



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: CAPTURAS DISCURSIVAS
SIGNIFICADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DE SURDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Camila Righi Medeiros Camillo

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: CAPTURAS DISCURSIVAS
SIGNIFICADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DE SURDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Camila Righi Medeiros Camillo

Santa Maria, RS, Brasil

2008

Camillo, Camila Righi Medeiros, 1981-

C183a

A avaliação como dispositivo pedagógico : capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos / por Camila Righi Medeiros Camillo ; orientador Márcia Lise Lunardi. – Santa Maria, 2008.

125 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2008.

1. Educação 2. Educação de surdos 3. Avaliação 4. Disciplinamento 5. Discurso I. Lunardi, Márcia Lise, orient. II. Título

CDU: 376.33

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO:
CAPTURAS DISCURSIVAS SIGNIFICADAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

por

Camila Righi Medeiros Camillo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a Márcia Lise Lunardi

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO:
CAPTURAS DISCURSIVAS SIGNIFICADAS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

elaborada por
Camila Righi Medeiros Camillo

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Márcia Lise Lunardi, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)

Madalena Klein, Dr^a. (UFPel)

Maria Alcione Munhóz, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 09 de junho de 2008.

Aos meus pais, Valmir e Carmem, por tudo que hoje sou e conquistei.

Ao meu esposo Elizandro, pelo amor e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos, que direta ou indiretamente, participaram e acompanharam este trabalho.

Aos meus pais Valmir e Carmem, MUITO OBRIGADA! Ao meu pai, por ser meu ídolo, a imagem da força e da persistência, por me ensinar todos os dias a não desistir, pelo amor, carinho e dedicação que me possibilitou chegar onde estou. Obrigada por tua presença constante e orgulhosa as minhas conquistas. Este trabalho representa teu amor de pai na minha vida.

A minha mãe, querida amiga, presente, companheira, orgulhosa dos caminhos que percorri. Agradeço mãe, pelo amor, confiança e apoio, e quero dividir contigo este momento que se significa ainda mais com tua presença imprescindível, única, eterna, de mãe. Aos meus pais, OBRIGADA por me entenderem nos dias em que estava cheia de coisas para fazer, dos finais de semana que não consegui dar atenção a vocês, das vezes que parecia angustiada, distante, impaciente. Aqui está a razão de tudo, a minha criação, que ofereço a vocês, pais amados, como um “presente” muito esperado.

Um imenso OBRIGADO a meu esposo Elizandro. Companheiro inenarrável, amigo acima de tudo. Sempre esteve a meu lado com amor, carinho, paciência e força insistindo nos momentos, que cansada e inquieta, queria deixar as escritas do mestrado de lado. Nesta hora uma palavra firme, porém cheia de amor, me dizia: “vai escrever teu mestrado, não precisa te preocupar, tu sabe que consegue fazer”. Agradeço tua confiança, tua compreensão nos momentos em que tinha medo, me sentia fraca, desanimada, ansiosa e você me fazia ver as possibilidades, me dizendo a todo instante, o quanto eu era capaz. AMO-TE, e amo mais ainda por ser este companheiro que vibra com minhas conquistas, torce por mim e que sempre tem as palavras mais confortantes e fortalecedoras para me oferecer.

As minhas irmãs Juliana e Bruna, por serem eternas amigas e cúmplices, acompanhando a produção deste trabalho e torcendo por mim sempre. Obrigada manas, por se fazerem presentes e me proporcionarem este “amor de sangue” que é combustível para minha vida. AMO VOCÊS!

A minha família pela força, pelo sentimento de orgulho e respeito pelo meu trabalho.

A minha orientadora Márcia, que aqui não encontro as “melhores”, talvez nem as mais “adequadas” palavras para expressar meu MUITO OBRIGADA! Simplesmente, agradeço a possibilidade que você me ofereceu de trabalhar contigo, compartilhar de teus conhecimentos, fazer um “mergulho no caos” e voltar renovada, satisfeita, “completamente” convencida que não poderia ser de outro jeito, em outro caminho, com outra pessoa senão com a Márcia. Esta, a quem ofereço este trabalho com imenso carinho e admiração, por ser uma construção de parceria, de mãos dadas, de cumplicidades e de constante aprendizado.

A Mônica, amiga fiél, companheira, confidente, cúmplice, eterna. Foram inúmeras vezes que trocamos dúvidas, dividimos angústias, estudamos juntas, descobrimos, produzimos, desconstruímos, construímos, inventamos. Incontáveis horas ao telefone, dia após dia nos comunicando pelo MSN, outras tantas vezes que nos encontrávamos e discutíamos as teorias, as escritas da dissertação, as dificuldades em escrever algumas coisas, a rapidez com que se produziam outras. Pois bem, esses *flashes* representam uma verdadeira amizade que literalmente contribui para esta construção. Obrigada Mônica por tua presença permanente em minha vida, você também foi responsável por este trabalho.

As minhas amigas e colegas que acompanharam esta trajetória, sempre mostrando interesse por meu trabalho e se fazendo presente na conclusão desta fase: Bivi, Carla, Michele, Andrissa, Juliane, Fernanda, Nilza, Anie, Priscila, prof. Vera.

Um especial obrigado a minha amiga e companheira de “mergulho ao caos” Eliana, por todas as vezes que juntas fomos em busca do saber.

Ao grupo do GIPES/UFSM, pelas conversas, leituras dirigidas, pelas amizades construídas e fortalecidas.

A Liane, intérprete de LIBRAS, que foi parceira de fundamental importância para esta construção, disponibilizando de seu tempo para me acompanhar nas entrevistas com os sujeitos surdos.

Aos surdos colaborados desta pesquisa, obrigada por se tornarem importantes sujeitos deste processo, sem os quais não estaria “completo”.

Agradeço as professoras Madalena e Maria Inês por acolherem o convite para “voltar a olhar bem” para esta produção, contribuindo intensa e importantemente com este trabalho.

A Deus por permitir caminhos tão produtivos, intensos e por existirem “pessoas especiais” com as quais posso compartilhar este trabalho, este momento, esta conquista.

“É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada lhe o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: CAPTURAS DISCURSIVAS SIGNIFICADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

AUTORA: CAMILA RIGHI MEDEIROS CAMILLO
ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MÁRCIA LISE LUNARDI

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 09 de junho de 2008

A presente dissertação, “A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos”, pretende focalizar as questões da avaliação no campo da educação de surdos. Nesse sentido, procurou-se problematizar algumas regularidades discursivas produzidas pelas narrativas de professores surdos envolvidos em práticas pedagógicas no cotidiano de escolas de surdos, ou seja, discursos que funcionam como estratégias de disciplinamento e regulação das condutas de alunos e professores surdos. O investimento deste trabalho é, a partir de uma análise das relações entre poder, saber e verdade, entender a produtividade estratégica organizada e estabelecida de um discurso atual, no caso, o da avaliação no contexto da educação de surdos, que nos leva a ver e dizer formas particulares, tornadas como naturais e verdadeiras, sobre um objeto que não transcende a história, e sim que nela se estabelece e é fabricado. Para esse empreendimento, utilizou-se um conjunto de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Culturais em Educação, principalmente aquelas que estão próximas de uma perspectiva pós-estruturalista; entre elas, as noções foucaultianas de poder, normalização e discurso. O trabalho procurou contemplar a avaliação no contexto da escola como uma invenção histórico-cultural que, por sua vez, também inventa esses *outros* chamados sujeitos surdos. Problematizou-se a avaliação pelo viés do disciplinamento, discutindo-a como uma prática que opera através de mecanismos de poder e estratégias disciplinares para produzir o sujeito aluno. O trabalho também se propôs a pensar a avaliação a partir das experiências da diferença surda, atentando para a problematização da chamada *Pedagogia da Diferença*, na medida em que a Pedagogia é um campo de saber/poder que engessa, captura, nomeia a diferença. Diante da impossibilidade de se pensar a avaliação dentro de uma perspectiva que é incompatível com as diferenças, trata-se de significá-la pelo viés do que se pode chamar de “experiências da diferença”, sem deixar de considerar as relações de saber/poder que impregnam essas práticas na “arte de avaliar”.

Palavras-chave: educação de surdos; avaliação; disciplinamento; discurso.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Program of Post-Graduation Course in Education
Universidade Federal de Santa Maria

EVALUATION AS A PEDAGOGICAL DEVICE: DISCURSIVE CAPTURES SIGNIFIED IN THE CONTEXT OF DEAF EDUCATION

AUTHOR: CAMILA RIGHI MEDEIROS CAMILLO
ADVISOR: PROFESSOR MÁRCIA LISE LUNARDI

Date and Place of Presentation: Santa Maria, June 9th, 2008

The present dissertation, "Evaluation as a pedagogical device: discursive captures signified in the context of deaf education", aims at focusing on evaluation issues in the field of deaf education. In this sense, there has been an attempt to problematize some discursive regularities in narratives produced by deaf teachers that are daily involved in pedagogical practices in deaf schools, i.e. discourses that work as strategies to both discipline and regulate the conduct of deaf students and teachers. From an analysis of relationships between power, knowledge and truth, this work has attempted to understand the strategic productivity organized and established in a current discourse - that of evaluation in the deaf education context - which leads us to see and say particular forms, taken as natural and true, of an object that does not transcend history, rather, that both establishes itself and is fabricated in it. In order to do so, a set of tools extracted from the field of Cultural Studies in Education have been used, mainly those that are closer to a post-structuralist perspective; among them, are Foucauldian notions of power, normalization and discourse. This work has also approached evaluation in the school as a historical, cultural invention that, in turn, also invents *others*, denominated deaf subjects. Evaluation has been problematized through the perspective of discipline, and discussed as a practice that operates by means of power mechanisms and disciplinary strategies to produce the student subject. This research has thought about evaluation from the experiences of deaf difference, drawing attention to the problematization of the so-called *Pedagogy of Difference*, as Pedagogy is a knowledge/power field that paralyzes, captures, names difference. As it is impossible to think about evaluation within a perspective that is incompatible with differences, it has been here signified through what might be called "experiences of difference", also considering knowledge/power relations that impregnate those practices in the "art of evaluating".

Key Words: deaf education; evaluation; disciplining; discourse.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO.....	83
ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES SURDOS.....	84

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. CARTOGRAFANDO AS LINHAS DO TRABALHO.....	19
1.1 Sujeitos de outra história na educação de surdos, sujeitos desta pesquisa.....	26
1.2 Deslocando fronteiras: inscrição dos Estudos Surdos.....	30
CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO UMA MAQUINARIA INVENTADA.....	37
2.1 Tratar de avaliar, tratar de disciplinar.....	40
CAPÍTULO 3. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS DE DISCIPLINAMENTO.....	49
3.1 Observar: a arte de avaliar?.....	55
3.2 Não uso provas: então, não faço avaliação?.....	60
3.3 Professor surdo/aluno surdo: avaliação sem estratégias de disciplinamento?.....	62
CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS EXPERIÊNCIAS DA DIFERENÇA.....	65
4.1 As ciladas da diferença no contexto da avaliação.....	66
CAPÍTULO 5. A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DISCIPLINADORA, REGULADORA, NORMALIZADORA: LÓGICA PERSERVA?.....	73
Notas para Finalizar.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS.....	82

APRESENTAÇÃO

“A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com chaves” (SKLIAR, 2004, p. 69).

