suas concepções de ensino e a rever seu currículo, assim como a professora Regina Maria de Souza¹⁰ (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) também pretendeu.

Porém, pensar a proposta bilíngue em termos de filosofia de ensino se constituiu em uma difícil tarefa para Skliar, visto que a orientação dada, depreendida das transcrições de suas consultorias (Brasil. Ines, 1998b), de que o corpo docente deveria aprender a língua de sinais, condição primeira para se constituir o novo currículo para o Ines, gerou muita polêmica.

Skliar explicitou seu ponto de vista a respeito da questão:

[...] foi muito discutido sobre as crianças especiais terem outros problemas e com isso não dava para fazer nada e eram tantos discursos, tantos “não posso, não posso, não posso!” Então eu falava: “Vai aprender língua de sinais e depois a gente fala!”¹¹

Para um grupo de sujeitos educacionais, o fato de Skliar não ser professor de surdos alimentava certa “desconfiança” em relação às suas orientações. Nesse caso, o capital acadêmico não suplantava o conhecimento experiencial. Também, para esses professores, Skliar estaria defendendo um monolinguismo de sinais, na medida em que outorgava à língua de sinais uma relevância nunca antes vivenciada no cenário escolar. A professora C¹² sintetizou essa preocupação: “Nunca entrou numa sala de aula, nunca deu aula para surdos, então as pessoas reagem mesmo, a massa crítica reagiu [...]”.

Essa mesma professora também alertava que uma opção política e curricular pela valorização da língua de sinais, sem estar acompanhada por igual valorização da língua portuguesa, poderia comprometer o futuro profissional dos alunos:

Os monolíngues estão limpando o chão... Eles são líderes aqui, excelentes meninos, inteligentes, capazes, com acesso ao currículo via língua de sinais, mas na hora da empregabilidade eles falam assim “mas não lê nem um pouquinho? Nem os lábios? Não escreve alguma coisa? Então não serve, volta”.

Em contrapartida, Skliar afirmou em entrevista que nunca pregou o monolinguismo, só alertou que sem essa base linguística conceitual, a aprendizagem de uma segunda língua, a língua portuguesa, não lograria êxito.

Mas, ainda que alguns depoimentos apontassem que parte dos professores fosse ideologicamente contra o projeto bilíngue, não se organizou um movimento que fizesse uma oposição explícita aos encaminhamentos que as gestoras estavam construindo na intenção de implantá-lo.

Para Bourdieu (1990), faz parte do sentido do jogo os grupos dominados darem a impressão de que apoiam os projetos e crenças dos grupos dominantes por não serem favoráveis ao embate mais intenso ou por acharem que não possuem capital cultural suficiente que faça frente às lutas

¹⁰ A professora Regina Maria de Souza prestou assessoria ao Ines durante o ano de 1997, focalizando mais detidamente o processo de alfabetização de surdos. Concedeu entrevista à pesquisa em 30/08/2011.

¹¹ O pesquisador Carlos Skliar concedeu entrevista à pesquisa em 11/07/2011.

¹² Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

concorrenciais, pois tal qual o jogo de xadrez os agentes jogam conforme sua posição social no espaço delimitado.

Paralelamente ao fato de os debates teóricos sobre as concepções acerca dos surdos e da surdez estarem se aproximando do modelo socioantropológico, suscitados pelas consultorias, outro projeto igualmente importante vinha desenvolvendo-se por iniciativa de um grupo de professores de língua portuguesa do Ines. E com a intenção de aprofundar esses conhecimentos, a direção indicou a consultoria da professora Alice Freire¹³ (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) para dar subsídios teóricos ao ensino do português como segunda língua, ainda que a experiência dessa pesquisadora fosse com ouvintes.

Freire via no nivelamento, ideia preconizada pela equipe de língua portuguesa do Ines, uma excelente estratégia metodológica para se investir na melhoria do ensino de português e que escolas como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP/UFRJ) e o Colégio Militar também adotavam o nivelamento das turmas para o ensino de uma segunda língua, apresentando bons resultados na aprendizagem dos alunos com essa prática.

Mais uma vez os conflitos eclodiram, já que um grupo de professores da própria equipe de língua portuguesa não concordou com os novos postulados, como indicam os vários relatórios analisados. No entanto, Freire¹⁴ percebeu nessa oposição muito menos uma divergência em nível ideológico do que desavenças de ordem pessoal. Não obstante o avanço que a consultora e parte dos professores observavam na aprendizagem do português pelos alunos, o projeto foi ficando cada vez mais comprometido pelos conflitos que se intensificavam e se espalhavam por toda a instituição, colocando em risco a proposta bilíngue anunciada em 1996.

Em busca do lugar de poder e da sua conservação: táticas que se transformam em estratégias...