É um começo do fim. A apresentação de um trabalho, aqui significado como dissertação, também representa a finalização de uma fase, de um tempo e de um espaço compreendido num período de dois anos de trabalhos, produções, angústias, incertezas, alegrias, ansiedades, cronogramas a cumprir, enfim, um ritual acadêmico produtivo e necessário no processo de construção de um trabalho. Porém, para mim, foi também um tempo em que me permiti, e me foi permitido, desconstruir “verdades”, deslocar representações, dando as costas a um “regime de verdade” instituído em torno de idéias e de teorias que não mais satisfaziam minhas vontades de saber/poder. Aos poucos, percebia que, de maneira “natural”, mas não menos sofrida, minha intenção de pesquisa, centrada nas discussões da avaliação, se delineava no campo da educação de surdos. Este faz parte de uma escolha pessoal e profissional que começou em 2000, no Curso de Educação Especial, Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, e que foi sendo significada no decorrer da Graduação.

Posso dizer que a “preocupação”, a “vontade de poder/saber” em relação à temática da avaliação tornou-se mais visível no decorrer da minha experiência como professora substituta do Departamento de Educação Especial, mais especificamente, ao lecionar a Disciplina de Avaliação Educacional em Educação Especial durante dois semestres. Esse período me possibilitou trabalhar com essa temática e fazer os recortes na educação de surdos. Desse modo, foi preciso que antes percorresse outros caminhos, problematizasse outros temas, de outras formas, até que me encontrasse “encurralada”, “cercada” entre o que até então era uma intenção de pesquisa no ingresso no Programa de Pós-Graduação (a avaliação na perspectiva da inclusão) e o que naquele momento me fascinava, me convidava: adentrar no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos para problematizar a avaliação na educação de surdos.

Posso dizer que me sentia literalmente “enlouquecida”, entusiasmada, mas também um tanto preocupada em dar conta de alguns questionamentos ao ingressar em um novo campo de discussões, deslocando minhas “verdades” construídas até então ou até mesmo problematizando saberes instituídos, postos, produzidos em relação à educação de surdos e à avaliação nesse contexto. Por fim, seduzida, rendi-me sem hesitar. E aqui digo que fui sendo “homeopaticamente” seduzida pela inserção de Márcia Lise Lunardi como professora do Departamento e orientadora da Especialização em Educação Especial e pelo acompanhamento das discussões entre ela e Mônica Zavacki de Moraes (amiga, companheira fiel e orientanda de Márcia na Especialização e no Mestrado). Mônica era uma ponte – hoje vejo que necessária e proposital – entre mim e as discussões dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Entendo que os Estudos Culturais nos dão possibilidades para falar de cultura de um modo plural, não mais como algo único ou singular. Nessa perspectiva, é possível engendrar a avaliação e a educação de surdos de uma forma menos homogênea e mais articulada a questões histórico-culturais, de diferenças outras que não devem reduzir-se, limitar-se, resumir-se a características físicas, a deficiências, a faltas; por outro viés, é possível significar as pluralidades, as multiplicidades, as diferenças. “Voltar a olhar bem” a cultura é colocá-la na centralidade, compreendendo-a como produto e produtora dos sujeitos, um campo de

poder/saber que precisa ser problematizado nas discussões que envolvem grupos e suas especificidades, aqui inscrevendo os estudos e as discussões alavancadas na educação de surdos.

Justificar o que por si mesmo já se justifica: dos porquês da escolha do tema

Contemplando os caminhos e descaminhos contornados, relato como se configurou a trajetória deste estudo. Aponto, entre vários, dois “motivos” que me direcionaram para a problematização da avaliação. Em primeiro lugar, pontuo a necessidade de abordar questões de avaliação como centralidade de minha intenção de pesquisa por entendê-las como um “nó” a ser problematizado dentro de discussões mais amplas dos espaços escolares. Em segundo lugar, nem por isso menos importante, constato um número restrito de obras e estudos sobre avaliação com relação às questões da Educação Especial, especificamente no que se refere à educação de surdos.

Por esses motivos, que aqui brevemente apresento, articulados a uma afinidade pessoal com a problemática e à minha formação, senti-me mais fortalecida e convicta em meu propósito investigativo de pesquisar *como a avaliação se constitui, como está sendo produzida na educação de surdos a partir dos discursos dos sujeitos surdos como professores de alunos surdos, vivendo experiências cotidianas da diferença lingüística e cultural das comunidades surdas nos espaços escolares e sociais.*

Pode-se narrar a cultura como tema central das atuais e emergentes discussões em nível global, especificamente nas problemáticas da educação de surdos. Falar de cultura é falar de fatos, de ações, de práticas sociais que tecem significações, que expressam múltiplos sentidos, que envolvem discussões referentes à centralidade da cultura e às revoluções culturais. Conforme Hall, “as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro - sobre a ‘cultura’ num sentido mais local” (HALL, 1997, p. 18).

Podemos dizer que as comunidades surdas sofriam, e continuam a sofrer, um “apagamento” das diferenças em decorrência da “dominação” e homogeneização das comunidades ouvintes em relação à cultura surda e à língua de sinais, pois “a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar” (HALL, 1997, p.19). Sendo assim, as culturas ouvintes, como espaços que se configuram como hegemônicos, continuam a fortalecer as relações de saber/poder em relação às culturas surdas. Não podemos negar que, por mais espaços que os surdos tenham conquistado, os discursos advindos das culturas ouvintes continuam a narrar os surdos pelo viés da falta, da limitação, da incapacidade, determinando os lugares e os “não-lugares” que devem ocupar.

E é sobre essas “verdades” inventadas e sobre outras formas de significar a avaliação na educação de surdos que os convido a folhear esta dissertação. Ofereço, a seguir, um breve, mas importante e pertinente comentário da constituição de cada capítulo da dissertação em que o leitor poderá se encontrar ou, talvez, marcar um encontro.

Fornecendo um mapa exploratório para os visitantes desta pesquisa

No primeiro capítulo, *“Cartografando as linhas do trabalho”*, encontra-se o “equipamento metodológico” da pesquisa, ou melhor, a “caixa de ferramentas” utilizadas para “explorar” e construir o trabalho. Alicerçado numa perspectiva pós-estruturalista, o aporte teórico balizador deste trabalho, como já mencionado acima, pauta-se no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, juntamente com alguns conceitos de Michael Foucault, como poder, discurso e normalização. Aqui também procuro situar o leitor quanto ao meu deslocamento teórico e metodológico, pois me afasto das discussões sobre a surdez e os surdos a partir do terreno da Educação Especial e me filio aos Estudos Surdos para discutir a avaliação na educação de surdos.

No segundo capítulo, *“Escola como uma maquinaria inventada”*, contemplo a avaliação no contexto da escola, problematizando-a como invenção que, por sua vez,

também inventa os *outros* chamados sujeitos surdos. Problematizo a avaliação como uma prática inventada nos espaços e tempos escolares para dar conta de classificar, nomear e normalizar os sujeitos da educação. Sendo assim, a avaliação encontra-se numa ordem discursiva que, independentemente de ser exercida por professores ouvintes ou professores surdos, em escolas de surdos ou em escolas regulares, se inscreve como uma prática que identifica, classifica, normaliza. Antes de qualquer coisa, ela está na ordem das instituições e, por isso, das regras, das relações de poder, dos jogos de saber; enfim, encontra-se nessa maquinaria chamada escola.

“*Práticas de Avaliação na Educação de Surdos: estratégias de disciplinamento*” é o terceiro capítulo, onde se encontra o “nó” a ser problematizado: a avaliação pelo viés do disciplinamento. Discuto a avaliação como uma prática que opera através de mecanismos de poder e estratégias disciplinares para produzir o sujeito aluno “desejado”, colocando em funcionamento a maquinaria escolar.

A partir da captura das recorrências discursivas dos professores surdos, elegem-se alguns tópicos a serem problematizados, estes engendrados nas discussões sobre as relações de poder que colocam na vitrine as estratégias de disciplinamento por meio da vigilância e da punição.

No capítulo quarto, “*Avaliação na perspectiva das experiências da diferença*”, proponho pensar a avaliação a partir das experiências da diferença surda, atentando para a problematização da chamada *Pedagogia da Diferença* como um campo inventado de forma contraditória, na medida em que o campo de saber/poder da Pedagogia em si engessa, captura, nomeia a diferença, e aí ela passa a ser diversidade. Nesse sentido, questiono a avaliação dentro de uma *Pedagogia da Diferença*, nesses moldes em que ela é pensada e narrada. Balizada pelas produções discursivas dos professores surdos, aponto as “experiências da diferença” como caminho para significar a avaliação na educação de surdos.

Encaminho o leitor para as notas de finalização do trabalho, “*A avaliação como prática disciplinadora, reguladora, normalizadora: lógica perversa?*”, resgatando discussões contempladas no decorrer do trabalho sobre a avaliação no contexto da educação de surdos. Num caráter propositivo ao leitor, intento pensar a avaliação como uma prática de disciplinamento e normalização também necessária, sim, para definir,

organizar, determinar alguns tempos e espaços no contexto da escola, já que as práticas avaliativas constituem “realidades”, “verdades” e sujeitos. Nesse sentido, problematizar a avaliação na educação de surdos é falar dessas “verdades” construídas em relação ao aluno surdo, “verdades” constituídas no espaço da escola de surdos e perpassadas também pelas relações de poder/saber dos professores surdos.

CAPÍTULO 1. CARTOGRAFANDO AS LINHAS DO TRABALHO

“... o que me move e me apaixonava, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida”
(COSTA, 2002, p. 14).

Assim como diz Costa (2002), é momento de trilhar novos caminhos ou, ainda, trilhar caminhos que nos possibilitem inventar, criar, produzir outros conhecimentos, problematizar outras temáticas ou as mesmas, porém com outros olhares, outros enfoques, outros óculos.

Os caminhos investigativos que trilho e cartografo, nesta pesquisa, não têm a pretensão de unificação de um método, de fixação de um modo de se fazer pesquisa. Eles são a forma peculiar e singular que escolhi para fazer este trabalho, o que não significa que pesquisar é um jogo de vale-tudo, onde tudo é permitido, sem uma prévia e constante preparação para o trabalho.

Muitas vezes, ouvimos dizer que, na perspectiva dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, à que me filio para produzir este trabalho, não existe uma metodologia de pesquisa, constituindo-se um campo de saber onde vale tudo.

Acredito que fazer pesquisa é escolher e trilhar um caminho próprio, o caminho investigativo que o pesquisador elege de acordo com a temática e o desejo de saber. Acredito, portanto, que esta é a metodologia: que segue princípios, que tem objetivos, que problematiza e discute a temática que propõe, sem pretender ser um manual, um receituário, um fim em si mesmo.

Desde o momento em que pensei por onde e como começar este trabalho, como articular minhas intenções e vontade de saber, até as idéias que me envolviam no ato da escrita destas linhas, um tanto inseguras, mas precisas, se configurava o caminho percorrido ou, por assim dizer, sempre a percorrer, no exercício infundo do pesquisar.

Aos que se sentirem seduzidos, interessados, pegos pelas malhas da temática da avaliação na educação de surdos, enredada nas discussões do campo dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, cabe dizer que não encontrarão verdades postas e respostas prontas para perguntas fixas. Trago, isso sim, elementos teóricos que articulam a avaliação no jogo das relações de poder/saber e que possibilitam a produção de significados outros sobre as questões da avaliação na educação de surdos.

Os Estudos Surdos¹ surgem no Brasil “a partir de uma tentativa de tradução dos chamados *deaf studies*, que eram realizados por pesquisadores de outros países, principalmente dos Estados Unidos” (LOPES, 2007, p. 24). No Rio Grande do Sul, através do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), coordenado desde meados de 1997 pelo professor Carlos Skliar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esse campo de estudo, juntamente com a Linha de Pesquisa em Estudos Culturais em Educação da mesma instituição, impulsionou importantes discussões. Isso possibilitou que produções na temática da educação de surdos contornassem outros caminhos, que não os tradicionalmente traçados sobre a surdez e os surdos pela Educação Especial, mas na perspectiva de mostrar a diferença surda pelo viés da cultura, articulada a questões de identidade, diferença, diversidade, comunidade. Dentro do campo de saber dos Estudos Surdos,

¹ Ver LOPES, Maura Corcini. Rupturas e posições (p. 23-37). In: LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

discute-se a educação de surdos a partir da idéia da surdez como uma invenção, atrelada a bases epistemológicas que não a reduzem na sua essencialidade, mas como uma produção cultural discursiva engendrada numa rede de relações de poder.

Situado no campo dos Estudos Surdos, este trabalho inscreve-se na perspectiva dos Estudos Culturais² em busca de aportes teórico-metodológicos para seu embasamento.

Sua realização mais importante provavelmente seja a de celebrar o fim do elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura. Nesse sentido, os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuraram um movimento das margens contra o centro. Sua principal virtude talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos a epistemologias tradicionais (COSTA, 2004, p. 13-14).

Este é um trabalho que visa a problematizar, produzir e dividir conhecimentos, sem pretender servir como caderno ou cartilha de receitas a serem colocadas em prática por profissionais da educação que estejam ligados à referida temática.

A educação de surdos, bem como a questão da avaliação, temas que desenvolvo nesta pesquisa, merece ir além do diagnóstico, da contemplação, da confirmação do já sabido, do já dito e pensado. Merece ser problematizada, construída, (re) inventada a partir de outras perguntas, outros sentidos. Como diz Corazza (2002, p. 111): “toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação

² “Os Estudos Culturais – que têm sua origem na década de sessenta, mais precisamente em 1964, na Grã-Bretanha, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, e que, na sua forma contemporânea, conforme relata Escosteguy (2000), “transformaram-se num fenômeno internacional” –, em suas publicações mais atuais, bem diferentes dos trabalhos que os inauguraram – trabalhos como os de Raymon Williams (1958) e Richard Hoggart (1957) –, têm adotado claramente abordagens pós-modernas ou pós-estruturais. O seu objeto é qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. Se as produções do Centro, durante muito tempo, utilizaram ‘quadros de referência claramente marxistas’, apoiando-se em interpretações de Marx feitas por autores tais como Althusser e, mais tarde, Gramsci, ‘nos anos 80 esse predomínio cede lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida” (Silva, 1999a, p. 132). Segundo Costa (2000, p. 33), “é possível perceber nas publicações mais recentes a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam das concepções de poder e discurso de Michael Foucault, bem como daquelas tendências do pensamento pós-moderno”. A preocupação, em grande parte dos estudos desse campo na atualidade, é com o local, com o movimento, com o particular, com a complexidade da identidade e da diferença e com o contexto” (LUNARDI, 2003, p.24).

com o já-sabido". Assim, é preciso sentir satisfação com o que se pesquisa, com o tema que se escolhe - um "apaixonamento" necessário pelo problema de pesquisa. Porém, talvez seja a insatisfação (e acredito que é) o que nos impulsiona a pesquisar mais, a dar o melhor de nós num mergulho profundo em mares até então não vasculhados como deveriam ou, quem sabe, vasculhados com intenções outras.

Nas trilhas deste trabalho, convido os mergulhadores deste imenso oceano que é a educação a partilhar conhecimentos acerca do também imenso mar que é a educação de surdos e a temática da avaliação, mas sem a pretensão de oferecer um estatuto de verdades, prescritivo e definitivo, e sim instigador, convidativo para mergulhar, descobrir e produzir novos sentidos e significados outros.

Ao contrário do que se observa em muitos estudos onde se reafirma o já sabido, onde as respostas só sancionam, confirmam, dizem o que já foi dito, pretendo mobilizar outros sentidos, suscitar outras perguntas. Isso, no entanto, acontece quando nos sentimos atravessados por outros questionamentos que não mais merecem ser discutidos nos espaços mesmos, costumeiros, onde continuamos entendendo e investigando sempre as mesmas coisas com os mesmos olhares, enfim, satisfeitos com o dado, com o imóvel, como as águas de um rio calmo.

Para saciar, mesmo que temporariamente, nossas dúvidas de pesquisa e desmobilizar pensamentos preestabelecidos tomados como metanarrativas³, ou seja, como grandes verdades, verdades universais e únicas, precisa-se colocar na vitrine a discussão do papel da linguagem como constituidora de significados. "Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento, em conseqüência, do sentido que damos às coisas, a nossa experiência, ao mundo" (VEIGA-NETO, 2005, p. 107).

Assim, considerando o campo de saber/poder da Educação Especial que, muitas vezes, centraliza suas discussões sobre linguagem na perspectiva vygotskyana na qual linguagem representa processo de mediação, caminho para a comunicação e interação, nas linhas desta pesquisa a linguagem vai além, pois é

³ "As metanarrativas, em sua ambição universalizante, parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade. (...) Em educação não é diferente. Temos presenciado com freqüência a busca cíclica da 'Grande Pedagogia' que, finalmente, vai dar resposta a todas as nossas grandes questões educacionais e sociais" (SILVA, 1994, p. 256-257).

entendida como espaço para produção de significados, atribuindo sentido aos pensamentos, produzindo idéias, fatos. Desse modo, ela permite construir este trabalho e produzir sentidos outros sobre a avaliação na educação de surdos.

Entendendo que a prática de pesquisa é um ato de criação de significados, é impossível não considerar o importante papel da linguagem na construção de conhecimento em pesquisa. Abordando a linguagem, Silveira (2002) diz que:

Os textos são produzidos a partir de discursos e de linguagem, vistos/as como “sistemas” (complexa ordem/organização de discurso) de signos em contínuo deslizamento, que não apenas (e não principalmente) “expressam” e “comunicam” - como as análises clássicas das funções da linguagem nos ensinavam - mas também “constroem” e “constituem” a realidade. (s/ p.)

Falar de pesquisa é falar de criação, de outras formas de linguagem, de outras maneiras de dizer o dizível e de ver o visível – formas outras de construir e constituir a realidade ou as realidades. Nesse sentido, este trabalho será mais um a somar, produzir e criar novos significados para a avaliação na educação de surdos. Tal temática merece ser discutida neste momento histórico-social, em que as comunidades surdas e a língua de sinais vêm sendo gradativamente motivo de discussões e pesquisas, em que os sujeitos surdos se encontram participantes e atuantes socialmente, lutando por seus direitos e conquistando espaços merecidos.

A intenção desta pesquisa é procurar vislumbrar outras perguntas, outras formas de pensar a educação de surdos e a avaliação, para além das práticas ouvintistas e da colonização dos ouvintes sobre as comunidades surdas. As práticas ouvintistas advêm da concepção de ouvintismo. Segundo Skliar:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (1998, p. 15).

As práticas ouvintistas são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo, como as próteses auditivas, por exemplo, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo, as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes sujeitando esses sujeitos ao ouvintismo, as práticas de

normalização que imprimem um jeito de “ser surdo ouvintizado”. Como diz Lopes (2004), são marcas visíveis ou não, práticas culturais voltadas para processos de subjetivação do “eu” surdo “que visam não somente ao corpo – disciplinamento – como também, ou principalmente, à alma, sujeitando-a a padrões de normalidade ouvinte” (LOPES, 2006, p. 31).

Aqui, trago algumas questões que nortearão esta pesquisa:

❖ Como a avaliação está sendo constituída, construída, efetivada nos espaços compartilhados entre os pares surdos (professores e alunos)?

❖ De que forma os processos de avaliação exercidos pelos professores surdos, no contexto de suas práticas pedagógicas, vêm privilegiando as questões da diferença surda?

❖ Pode-se pensar a avaliação, produzida na relação professor surdo-aluno surdo, sem que ela passe pelos processos de disciplinamento, normalização e classificação, visto que essas são estratégias inerentes aos processos avaliativos?

Não se trata de tecer juízos de valor acerca dos discursos produzidos pelos professores surdos envolvidos na pesquisa, tampouco apontar quais discursos são bons, quais são ruins, o melhor ou o pior, quais são verdadeiros, quais são falsos, na medida em que “os discursos não são nem falsos nem verdadeiros” e em si “não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2005, p. 122). Trata-se de trabalhar com a temática da avaliação a partir dos discursos dos professores surdos atrelada a alguns conceitos de Michel Foucault. As metanarrativas são sempre questionadas, o discurso é produtivo e construtor de significados, e as questões de poder e saber são problematizadas, tematizadas, colocadas diante das relações, daquilo que parece óbvio, inquestionável, com pretensões totalizantes.

Na perspectiva pós-estruturalista, o dado como pronto, como verdade, deve ser colocado em questão, em desconfiança. Nas palavras de Silva (2007a, p. 123-124), “a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade”.

É preciso duvidar das grandes verdades, problematizar a pureza, a essência das coisas e das relações. É preciso buscar as perguntas para além dos conceitos. Ao

invés de perguntar *o que é?*, pergunta-se *como, por que* foi inventado, produzido, e que relações de poder capilarizam e produzem essas ações, definindo a ordem, o espaço, a posição dos objetos e dos sujeitos quando não nos permitimos negar que somos produtos de uma vontade de poder e também de saber.

Em consonância com a perspectiva pós-estruturalista, afinam-se alguns conceitos foucaultianos, como, por exemplo, o de poder. O poder, segundo Foucault (1988), é onipresente “(...) porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte, (...) provém de todos os lugares” (p. 89).

Pode-se dizer que a avaliação é uma questão de poder e saber, na medida em que suas práticas não são neutras e implicam ações e intervenções envolvidas diretamente na invenção do sujeito aluno: quem avalia, quem narra produz esse sujeito, já que, “para o pós-estruturalismo, assim como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária” (SILVA, 2007a, p. 120).

Não se pretende construir um estatuto de verdades, mas sim uma política da verdade, ou melhor, de “verdades”, de “realidades”, de “construções” sobre a avaliação na educação de surdos.

Uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista (VEIGA-NETO, 2002, p. 34).

Se pesquisar é um ato de criação, como aponta Nietzsche, assim como também é a invenção e a possibilidade de emergir o novo, pretende-se com este trabalho apontar para essa ordem da criação, para outra prática de pesquisa, já que, “sempre que se produz um novo conhecimento, também se inventa um novo e peculiar caminho” (COSTA, 2002, p. 19). Meu novo e peculiar caminho visa a compreender como a avaliação se constitui, como está sendo produzida na educação de surdos a partir dos discursos dos sujeitos surdos como professores de alunos surdos, vivendo experiências cotidianas da diferença lingüística e cultural das comunidades surdas nos espaços escolares e sociais.

A seguir, faço um recorte para falar do grupo de professores surdos com quem desenvolvo este trabalho.

1.1 Sujeitos de outra história na educação de surdos, sujeitos desta pesquisa.

O ambiente escolhido para a realização deste trabalho é o espaço do curso de LETRAS/LIBRAS do pólo da Universidade Federal de Santa Maria⁴ (UFSM), onde se encontram 55 alunos surdos com quem mantenho contato e que venho acompanhando nos finais de semana - período das aulas nessa instituição - desde o começo do ano de 2007.

Esse curso, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fez parceria com oito instituições de Ensino Superior, entre elas, a UFSM, espaço onde se desenvolveu esta pesquisa. A estrutura do Pólo da UFSM compõe-se de um coordenador, dois tutores e um intérprete, todos fluentes em língua de sinais.

A dinâmica do curso dá-se na forma presencial, com encontros quinzenais aos finais de semana, e na modalidade a distância, pelo ambiente virtual⁵. Com duração de quatro anos, o curso proporciona a formação de surdos em Letras - Habilitação em Língua Brasileira de Sinais, oferecendo-lhes ferramentas conceituais para sua prática pedagógica.

No viés da intenção deste trabalho, a escolha dos sujeitos deve-se ao fato de que procuro contemplar surdos que vivem a educação de surdos, atuando ou preparando-se para tal, na perspectiva de diferenças culturais e lingüísticas. Ao encontro disso, abordam-se especialmente sujeitos que vivem (e viveram) as questões, as experiências de avaliação, com particularidades e que defendem, desejam, problematizam, assim como eu, uma avaliação que respeita a língua de sinais como língua natural das comunidades surdas, contemplando seus aspectos históricos e culturais.

Após a solicitação de um questionário (anexo 1), que me possibilitou ter conhecimento sobre a formação e a atuação profissional de cada sujeito surdo, tive

⁴ Esse curso iniciou em 2006.

⁵ Endereço *online*: www.ufsc.libras.br

retorno somente de 13 dos sujeitos. Destes, sete são graduados em cursos como Pedagogia, Educação Física, Magistério, Ciência da Computação. Seis fazem outro curso simultaneamente ao de LETRAS/LIBRAS, enquanto três experienciam a primeira formação no curso. Da mesma forma, a atuação profissional é diversa, já que alguns surdos atuam como instrutores de LIBRAS, outros são professores, um é bibliotecário, e um atua na secretaria da escola. Porém, aponto para a intenção de escolher aqueles sujeitos que já atuam como professores na educação de surdos e que, conseqüentemente, vivenciam a avaliação como uma prática escolar necessária ou, como disse Klein na qualificação deste trabalho (2007), como “uma lógica da vida”, sendo parte integrante dela.

Diante desse contexto, cinco sujeitos surdos atenderam ao perfil desejado por esta pesquisa, tornando-se necessário o contato individual para a realização da coleta de dados. Para capturar as narrativas produzidas por esses professores, foi organizada uma entrevista semi-estruturada (anexo 2), com o objetivo de tratar as questões que envolvem os processos avaliativos no contexto da educação de surdos.

A fim de organizar o empreendimento analítico da pesquisa, os discursos dos professores surdos são entendidos como elementos heterogêneos que possibilitam e oferecem as condições para que a prática da avaliação se instaure como um regime de verdade. Segundo Revel, “a arqueologia foucaultiana dos discursos não é apenas uma análise lingüística, mas uma interrogação sobre as condições de emergência de dispositivos discursivos que sustentam práticas ou as engendram” (2005, p. 38).

Entendo que os discursos dos professores surdos produzem verdades e significam a avaliação no contexto da educação de surdos. A análise do discurso, segundo Foucault, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2006, p. 10).

Levando em consideração a responsabilidade com as identidades dos professores participantes desta pesquisa, aponto-os como sujeitos *A*, *E*, *I*, *P* e *T*. Mesmo que o interesse deste trabalho esteja centrado nos discursos produzidos por esses sujeitos, considero significativo mencionar alguns elementos que estão envolvidos na produção de sua identidade.

O sujeito *A* tem formação em Magistério, trabalha em uma escola para surdos nas séries iniciais com as disciplinas de LIBRAS e Religião e, eventualmente, substitui outros professores.

O sujeito *E* é instrutor de LIBRAS, cursa Pedagogia e trabalha em uma escola para surdos com a disciplina de LIBRAS nas turmas de 5^a a 8^a séries.

O sujeito *I* é graduado em Pedagogia e trabalha em duas escolas, uma para surdos e a outra estadual de ensino regular, com a disciplina de LIBRAS.

O sujeito *P* é formado em Pedagogia e trabalha com a EJA, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil em uma escola municipal de ensino regular com a disciplina de LIBRAS.

O sujeito *T* é formado em Magistério, cursa Ciências Exatas e trabalha na EJA com as disciplinas de Matemática, Português, História e LIBRAS.

As entrevistas foram filmadas e acompanhadas por uma intérprete, que posteriormente também fez as transcrições. Faço um breve comentário a respeito da necessidade do acompanhamento da intérprete nas entrevistas, visto que não tenho domínio suficiente da língua de sinais para fazê-las, também levando em consideração a responsabilidade e o compromisso com esta pesquisa, especificamente com os discursos, que são as peças principais do trabalho em questão.

Em relação ao momento das entrevistas, foi possível observar as inseguranças e as incertezas a cada pergunta sobre a avaliação. Ao longo dos encontros, tornava-se visível a falta de compreensão em relação à avaliação de um modo geral e também na especificidade da educação de surdos. O que se entende por avaliar, como fazer a avaliação, o que eleger ou não no processo avaliativo são perguntas que mobilizam saberes construídos durante a vida escolar e no processo de formação pedagógica. São esses espaços de produção que precisam ser problematizados e que procuro pôr sob tensão nesta pesquisa.

Observa-se o quanto se faz necessário pensar na formação de professores - formação de professores em geral e, especificamente, dos professores surdos -, em especial, nas questões da avaliação que se engendram nas práticas pedagógicas. Como nos lembra Corazza (2000), a avaliação foi inventada como a “monstra” nos

espaços escolares, produzindo inquietações, discussões, medos, receios e práticas incompatíveis com as realidades dos alunos a quem serve.

Sendo as questões teórico-metodológicas engrenagens indispensáveis na mobilidade e articulação do trabalho, esta pesquisa traz o discurso na perspectiva foucaultiana como matriz para a compreensão da avaliação na educação de surdos articulada ao saber/poder dos professores surdos. Portanto, é a partir dos discursos, permeados de saberes e relações de poder, que esses professores contam histórias de como avaliam, de como entendem o processo de avaliação e como organizam suas estratégias de avaliação voltadas para os alunos surdos. É para esses discursos, “entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (VEIGANETO, 2004, p. 56), que este trabalho se volta.

Entendo que o discurso produz sentidos, significados, subjetividades, para além do ato da fala. O discurso não se resume ao que dizem as palavras, ele tem papel decisivo nas práticas sociais – “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p. 95).

A partir do momento em que a avaliação, neste trabalho, está sendo analisada como um discurso, entendo-a também como um dispositivo escolar que se inscreve nas práticas discursivas, exercendo relações de poder e hierarquia fortalecida através das ordens discursivas. Tratar a avaliação na educação de surdos como um dispositivo pedagógico significa entender como ela se inscreve nas práticas cotidianas da escola de surdos a partir de jogos de poder/saber, entendendo que essas práticas são estratégias no sentido produtivo, ou seja, avaliar encontra-se numa ordem do discurso que, no contexto investigado, produz sujeitos disciplinados, normalizados.

Sendo o poder considerado como “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p. 8), as práticas discursivas e relações de poder estão diretamente ligadas, pois quem narra, quem determina tais práticas, exerce o poder de instituí-las, de torná-las um regime de verdade. Nesse espaço, encontra-se a

avaliação, que controla e regula os sujeitos a quem se dirige – o poder de dizer o que e como fazer.

1.2 Deslocando fronteiras: inscrição dos Estudos Surdos

“Não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou” (CORAZZA, 2002, p.124).

Deslocar, segundo o dicionário *Aurélio*, é tirar do lugar onde se encontrava, fazer mudar de lugar (2004, p. 307). Neste trabalho a intenção de deslocar é dar as costas a “verdades” até agora produzidas no espaço da Educação Especial, mais especificamente, a um “regime de verdades” instituídas sobre a educação de surdos e os sujeitos surdos. Deslocar está significado no ato de desconstruir. Fazer deslocamentos significa também fazer desconstruções. Aqui, pretendo desconstruir “verdades”, ou melhor, problematizá-las, construindo formas outras de pensar e ver as coisas, os conceitos, as significações, os lugares e não-lugares, os tempos e os espaços na educação de surdos.

Com esses atravessamentos que me interpelam no percurso da pesquisa, procuro mostrar ao leitor o porquê de meu entendimento sobre a avaliação no campo dos Estudos Surdos e do meu afastamento de discussões no terreno da Educação Especial que muitas vezes ainda localizam a avaliação num contexto psicológico, especialista, prescritivo, clínico. Segundo Skliar (1998, p.29),

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Procuro delinear minhas justificativas para a opção pelos Estudos Surdos atrelados aos Estudos Culturais como filiação de minha intenção de pesquisa, ou melhor, por afinidade com esse campo de estudos. Acredito que questões como deficiência e normalidade, entre outros conceitos, não se resumem, não se reduzem, nem mesmo se encerram nas discussões que se dizem privilegiadas na Educação Especial ou por especialistas dessa área de saber/poder.

Aquilo a que foi dado chamar de educação especial – com suas velhas e com suas novas maquiagens – não tem por que ser o *locus* privilegiado ou obrigatoriamente único lugar para onde se voltar a olhar bem a questão da alteridade deficiente (SKLIAR, 2003, p. 156).

Nesse sentido, a Educação Especial apresenta-se como um campo de saber/poder que coloca a normalização em funcionamento através de dispositivos, técnicas e métodos na intenção de dar conta de sujeitos inventados por suas práticas discursivas, esses outros que continuam sendo produzidos social e historicamente na ordem do discurso.