Os sujeitos sociais que defenderam o projeto bilíngue no Ines, na década de 1990, empregaram diversos tipos de táticas e estratégias, conforme o lugar de poder que ocuparam. Para Certeau (2009), as estratégias utilizam-se da imposição do poder para a produção de uma massa homogeneizadora que, no entanto, as práticas cotidianas do tipo táticas se esforçam para combater, usando as oportunidades que aparecem no campo social e o elemento “surpresa”.

Um comportamento recorrente dos professores do Ines, que lutavam pela renovação conceptual e curricular do ensino, foi o de envolver os alunos nessa luta política para que “tomassem a frente do movimento”, conforme o depoimento da professora Q¹⁵. Ainda que a professora não assumisse claramente a manobra política, podemos vislumbrar típicos comportamentos táticos, nos termos de Certeau, visto que estes operam “sorratamente” a fim de intervir favoravelmente numa relação de forças. Nesse caso específico, cujo objetivo era pressionar a direção pelas mudanças

¹³ A professora Alice Freire (UFRJ) prestou consultoria do Ines, com foco no ensino de uma segunda língua, de 1997 a 2000.

¹⁴ A professora Alice Freire (UFRJ) concedeu entrevista à pesquisa em 21/09/2011.

¹⁵ Entrevista concedida à pesquisa em 21/06/2011.

de ensino, a tomada da dianteira do movimento pelos alunos legitimaria a luta reivindicatória, ao passo que afastaria esses docentes de possíveis sanções por parte dos gestores.

A diretora pedagógica, Marilene Nogueira, em 1992, na gestão de Leni de Sá Barbosa (1992-1999), também ansiava por mudanças no cenário escolar. Mas, ainda que o lugar de poder da gestora possibilitasse a manipulação de forças, era preciso calcular as estratégias que utilizaria, sob pena de contar com a oposição de grande parte dos professores e fonoaudiólogos da instituição, o que colocaria a sua posição em risco. Assim, envolveu estrategicamente toda a instituição em discussões pedagógicas que visaram refletir as concepções de ensino-aprendizagem do colégio, plantando o germe da mudança no cenário escolar.

Por seu turno, os alunos também se aproveitaram das condições institucionais para reivindicar a entrada da língua de sinais no ensino. Faziam apresentações de peças teatrais constringendo os professores oralistas, demonstrando, por meio de caricaturas, a sua incomunicabilidade com os discentes.

Para Certeau (2009), esses discentes estavam valendo-se de táticas maliciosas, criativas e inteligentes a fim de fazerem os seus professores refletirem sobre o fracasso escolar a que estavam submetendo os alunos. O uso da arte, percorrendo o terreno do simbólico, possibilitava que os alunos calculassem suas ações de modo que, dentro do campo "inimigo", não sofressem sanções mais intensas.

Os alunos do Ines também souberam usar como táticas as condições institucionais, o capital cultural e social dos professores e pesquisadores da área da surdez para terem suas reivindicações atendidas. Assim, no ano de 1993, elaboraram com a ajuda desses profissionais um projeto de lei que visava regulamentar a língua de sinais, contando com o apoio político da então senadora Benedita da Silva, que se mostrou sensível às causas dos surdos.

Por sua vez, os professores do Ines também se valeram do capital social como tática para compartilhar esquemas de percepção, um *habitus* em comum, com agentes que estavam em posição privilegiada no campo social. Foi com essa compreensão que a docente Q¹⁶ atribuiu à professora Rosita Edler, ex-secretária de educação especial do Ministério da Educação e assessora da direção geral do Ines, um papel "fundamental para algumas renovações" no instituto, na década de 1990.

Nesse sentido, o *senso do jogo* conseguiu camuflar as estratégias de apoio em favor das táticas dos professores. Para Certeau (2009), a tática faz parte desse trabalho "sorrateiro", atento a todas as brechas que o poder oficial deixa transparecer, fazendo com que o grupo dominado tente neutralizar as estratégias desse poder. Portanto, foi aplicando "golpe por golpe" que as lideranças docentes conseguiram ocupar um lugar de poder na hierarquia institucional como diretoras de departamentos do Ines.

Ao nos apropriarmos da teoria de Certeau para a análise do campo empírico em questão, podemos entender que, uma vez no poder, essas lideranças precisariam se utilizar de dispositivos para conservarem sua

¹⁶ Entrevista concedida à pesquisa em 21/06/2011.

posição no espaço social. Daí concluímos que as táticas se transformam em estratégias quando está em jogo a manutenção do poder.

Desse modo, essas lideranças docentes se valeram de comportamentos estratégicos a fim de envolver os agentes escolares nas mesmas matrizes de percepção e apreciação, escamoteando o viés impositivo de suas ações. Para isso, a contratação de consultores que desconstruíssem a visão oralista de ensino poderia ser, apropriando-nos da perspectiva de Bourdieu, uma demonstração de que esses gestores aprenderam a “jogar”, estando dispostos a usar todo o seu volume de capital para se conservarem no poder.