Porém, não é de hoje que muitas pesquisas, discussões e problemáticas são configuradas no contexto da avaliação, mas percebe-se ainda a centralidade de discursos e práticas pedagógicas que contemplam a normalização das alteridades deficientes na educação de surdos. Nesse contexto, as questões referentes à surdez e ao surdo continuam a ocupar um lugar de destaque nas discussões educacionais, ainda problematizadas no viés da normalidade, na busca de práticas corretivas salvacionistas que constantemente procuram intervir no sujeito deficiente, num trabalho centrado na figura do sujeito surdo, aquele que não ouve, não fala, não oraliza.

Todo o processo de normalização é homogeneizador, ou seja, visa trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma. E uma vez normalizado, o indivíduo naturaliza a própria norma, ou seja, passa a crer que tudo que diz respeito a ela é natural (teria sido “sempre assim”) (SOUZA, 2002, p. 138).

Há, então, a necessidade de um lugar onde se possam narrar esses sujeitos, suas deficiências, suas “diferenças”. Assim, determinam-se os “espaços e os tempos” (THOMA, 2006) para narrar e intervir no corpo surdo.

Ocupam-se os tempos e os espaços discutindo-se que lugar deve ocupar o deficiente e sua deficiência, como narrar esse sujeito, como podemos diagnosticar,

classificar e intervir de forma a reabilitá-lo, curá-lo, portanto, torná-lo normal. Normal é “entendido como aquele que está na média, que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada” (LUNARDI, 2003, p. 115).

Com isso, pensar no sujeito surdo, no deficiente, no anormal, é pensar em estratégias de intervenção que possibilitem a normalização do corpo “impuro”, ineficiente, doente, para torná-lo “puro”, eficiente, normalizado, ao mesmo tempo em que se procura docilizar e domesticar aquele que se encontra fora dos padrões sociais permitidos e construídos discursivamente, permeados por relações de poder que se cruzam e nos flecham a todo o momento, em todos os sentidos e direções.

Neste sentido, considerando as representações produzidas em relação ao sujeito surdo e as relações de saber/poder que as envolvem, entendo importante e oportuno traçar um breve retrospecto dos quatros anos de formação que percorri na área da educação de surdos (2000-2004), denominada Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Tento problematizar o próprio nome do curso e sua grade curricular, ainda muito (frágil e) arraigada ao conceito de deficiência como falta, doença, limitação. Trata-se de uma educação voltada aos sujeitos a serem corrigidos, recuperados, reabilitados, aspecto que, “colado” às questões da surdez e ao sujeito surdo, se tornam ainda mais evidente. A esse outro surdo, faltava a audição, o sentido, a possibilidade de viver em sociedade e ser educado; restava-lhe ser reabilitado, fazê-lo ouvir, normalizá-lo.

Nesse espaço, onde se discutia uma “educação especial” para alguns “especiais”, atravessavam-se práticas discursivas que não vinham ao encontro de algumas expectativas e representações compreendidas como necessárias na educação de surdos; ao contrário, narrava-se o sujeito surdo e a surdez a partir de modelos clínicos em que o “regime de verdade” estava centrado nos discursos médicos e dos especialistas. Por meio da correção e da reabilitação do corpo anormal surdo, visava-se à cura, à aproximação ao modelo ouvinte na perspectiva da normalidade. Esse é o caráter corretivo e normalizador dos modelos clínico-terapêuticos, “é o discurso da ciência, da ‘verdade inquestionável’, legitimando uma representação de corpo dita correta, dita ideal, dita normal” (SEFTON E MARTINS, 2004, p. 288).

Com a mesma intencionalidade de correção e normalização dos corpos, o ouvintismo coloca-se como uma prática normalizante dos sujeitos surdos, “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15). É um conjunto de estratégias e práticas culturais que interpelam os surdos a fim de que sejam marcados com os aspectos culturais e lingüísticos ouvintes.

Um corpo ouvintizado vai além das marcas das próteses auditivas - é um investimento constante em reabilitar, curar a surdez, impor os valores e costumes das culturas ouvintes, principalmente no que compete à questão lingüística. Os sujeitos surdos são constantemente interpelados pelas estratégias de poder/saber ouvintista, que incute a necessidade do saber oralizar, conhecer e dominar a língua do ouvinte.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar prioridade aos poderosos discursos da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal - encarnada atualmente nos implantes cocleares - que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997, p. 113).

Continuavam as metanarrativas sobre aquele que não ouvia, não falava, vivia em “pleno silêncio”, não tinha nenhuma ou pouca participação social e não avançava nos anos escolares, pois a falta de domínio da língua oral e o não-reconhecimento da língua de sinais como língua natural das comunidades surdas impediam os surdos de ser reconhecidos e respeitados a partir de suas diferenças lingüísticas e culturais. Isso, conseqüentemente, apontava para a reabilitação, para a cura desse sujeito como possibilidade de inclusão social para torná-lo apto a viver em sociedade, pois ele passaria, então, a ser “normal”, a pertencer à normalidade.

Pensar no surdo como um caso da norma, é vê-lo num processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que o individualiza, torna-o comparável; portanto, ao classificar os indivíduos surdos como portadores de surdez “leve”, “moderada”, “profunda”, dá-se uma visibilidade aos desvios e às diferenças que os distinguem entre si e em comparação com os outros (LUNARDI, 2003, p.109).

Dessa forma, distancio-me dos discursos, das representações e narrativas construídas no terreno da Educação Especial, onde se percebe que continuam sendo reafirmados e fortalecidos os binarismos, as idéias de deficiências a partir da falta e da normalização. As narrativas sobre os sujeitos surdos permanecem sendo construídas sob a idéia do anormal, na maioria das vezes pelo viés do saber/poder do especialista, o que contribui para intensificar as alteridades deficientes e assim impede que se travem discussões outras que contemplem questões contemporâneas como: cultura, identidade, alteridade. Como diz Thoma (2006, p.13), “talvez falte discutir o papel da cultura e dos artefatos culturais contemporâneos no processo de mudanças”.

Em relação ao deslocamento que se faz necessário efetivar e à construção de novos olhares na educação de surdos, Skliar (2003) contempla as discussões em torno da normalidade, anormalidade, eficiência e deficiência:

De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem - e conseguem - representar a alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte e inerte; em outras palavras: trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem idade, sem geração, etc. (p. 164).

A Educação Especial e alguns especialistas da área continuam atrelados a uma rede discursiva que tem como centralidade as questões da norma; concentram seus discursos na falta, no corpo, no sujeito da educação de surdos. Portanto, nesse sentido, a surdez e o surdo são algo biológico, físico, corporal. Nas palavras de Lunardi (2005, p. 127), “as práticas discursivas envolvidas na educação dos sujeitos surdos, sejam elas inclusivas ou especiais, não são apenas estratégias comunicativas ou mera transmissão de idéias; são, antes de tudo, constitutivas de realidades”. Assim, entende-se que é preciso problematizar, “voltar a olhar bem” o que está sendo construído discursivamente na educação de surdos, como está sendo constituída a avaliação nesse espaço, enfim, como se narram, inventam-se, produzem-se a surdez e os sujeitos surdos.

Nesse sentido, problematizo a avaliação na educação de surdos a partir de alguns questionamentos balizadores: *como a avaliação está sendo constituída, construída, efetivada nos espaços compartilhados entre os pares surdos (professores e alunos)? De que forma os processos de avaliação exercidos pelos professores surdos, no contexto de suas práticas pedagógicas, vêm privilegiando as questões da diferença surda? Pode-se pensar a avaliação, produzida na relação professor surdo-aluno surdo, sem que ela passe pelos processos de disciplinamento, normalização e classificação, visto que são estratégias inerentes aos processos avaliativos?*

Observa-se que a surdez, assim como as deficiências de um modo geral, está centrada nos discursos da Pedagogia que se diz para a “diferença”, para “as diferenças”, mas se esvazia, se dissolve, se contradiz, pois continua a discutir a anormalidade pelo viés da normalidade onde se deveria problematizar a própria normalidade, os mecanismos e estratégias que colocam em funcionamento as práticas de normalização e como a própria normalidade operacionaliza a anormalidade. O que se propõe é que possamos discutir essas questões a partir de uma virada epistemológica da surdez em que, por exemplo, ao invés de pontuar a língua de sinais, se possa problematizar o porquê da centralidade discursiva em relação à oralidade nos espaços escolares ou o porquê da utilização restrita da língua de sinais como instrumento metodológico nos currículos que a contemplam.

Assim, percebe-se que a avaliação permanece sendo discutida pelo viés do sujeito ouvinte, centrada na figura do professor como detentor do saber/poder dentro do espaço escolar. A educação de surdos, bem como a avaliação, precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas, alicerçada no direito à utilização da língua natural dos surdos - a língua de sinais -, entre outros aspectos que se configuram nas práticas avaliativas, engendradas nas relações de poder/saber.

Não existe, nesse sentido, algo assim como um modelo biológico e um modelo cultural da deficiência; mais ainda, toda compreensão que tomar esse rumo cometerá pelo menos dois erros: primeiro, o de homologar a idéia de *modelo* em vez de *representações* ou de *olhares*; segundo, e ainda mais importante, o de continuar reproduzindo a disputa de formas teóricas oposicionais, de binarismos em que o outro fica sujeito, aprisionado, dependente do vaivém *conceitual* da mesmidade normal e normalizadora (SKLIAR, 2003, p.168).

Na perspectiva desta pesquisa, o que se discute é esse outro que nos foge, que escorre pelas mãos, que não podemos manipular, que nos desconserta e que, por isso mesmo, precisamos constantemente diagnosticar, classificar, nomear, narrar em um tempo e espaço que inventamos para ele e para sua diferença. Os discursos insistem em narrar o surdo como objeto a ser corrigido; o homossexual como o que fere a norma; o negro como aquele que, por questão racial, nos desmobiliza e incomoda.

Esses sujeitos são elementos da anormalidade que continuam onde estão porque existem as produções discursivas que determinam os lugares, os tempos e os espaços que devem e podem ocupar. Estão sob a referência do sujeito moderno e normal, que produz as regras e dá permissão para que os “desviantes”, os “anormais”, os “diferentes” experimentem uma pequena fatia de participação (questionável) dentro de uma sociedade que simplesmente tolera as diferenças. Essa sociedade se sujeita, com todo o mal-estar, a conviver com os “diferentes”, desde que possa intervir em suas vidas e mudar seus destinos, corrigindo suas faltas para que possam experimentar os espaços onde vivem os ouvintes, os heterossexuais, os brancos, os “normais”.

São esses os estranhos que a sociedade moderna produz, pois “cada espécie da sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável” (BAUMAN, 1998, p.27). Contudo, da mesma forma que se inventam os estranhos, também se inventam maneiras de anulá-los, eliminando-se as impurezas, o mal-estar do mundo pós-moderno, num eterno sonho de busca pela pureza.

Por essas razões que até aqui se enunciaram é que se acredita que os Estudos Surdos, atrelados aos Estudos Culturais, dentro de uma visão pós-estruturalista, nos dão possibilidades outras, nos mostram um outro caminho, um outro lugar em que podemos narrar o surdo e a surdez. É nesses campos de saberes que adentro para falar da avaliação de surdos no próximo capítulo, com as ferramentas metodológicas da “caixa de ferramentas” (FOUCAULT) já cartografadas nas linhas do trabalho.

CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO UMA MAQUINARIA INVENTADA

“A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social”
(VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 68).

Se esta instituição chamada escola, da qual em algum período de nossas vidas já fizemos parte ou ainda fazemos, agora existe e, como bem enunciam Varela e Alvarez-Uria (1992), “ela nem sempre existiu”, significa, que em um determinado momento histórico, surgiram condições para criá-la ou, bem dizendo, foi preciso inventá-la.

Nesse sentido, pode-se pensar na avaliação também como uma prática inventada nos espaços e tempos escolares para dar conta de classificar, nomear e normalizar os sujeitos da educação. Portanto, as práticas avaliativas encontram-se alojadas numa ordem discursiva. Independentemente de serem exercidas por professores ouvintes ou professores surdos, tais práticas inscrevem-se num espaço institucional chamado escola.

A escola, como invenção, surge com objetivos definidos, atendendo a necessidades de um momento histórico em que a infância e a criança, como sujeito pedagógico, são objetos a serem pensados, definidos, modelados, preparados, nomeados, classificados, vigiados, controlados, enfim governados. No momento em que surge o ambiente escolar, rompendo com outras formas de educação nem tão formais, como a educação realizada nos espaços religiosos e domésticos, também surgem estratégias e ações que buscam controlar os sujeitos, que, numa perspectiva

foucaultiana, são produzidos pelas práticas discursivas, portanto, são inventados. Para Veiga-Neto (2005, p. 112),

Nunca é demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que “formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e ‘veridicativo’”.

As práticas discursivas produzem realidades, “moldam nossa forma de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2005, p. 112). Nesse sentido, o sujeito produz e é produzido por práticas discursivas que são ligadas a tantas outras, a outros campos discursivos, colocando em funcionamento espaços disciplinares como a escola, por exemplo.

A escola, como “maquinaria”, é um espaço construído, inventado para que se possam concentrar, em um mesmo ambiente, sujeitos que se quer vigiar, domesticar, docilizar, manipular, avaliar. Talvez por lançarmos somente nosso olhar romântico sobre a escola, não consigamos perceber as estratégias disciplinares, o poder disciplinar ou, como também elucida Foucault (1999, p. 297), “o controle disciplinar que, centrado no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo”. São estratégias utilizadas em outros espaços disciplinadores, como quartéis, hospitais, fábricas, instituições especiais voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, onde, de forma individualizante, se faz um controle disciplinar e de vigilância constante, reproduzindo a idéia do panóptico, onde poucos vigiam muitos. Tal idéia surge com Bentham – “o Panóptico de Bentham⁶”, uma construção arquitetônica que proporciona vigilância e controle permanentes de detentos aprisionados.

... na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma pra o interior, correspondendo as janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2007, p. 165-166).

⁶ Ver FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. III: O panoptismo (p. 162-187).

No contexto escolar, visualiza-se a idéia do panóptico a partir dos espaços ocupados pelos professores e pela equipe diretiva; estes, representando alguns poucos, vigiam muitos, no caso, os sujeitos escolares. Portanto, o panoptismo materializa-se nas relações de poder/saber exercidas pelos professores, pois “o saber é propriedade pessoal do professor, só ele realiza a interpretação correta dos autores, conhece e censura as fontes, adequa conhecimentos e capacidades, e decide quem é o bom aluno” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 85). Na escola, portanto, o professor faz parte de um corpo de especialistas; é aquele que tem o saber/poder e que, assim como os médicos ou os donos das fábricas, também exerce o poder de flechar seus súditos - os alunos, os operários, os pacientes - com “olhos de lince” e “mãos de ferro”, assim mantendo a ordem e a disciplina, incutindo valores sociais da sociedade vigente e evitando possíveis atitudes imprevistas.

As disciplinas escolares, as classes que individualizam cada aluno em seu espaço, as salas de aula e a própria avaliação no contexto da escola são partes de um conjunto de ações e estratégias que dividem, quadriculam, separam os sujeitos em espaços menores e mais fáceis de administrar, dando nome, forma, rotulação, classificação a quem se quer manipular. São esses lugares determinados que Foucault diz satisfazerem “não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (2007 ,p. 123).

A avaliação como instrumento de disciplinamento apresenta sua face classificatória e prescritiva, produzindo os sujeitos da escola, nomeando-os e dando um lugar para cada um deles. Ela é vista como a vilã nos contextos escolares porque traz consigo as idéias de repreensão, punição, classificação e disciplinamento dos corpos. A avaliação é parte integrante da escola, e ambas merecem ser problematizadas nesse jogo das relações de poder no momento em que constituem os sujeitos de que falam, produzindo subjetividades, inventando os sujeitos da educação, mais especificamente, os sujeitos da educação de surdos.

Ao fazer parte da instituição escolar (comum, especial, de surdos), a avaliação constitui-se como uma prática inventada para dar conta de classificar o sujeito aluno, esse sujeito produzido pela própria avaliação. Tal sujeito vive à mercê dessa prática escolar, criada para “cercar”, “deter”, “vigiar”, “controlar” seu desenvolvimento,

suas deficiências, suas eficiências, suas dificuldades, seus êxitos; enfim, a avaliação cria estratégias para capturar a alma do sujeito aluno, no caso desta pesquisa, o aluno surdo.

2.1 Tratar de avaliar, tratar de disciplinar

“Para que serve a escola?”, pergunta Garcia (1995), parafraseando Gabriel, o Pensador (p. 78).

A escola que ensina também disciplina. A escola que produz conhecimento é a mesma que produz sujeitos pedagógicos outros. Essa escola, considerada como instituição por onde transitam conhecimentos, se articulam ensino e aprendizagem, instrução moral e religiosa, entre outros objetivos, também separa seus sujeitos para melhor domesticá-los, dominá-los a fim de governar suas atitudes, suas vontades, seus corpos, suas almas. Tanto simbólica quanto fisicamente, a escola é um espaço que busca otimizar o tempo - “o tempo que penetra o corpo, e com ele, todos os controles minuciosos do poder” Foucault (2007, p. 129) -, regulando as condutas sociais, principalmente das classes mais desfavorecidas.

A avaliação, como temática central desta pesquisa, necessita de um recorte, uma tomada, um olhar mais intenso, cuidadoso, em relação à escola, pois falar de avaliação remete-nos, diretamente como “flecha no alvo”, a falar do espaço escolar como uma maquinaria complexa onde se alocam infindas pesquisas e discussões. Nesse sentido, os discursos que estão engendrados na maquinaria escolar, dando vazão a práticas excludentes e disciplinadoras, merecem ser problematizados, mesmo aqueles que advêm da própria comunidade surda, como é o caso dos discursos dos professores entrevistados. Vislumbra-se isso nas narrativas desses professores, quando eles se valem das estratégias disciplinadoras, como a vigilância e a observação, nas suas práticas.

“Para a avaliação, é importante o professor ser bilíngüe. É preciso que o profissional observe seu aluno” (professor P).

“Somente fico observando se, por exemplo, o surdo está sabendo, se vem se desenvolvendo bem, como está sua escrita. É em todos os processos que eu realizo a avaliação, vendo os aspectos positivos e negativos e concluindo se o aluno está ou não apto a passar de ano” (professor T).

Sendo a avaliação parte integrante e necessária da maquinaria escolar, não importa em que espaço ela se faça presente, onde existirem práticas de avaliação existirá disciplinamento, portanto, um espaço disciplinador, normalizador, engendrado nas relações de saber/poder. A escola de surdos, assim como qualquer outro espaço escolar comum, é um espaço disciplinador que utiliza a avaliação para regular e governar o sujeito aluno.

Por tratar-se de uma escola de surdos, poderíamos afirmar que ela está isenta de relações de poder, de estratégias de disciplinamento na avaliação? Se pensarmos na lógica da avaliação que disciplina e controla os corpos, que vigia e pune constantemente, a escola de surdos não foge a essa prática, pois é uma escola que possui regras e princípios como qualquer outra instituição inventada para dar conta de alguns sujeitos a quem se quer disciplinar.

Sendo assim, a intenção deste trabalho é significar a avaliação na educação de surdos como um dispositivo pedagógico encontrado nos espaços escolares. Em tais espaços, sob a justificativa de conhecer o aluno, assegura-se a possibilidade de regulá-lo, manipulá-lo e governá-lo, pois “conhecer o que deve ser governado é parte integrante da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas” (COSTA, 2007, p. 102). Nessa linha de pensamento, se conhecer é governar, a avaliação é um dispositivo que opera para o governo e disciplinamento dos alunos.

Então, poder-se-ia dizer que não há espaços para se pensar numa avaliação que atenda às experiências surdas? Aqui reside justamente a diferença na questão a ser problematizada: fazer uma inversão epistemológica em relação ao processo de avaliação; avaliar o aluno surdo pelo viés da surdez como diferença política e

cultural, não mais pelos olhares dos ouvintes, mas sim pelas próprias narrativas surdas.

Elucida-se, nos discursos dos professores surdos, a questão da diferença lingüística, que, segundo eles, deve ser e é considerada nas práticas avaliativas:

“Eu avalio todos os dias a língua de sinais do aluno” (professor E).

“O professor precisa ter consciência se o aluno está se desenvolvendo ou não até mesmo em relação à sua língua de sinais. Para a avaliação, o primordial é a participação do surdo, o contato entre os surdos, com teatros, apresentações e, somente depois, vem a língua portuguesa” (professor P).

Levar em consideração as recorrências nos discursos dos professores surdos significa dizer que é preciso e necessário rever as maneiras como os alunos surdos vêm sendo avaliados ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, a partir de discursos ouvintistas, e passar a entendê-los como sujeitos culturais que possuem uma cultura visual, aspecto esse que deve ser considerado no processo de avaliação desses sujeitos. Porém, é preciso ter cautela ao falar em cultura surda e cultura visual na educação de surdos, pois também são espaços tensionados nas linhas divisórias das relações de poder. A diferença surda também está atrelada às relações de poder/saber; mesmo no encontro entre pares surdos, há espaços que não perdem suas fronteiras, sempre bem definidas, assim como os papéis no jogo das relações humanas de poder e saber instituídas nos espaços escolares, na cultura ouvinte e na cultura surda - enfim, linhas divisórias estabelecidas sempre no jogo do poder/saber.

Quando os professores surdos enfatizam a questão do desenvolvimento dos alunos surdos em língua de sinais e só posteriormente da segunda língua na modalidade escrita, pode-se pensar o porquê da reincidência discursiva na centralidade da língua de sinais de maneira tão enfática. Talvez porque, na formação pedagógica e no cotidiano das experiências surdas, não foi dada a importância da

língua de sinais como língua natural das comunidades surdas. A língua de sinais é significada, na maioria das vezes, como ferramenta metodológica.

Portanto, muitas vezes a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral. Esse discurso torna-se evidente quando se estimula a aquisição da L1 (língua de sinais) como pré-requisito para um melhor desempenho na L2 (língua portuguesa) (LUNARDI, 2003, p.176).