E para que todas essas ações fossem de fato institucionalizadas era premente que a proposta de educação bilíngue assumisse a centralidade do plano político-pedagógico (PPP) do Ines. Essa oportunidade foi vislumbrada estrategicamente pelas gestoras com a transformação do Ines em um centro de referência nacional na área da surdez no ano de 1997.

A título de conclusão

As reflexões suscitadas neste texto, fruto de nossas escolhas teórico-metodológicas, geraram um *corpus* documental que teve como intenção avançar na análise do sentido histórico dos fenômenos educacionais, narrados a partir das vozes de seus partícipes principais: os agentes escolares.

Dessa forma, a história oral nos instrumentalizou na busca pelo desvelamento dos universos, das versões e das visões que os sujeitos educacionais imprimiram na narrativa de suas ações, na ocasião em que se esforçaram por desenhar um novo rumo para a história do Ines, na década de 1990. Nesse contexto, esses sujeitos foram insurgentes na medida em que postularam uma renovação educacional, sob a forma de um projeto bilíngue para a educação de surdos, em um cenário institucional impregnado por práticas oralistas.

A metodologia da história oral, em diálogo estreito com os esquemas teóricos selecionados, permitiu entrever que cada sujeito educacional se outorgou (ou foi outorgado pelo grupo de pertença) o papel de partícipe ativo no desenrolar dos acontecimentos em questão.

Coube-nos, como pesquisadoras, revelar, de um ponto de vista histórico-social, as redes de poder em que as ações dos sujeitos educacionais se desenvolveram, perscrutando-lhes os conflitos e os usos de táticas e estratégias que utilizaram no campo social na luta pelo despontar de um novo paradigma de ensino.

Igualmente, nos detivemos nas múltiplas abordagens que constituíram um mesmo fenômeno educacional, sob o prisma dos depoimentos orais de vários sujeitos educacionais, demonstrando que a verdade não é absoluta, e, sim, perspectivada.

Outra constatação a que chegamos foi a de que os fenômenos educacionais sofrem a influência direta dos aspectos sócio-históricos. No caso da pesquisa realizada, nenhum movimento em prol do bilinguismo para

surdos seria vislumbrado no Ines se não fosse a farta circulação em nível mundial de literatura sobre esse tema. De toda sorte, nada adiantariam os estudos disponíveis se não houvesse interesse, por parte dos sujeitos educacionais, em consultá-los, tentando se apropriar de seus preceitos.

Foi esse protagonismo da ação dos atores nos fenômenos educacionais, portanto, que nos convidou ao esforço de historiografar uma instituição escolar a partir dos seus pontos de vista. Nosso olhar construtivista, municiado pela história cultural, nos fez optar pelas narrativas desses atores sociais como matérias-primas da pesquisa, em uma tentativa de apresentar uma historiografia que rompesse com a história linear, com viés evolucionista, de uma instituição escolar. Daí também nossa opção por trabalhar com fontes arquivísticas que não as tradicionais.

Nesse sentido, ampliamos nossa noção de documento, preconizada pela Escola de Annales, questionando modelos positivistas de pesquisa que defendem a imparcialidade do pesquisador sobre a fabricação de seus artefatos culturais, ou seja, o produto de suas pesquisas. Valemo-nos do argumento de que nós próprios nos encontramos enredados nos processos histórico-sociais e nas relações de poder em que estão inseridos nossos pesquisados.

Como consequência, a crítica documental demandou novas vias de análise, fazendo-nos indagar, por exemplo, quem é o autor ou quem são os autores do documento produzido, quais são os termos de sua defesa e quais são suas intenções, explícitas ou veladas, ou seja, preocupamo-nos em vasculhar os interesses que movem o agente histórico a escolher lembrar um fato em detrimento de outro. Nesse sentido, a história oral veio em nosso auxílio, sendo adequada aos propósitos da pesquisa realizada: lançar luz sobre as experiências dos sujeitos encarnados, que tanto quanto os documentos escritos oficiais produzem conhecimento histórico, como nos aponta Lozano (2006).

Trabalhar com depoimentos, na perspectiva da metodologia da história oral, apreendendo a matriz de percepção dos agentes entrevistados e das formas como se constituíram suas trajetórias docentes e discentes foi um grande desafio enfrentado pela pesquisa, já que houve um esforço nosso em tentar não "monumentalizar" os depoimentos e os documentos escritos em que essa rede de percepção fora materializada.