A utilização constante de expressões como “língua de sinais” ou “língua natural do surdo” nos espaços de formação de professores coloca em evidência a problemática do reconhecimento da língua de sinais de forma ainda muito incipiente, reducionista. As discussões, na maioria das vezes, reduzem-se à língua como instrumento, como metodologia utilizada tanto nos espaços escolares comuns quanto na educação de surdos.

Pontua-se esse aspecto no intuito de enfatizar a importância de trazerem-se para a formação de professores as questões sociais, culturais, lingüísticas e identitárias das pessoas surdas. Pois, se isso não fizer parte dos processos de formação, a valorização da língua de sinais deixará lacunas quanto às questões de constituição histórica e social do sujeito professor, quanto à prática escolar como ação e intervenção permeada de relações de poder/saber entre outros elementos diretamente ligados à prática profissional do ser professor.

Os professores entrevistados mencionam a necessidade de uma formação que atenda às especificidades surdas, entre elas, o próprio processo de avaliação. Em relação à formação pedagógica, um dos professores entrevistados faz referência ao curso de LETRAS/LIBRAS, que se apresenta como um espaço para se pensar a formação de professores, um espaço de experiências, de trocas e de busca de aportes teóricos para que eles possam atuar nas licenciaturas.

“Antigamente, era diferente de hoje. Naquela época, a oralização era predominante, e a pedagogia era fraca. Hoje está muito melhor. Existem profissionais que pesquisam sobre a educação de surdos. Muitas coisas mudaram. Por exemplo, hoje o curso de Letras/Libras. É a primeira vez que aparece um curso desses no Brasil, e isso é muito bom” (Professor A).

Diante da captura do discurso do professor surdo, que nos leva a problematizar a formação de professores no contexto da educação de surdos, faz-se necessário observar alguns pontos frágeis que compreendem as práticas avaliativas no espaço de experiências surdas.

Segundo Thoma (2000), as “limitações do código lingüístico” apresentam-se como um dos pontos mais sensíveis no processo de avaliação dos alunos surdos. No caso de os professores ouvintes (dominantes de uma língua oral) que não conhecem ou não dominam a língua de sinais continuarem exigindo do aluno surdo a compreensão na língua oral, o processo avaliativo fracassará, pois estará pautado nos princípios ouvintistas, em que a avaliação segue os modelos utilizados para alunos ouvintes. Portanto, aqui reside o primeiro senão, um dos maiores entraves da avaliação na educação de surdos: a comunicação em códigos lingüísticos diferentes.

Mas será que a utilização de um código lingüístico comum – no caso, a língua de sinais – entre professor surdo e aluno surdo garante em si mesma uma avaliação “mais adequada”, “mais apropriada” para o aluno surdo? Se pensarmos na educação de surdos como uma questão estritamente lingüística, sim. No entanto, o processo pedagógico não se resume à utilização de uma língua comum. Claro que esse é um aspecto importante a ser considerado, mas não é onde a discussão se encerra. Nesse sentido, o mais pertinente seria questionar se, no espaço pedagógico da educação de surdos, os próprios professores surdos não estariam desenvolvendo práticas avaliativas na mesma matriz das propostas ouvintistas, já que sua formação ainda se dá a partir desses referenciais.

Na discussão do código lingüístico, a avaliação que se baseia nas propostas ouvintes continua a narrar o surdo como um aluno fracassado, com desenvolvimento limitado, com uma compreensão oral empobrecida. Isso vem reafirmar representações sobre os surdos, levantadas em outros estudos e já apontadas por Skliar (1997), como sujeitos “lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos” (p. 117). Nesse sentido, o discurso do professor *P* vem elucidar a questão das práticas ouvintistas que permeiam a avaliação e as práticas pedagógicas, onde, “*muitas vezes,*

faltam materiais, não há apostilas, enfim, materiais próprios para surdos. Por isso, tenho a estratégia de pegar os materiais para ouvintes e vou adaptando para utilizar com os surdos”.

A falta de materiais próprios para os alunos surdos, a adaptação de alguns materiais e, principalmente, a adaptação de metodologias para o ensino e avaliação de surdos estão presentes na educação dos sujeitos surdos, narradas também pelo sujeito da pesquisa. A adaptação de técnicas, de recursos e métodos para a educação de surdos norteia as práticas pedagógicas em experiências ouvintes, que não são as mesmas experiências surdas, pois estas se baseiam na língua de sinais, nas experiências visuais e da diferença.

Observa-se, nos discursos dos professores surdos, que a avaliação pensada e realizada por eles favorece os alunos surdos, pois dominam a língua de sinais e experienciam as questões da diferença na educação de surdos. Quando o professor ouvinte não conhece a língua de sinais, segundo os professores entrevistados, o mesmo não acontece.

“... muitas vezes [professor ouvinte] não sabe ou sabe pouco língua de sinais, é o responsável pelo ensino, acontece de os surdos não conseguirem aprender, tendo muitas perdas para sua vida. Por isso é melhor um professor surdo, que saiba língua de sinais, que tenha conhecimento, que seja formado (...)” (professor T).

Outro aspecto a serem considerados na avaliação de surdos é o que Thoma (2000) chama de “mudanças na codificação”. O que se percebe é que o professor ouvinte que não tem domínio em língua de sinais vai fazendo tentativas e mudanças de código para se fazer entender pelo aluno surdo. Começa-se a avaliação com a língua de sinais, ou simplesmente gestos e mímicas; recorre-se à língua escrita (sem que esta seja dominada pelo aluno surdo) a fim de que o conteúdo que está sendo avaliado seja entregue ao aluno. No entanto, percebe-se que a comunicação e a compreensão do aluno surdo ficam deficitárias porque a língua de sinais é reduzida a simples gestos soltos, sem contextualização, privilegiando-se a oralidade nas práticas de avaliação, sem que esse aluno conheça a língua oral escrita.

Evidencia-se, na narrativa abaixo, como se configura a avaliação no contexto em que o aluno surdo conhece e domina a língua de sinais e naquele que não. A visibilidade do professor surdo em relação ao domínio da língua de sinais pelo aluno surdo balizará suas práticas avaliativas:

“(...) há alguns [alunos] que sabem língua de sinais, outros não. Fazendo uma avaliação deles, percebo que os que sabem são os que têm contato com outros surdos ou que possuem pais surdos. Já os que não sabem bem língua de sinais é porque não têm pais surdos e, conseqüentemente, não têm contato. A avaliação do primeiro grupo é sempre melhor do que a do segundo” (professor E).

Assim como os professores ouvintes que não sabem LIBRAS e fazem mudanças nos códigos lingüísticos para se comunicar com o aluno surdo e avaliá-lo, os professores surdos que não dominam bem a língua de sinais, ou que oralizam, também usam dessas mesmas estratégias para avaliar seu aluno, ou seja, adaptam conteúdos, fazem mudanças de código, estabelecem outras formas de comunicação.

Nesse contexto, observa-se que, na avaliação de surdos, os instrumentos avaliativos, como as provas, por exemplo, tendem a minimizar os conteúdos, a reduzir aquilo que o ouvinte supostamente pensa que vai servir ou que não vai ser aprendido pelo aluno por apresentar um grau de dificuldade além do que este é capaz de aprender. Assim, elegem-se quais conteúdos servirão ou serão mais fáceis para aquele aluno, reduzindo as questões da diferença surda, nos processos de avaliação, a uma estratégia de “aculturalização das provas” (THOMA, 2000).

Podemos sinalizar que a comunicação limitada entre surdos e ouvintes, a falta de conhecimento e domínio da língua de sinais pelos ouvintes e os discursos construídos sobre o desenvolvimento lingüístico das pessoas surdas – que seria pobre e primitivo - e sobre a aprendizagem deficitária do aluno surdo impedem que a educação de surdos construa outros olhares em relação à aprendizagem e à avaliação. Com isso, deixa-se de pensar na educação a partir das experiências visuais e das produções culturais surdas.

A avaliação que a educação de surdos almeja e quer construir é aquela que, baseada nas diferenças lingüísticas e culturais das comunidades surdas, não seja pautada em referenciais ouvintes, nem em simples adaptações dentro dos modelos ouvintistas. Ratifica-se isso nos discursos dos professores surdos:

“Para a avaliação, é importante o professor ser bilíngüe. É preciso que o profissional observe seu aluno” (professor P).

“Também são importantes a questão visual, a didática, a prática, os estímulos e uma metodologia de ensino próprio para surdos, diferente da dos ouvintes. Isto garante que o surdo aprenda melhor” (professor A).

“Em minha opinião, o adequado é haver classes específicas para surdos. Neste espaço, deve haver o ensino em língua de sinais, com o contato entre os surdos e com trocas entre eles. A partir disso, o professor pode pedir a opinião dos alunos sobre como deve ser a avaliação, discutir esta temática com os alunos e registrar suas opiniões” (professor P).

Corroborando com as narrativas instituídas pelos professores surdos no que se refere às experiências das diferenças culturais e lingüísticas que devem ser levadas em consideração na avaliação de surdos, observa-se também a recorrência dos discursos quando enfatizam a valorização da constituição da história do sujeito surdo, as especificidades da língua de sinais e os aspectos culturais das comunidades surdas no processo de avaliação:

“Eu acredito que é importante valorizar a questão da história dos surdos. (...) mostrar fatores inerentes à cultura, as associações, que são tão importantes devido à aprendizagem da língua de sinais, e as trocas entre os surdos, que são promotoras de um desenvolvimento” (professor P).

“O mais importante para a cultura e para a comunidade surda é a língua de sinais, e não a oralização” (professor A).

Diante dos discursos acima, percebe-se a preocupação dos professores surdos em tratar as questões da avaliação articuladas com os traços da diferença. No entanto, observa-se que estamos tratando de uma questão que se pauta muito mais num conceito de diversidade do que de diferença, pois

...a forma como a surdez é narrada não passa de um conhecimento empírico dessa cultura, em que a diversidade cultural se constitui num “objeto epistemológico”: reconhecem-se os conteúdos e costumes dessa cultura, mas estes são mantidos em um enquadramento temporal relativista, isentos de qualquer mancha, mistura e contágio (LUNARDI, 2003, p. 178).

Nesse sentido, a avaliação que se busca problematizar, construir e potencializar no contexto da educação de surdos é a que reconhece o status lingüístico, social e cultural da língua de sinais, ou seja, que problematiza o reducionismo da língua a questões metodológicas e instrumentais das práticas pedagógicas. Da mesma forma, a partir das recorrências discursivas dos professores entrevistados, observa-se a sinalização para uma educação que signifique as experiências surdas e da diferença, considerando as questões culturais próprias das comunidades surdas como potencialidade de práticas avaliativas “mais coerentes” com as especificidades da diferença surda.

Entendendo, portanto, a avaliação como um dispositivo de disciplinamento - inventado, produzido - que atua por meio de estratégias de poder/saber, sua prática é necessária e faz parte de uma construção histórico-cultural dos processos educacionais. No entanto, é preciso continuar problematizando a avaliação e trazer discussões na esteira das práticas pedagógicas. Seja colocando-a na vitrine ou como pano de fundo das ordens discursivas, a brecha encontra-se justamente nos espaços a serem tensionados.