Desse modo, o trabalho por nós realizado teve a intenção de evidenciar, particularmente, as ações realizadas por um grupo de professores militantes que, junto com os alunos, entraram em lutas concorrenciais na instituição para que a língua de sinais entrasse definitivamente no cenário escolar como língua de instrução e primeira língua do aluno. E, nessa perspectiva, o português seria ensinado, por meio de metodologia inédita, como segunda língua.

Para que essas transformações, de fato, pudessem ser viabilizadas, professores fizeram uso de táticas, vislumbravam brechas políticas e, contando com um grande volume de capital cultural e social, assumiram o poder na função de diretores de departamentos, saindo da posição de dominados para a de dominantes no campo social.

Dessa forma, os comportamentos táticos foram transformados em estratégicos, a fim de salvaguardarem as posições de poder que foram alcançadas. Igualmente, esses agentes fizeram uso de *violências simbólicas* que, no entender de alguns depoentes, serviram para consagrar o projeto bilíngue.

Contudo, o desvelamento das redes de poder que a pesquisa procurou apreender apresentou também suas limitações, já que trabalhar com o universo de representações dos agentes escolares, ou seja, de suas crenças, concepções e valores, que podem não representar “verdades absolutas” torna-se um risco, pelo fato de não se poder operar com conclusões definitivas.

A contribuição mais relevante da pesquisa, parece-nos, foi suscitar reflexões a respeito da construção de um projeto inovador, gestado em um cenário profundamente marcado por tradição oralista e que representou um grande esforço de seus gestores, antigos docentes militantes pela causa surda, em proporcionar uma formação continuada para seus professores, inserindo-os em discussões teóricas.

Outro investimento dos gestores diz respeito à contratação de consultores, notadamente referências no campo da pesquisa da área da surdez, como os professores Carlos Skliar e Regina de Souza, e da linguística aplicada, com a professora Alice Freire. Estes, conjuntamente, forneceram as bases teóricas para as transformações curriculares, linguísticas e políticas que foram idealizadas pelas gestoras a partir do ano de 1995.

O ápice dessas reflexões foi materializado no plano político-pedagógico do Ines, que começou a ser construído de forma democrática em 1998, a partir das demandas suscitadas por toda a comunidade escolar desde 1995.

No entanto, os depoimentos das pesquisas apontaram também para um descompasso entre as propostas apregoadas no plano teórico e as práticas pedagógicas. Dessa forma, podemos inferir que o projeto bilíngue, fruto de um modelo conceitual apoiado na visão socioantropológica da educação de surdos, inédito no Brasil, pelo que se sabe, ainda não encontrava eco no cotidiano da instituição.

Conjeturamos que essa desproporção tenha sido fruto do tempo exíguo, menos de três anos, entre as ações que apregoavam a reconceitualização dos surdos e da surdez e a implantação de fato das políticas linguísticas e curriculares necessária para a construção desse projeto inovador.

A nossa pesquisa poderá suscitar estudos futuros acerca do processo de formação dos professores para trabalhar na realidade desafiadora de uma escola bilíngue para surdos. Enfim, numa escola em que tudo está por construir, mas que pode apontar para um futuro mais promissor quanto à qualidade de ensino, visto que se preocupou, em um dado tempo histórico, com o atendimento das demandas linguísticas, políticas, curriculares e culturais dos alunos.

Mas, ainda que o projeto bilíngue tenha sido incorporado ao projeto político-pedagógico da instituição (Brasil. Ines, 1998a), finalidade maior das gestoras referenciadas, dos alunos e de parte dos professores, a sua implantação foi obstaculizada pela inabilidade das gestoras para gerenciar

conflitos inter ou intrapessoais, como apontaram vários professores entrevistados, ou mesmo por “desavenças pessoais”, que comprometeram a concretização da proposta inédita, no Brasil, de ensino do português como segunda língua para surdos, segundo a consultora Alice Freire (UFRJ).

Por outro lado, a pesquisa também apontou para outra direção: a de que o programa institucional constituído e consubstanciado ao longo de muitos anos na instituição em questão poderia ser a chave de leitura para compreendermos a lacuna existente, no tempo presente, entre o currículo prescrito – o bilíngue – e as práticas cotidianas no cenário escolar.

Referências bibliográficas

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713 .

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Se no princípio era o verbo, onde estamos?* [Rio de Janeiro]: DOAPP/SEJAD/DIESP, 1997a. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Relatório de pesquisa "surdez e bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura"*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1997b. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Construindo o projeto político pedagógico no CAP/INES*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1998a. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Transcrições das consultorias do Dr. Prof. Carlos Skliar*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1998b. *Mimeografado*.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DÓRIA, A. R. F. *Compêndio de educação da criança surda-muda*. [S.l.: s.n.], 1954.

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos*. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 2.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* Linguagem, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, M. A. *A pesquisa em história*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em 6 de julho de 2015.

Aprovado em 16 de novembro de 2015.