É para pôr sob tensão as práticas de avaliação no contexto da educação de surdos como estratégias de disciplinamento e normalização dos sujeitos surdos que desenvolvo o capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS DE DISCIPLINAMENTO

Resgatar o verdadeiro sentido da avaliação ou construir um novo sentido para ela? De qualquer forma, seja repensando-a ou recriando-a, a avaliação é uma invenção histórico-cultural, assim como é a surdez dentro das discussões no campo dos Estudos Culturais. Se nos pautarmos pela retomada do sentido da avaliação ou mesmo se criarmos outras formas de pensá-la, teremos que rever nossos princípios, instigar discussões epistemológicas que sustentem o deslocamento daquilo que se coloca como quantificável para o qualificável, do inflexível e fixo para o flexível e contínuo, das verdades construídas pelos instrumentos avaliativos para as questões que entendam que nenhuma forma de avaliação será capaz de descrever realmente os sujeitos que observa, controla, regula, avalia, nem mesmo de narrá-los em suas subjetividades.

Pensar a avaliação pelo viés da invenção pressupõe problematizar as práticas avaliativas para além da materialidade da ação, para além do ato de avaliar em si. Na perspectiva, já problematizada no capítulo anterior, em que a escola é significada como uma instituição produzida, carregada de intencionalidades e com objetivos definidos, também se inscreve a avaliação como uma produção intencional, perpassada por relações de poder/saber onde se exercem práticas classificatórias, disciplinadoras e normalizadoras, determinando, assim, os tempos e os espaços dos sujeitos.

Nesse sentido, problematizar a escola é problematizar também a avaliação como processo de disciplinamento e normalização dos corpos. Entende-se que não há

como falar de avaliação sem falar da maquinaria escolar como uma complexa rede interligada. Avaliação e escola são produções que se situam numa mesma matriz discursiva, uma via de mão-dupla onde se compreende que colocar uma em evidência é remeter, necessariamente, à outra, sendo ambos espaços diretamente relacionados que coexistem.

Quando falo em avaliação, em avaliar, não me refiro exclusivamente aos estudantes, mas também aos professores, que são parte constituinte do processo. Ao mesmo tempo em que avaliam e narram seus sujeitos alunos, os professores também sofrem as estratégias de governo e auto-regulação, pois “o governo é uma questão de intervenção: envolve tentativas de traduzir o pensamento para o campo da realidade, de instrumentalizar e tornar factível a ação sobre aquilo que se sonha e se esquematiza” (KLEIN, 2003, 22).

A auto-regulação funciona como um duplo, uma estratégia de poder em que, ao exercermos o governo, também sofremos sua ação; trata-se de um governo de si e dos outros, um vigiar e um vigiar-se. É possível perceber que as estratégias de auto-regulação perpassam as práticas avaliativas dos professores surdos como uma necessidade de rever constantemente suas práticas, inscrevendo-se na necessidade de vigiar-se no contexto da educação de surdos. Isso pode ser observado no discurso abaixo:

“É necessário também fazer minha auto-avaliação, a fim de identificar aspectos que preciso modificar para melhorar meu desempenho” (professor P).

Trata-se de tecnologias de governo de si e dos outros em que “o sujeito está subordinado tanto à autoridade de outrem quanto é o autor de suas próprias ações” (Ibid., p. 28). Nesse sentido, podemos dizer que o poder “não se possui, ele se exerce” e está diluído nas relações, nas trocas, portanto, numa maquinaria escolar que envolve tanto sujeitos quanto representações, permitindo que o professor exerça o poder de narrar seu aluno, mas que também seja alvo de uma rede discursiva estabelecida em torno de si e de suas ações.

A avaliação, como problematizo neste trabalho, tem como tema central a educação de surdos. Porém, faz-se necessário revisitar alguns campos de saber, dentre eles, o que contempla a avaliação mediadora, que nos falam da avaliação num contexto mais amplo antes de deslocar as discussões para o campo da educação de surdos articulada aos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Depois de fazer alguns garimpos teóricos, o que se torna visível é a restrita produção bibliográfica que converge para a questão da avaliação no contexto da educação de surdos e, de modo geral, da avaliação ligada às especificidades das necessidades educacionais especiais. Por esse motivo, creio na importante relevância deste estudo, bem como na de outros trabalhos que contemplam problemáticas pouco discutidas ou com um número reduzido de produções e que merecem vir à tona, ser narradas, lidas, ouvidas, problematizadas.

Partindo de uma espacialidade ampla de onde se narra a avaliação, busco os alicerces para esta pesquisa em autores que a discutem e a problematizam, tornando possível visualizar os lugares que ela ocupa nas tramas gerais da educação. A obra *O jogo do contrário em avaliação*, de Hoffmann (2005), convida-nos a representar a avaliação entre os claros e escuros das práticas escolares que insistem em quantificar as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. O próprio título tem como intencionalidade o “caráter reflexivo”, pertinente e urgente que se faz necessário em tempos em que a avaliação ratifica práticas classificatórias, elege bons e ruins, tece juízos de valores e estereótipos marcadamente excludentes em seus alunos.

No entanto, a partir dos andaimes teóricos deste trabalho, aponto que a idéia de “transformação” que a obra sugere em relação à avaliação mediadora pode ser limitada e discutível. Dizer que a avaliação, na perspectiva mediadora e reflexiva, é em si a solução para as práticas classificatórias e excludentes da escola é deixar de questionar as relações de poder que permeiam esses processos. O professor, como sujeito especialista da educação, ao exercer o poder/saber nas práticas avaliativas, narra o sujeito aluno, colocando-o numa rede discursiva que sanciona os lugares e os espaços por ele ocupados.

Os sujeitos são produzidos pelas narrativas que se instituem como verdades numa relação de poder/saber e que passam a determinar os espaços a serem

ocupados por eles. Como atores sociais deste estudo, alunos e professores surdos são sujeitos que estão envolvidos nas práticas avaliativas. Estas, muitas vezes disciplinadoras, funcionam como instrumentos de regulação, disciplinamento e controle, objetivando o diagnóstico e a classificação dos alunos. Da mesma forma, a avaliação freqüentemente tem sido usada como “instrumento da discriminação e, no limite, da exclusão. Neste caso, ela funciona como julgamento, desembocando em veredictos sobre o desempenho humano” (ROMÃO, 2005, p. 96).

As práticas avaliativas exercem-se nos diferentes contextos disciplinares, seja em escolas especiais ou em escolas comuns, significando a escola como uma maquinaria complexa onde a avaliação é um dispositivo pedagógico que tem o intuito de corrigir e normalizar os sujeitos que se encontram fora dos padrões de normalidade. No caso da educação de surdos, a intencionalidade encontra-se em tornar esses sujeitos (professor e aluno) o mais parecido possível com o outro normal. Porém, podemos nos questionar se esse dispositivo pedagógico também não atua no sentido de manter os supostamente “normais” dentro desses padrões, ou seja, ao nomear a anormalidade não estaria marcando e reafirmando a normalidade?

Para isso, é necessário um corpo de especialistas (médico, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, educador especial, entre outros) que, a partir do caráter científico e do estatuto de verdades, têm o poder/saber de avaliar, dar o diagnóstico, medicalizar, assim promovendo a cura e a reabilitação das alteridades deficientes. Esse é o poder de inventar e narrar os sujeitos: “o exercício do poder cria saber e o saber acarreta efeitos de poder. O poder opera por meio de discursos, especialmente os que veiculam e produzem verdade” (ARAÚJO, 2007, p. 29).

No viés desta discussão, procura-se problematizar a obra de Hoffmann (1996, 1998, 2001, 2004) e as discussões que ela tece em outros trabalhos que falam da avaliação numa perspectiva mediadora e reflexiva. A autora propõe pensar a avaliação nesse “jogo do contrário”, desenvolvendo um olhar mais qualitativo sobre os educandos e mais reflexivo sobre a prática e o desenvolvimento do aluno. Porém, avaliar é ir além dos aspectos mediadores da aprendizagem, é tensionar a relação professor/aluno, que é sempre conflituosa, marcada pela definição de papéis, pelas

relações de poder/saber, entendendo a avaliação como um dispositivo que foi inventado para classificar e narrar o aluno em um determinado espaço e tempo.

Seria ingênuo pensar que a “postura reflexiva”, a busca pela “transformação escolar”, a “avaliação constante e contínua” e outras discussões que se fazem na perspectiva mediadora estão isentas e distantes das relações de poder/saber do especialista. Mesmo que sejamos otimistas e que criemos essa postura de “mediação e reflexão” nas práticas avaliativas, é impossível desarticulá-la de questões que se fazem necessárias para pensar em avaliação: os processos culturais e históricos que a envolvem em uma dinâmica e complexa rede discursiva que enreda as práticas pedagógicas, os jogos de poder e saber atrelados às estruturas escolares, etc. De acordo com Gonzáles,

A avaliação, portanto, deve ser coerente com a diversidade predominante nas aulas e privilegiar a compreensão da importância do processo de aprendizagem, a partir da experiência de trabalho com os alunos e não somente na informação reunida por meio de instrumentos formais e procedimentos sistemáticos de coletas de dados (2002, p. 192).

Portanto, cabe problematizar sobre as diferentes formas de avaliar e as possíveis verdades ligadas a sistemas de poder que elas produzem sobre os sujeitos alunos. As práticas de avaliação permitem-nos narrar os sujeitos de acordo com os dados que deles dispomos – na maioria, limitados, superficiais, dizendo pouco ou quase nada sobre os alunos, quem são, como são, de que forma aprendem ou se realmente aprendem. A avaliação permite ao professor/avaliador exercer seu poder de construir narrativas sobre os sujeitos. Essas construções discursivas merecem cuidado quando se reduzem a simples constatações, reforçando condutas inadequadas, pontuando “faltas” e, assim, delimitando lugares a serem ocupados pelos sujeitos nos espaços escolares e sociais a fim de melhor corrigi-los e governá-los.

A partir de um conjunto de valores e regras de ação, propostos aos indivíduos e aos grupos, tais tecnologias⁷ fabricam verdades sobre o que é e como deve ser um/a aluno/a e um/a professor/a. Definem quais as boas e

⁷ Segundo Corazza (2000), essas tecnologias são instrumentos e procedimentos de avaliação que funcionam para governar condutas (tecnologia de governo), como exames, provas, testes escritos, pareceres descritivos, auto-avaliação, etc.

quais as más condutas. Vigiam, corrigem, premiam e castigam (CORAZZA, 2000, s/ p.).

As diversidades - culturais, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. - encontradas nos espaços escolares, que estão intrinsecamente ligadas às práticas avaliativas, pressupõem “um voltar a olhar bem” na tentativa de entender o “outro”, suas necessidades, limitações, dificuldades, seja com os cálculos, com os conceitos abstratos, com a socialização, com a comunicação, com suas formas diversas de aprender. Para o aluno surdo, por exemplo, é preciso entender que a experiência educacional, antes de tudo, é visual. Desse modo, entender a avaliação de forma que signifique as experiências da diferença surda é oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem a língua de sinais e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos, por meio de professores surdos ou intérpretes de LIBRAS que dêem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença lingüística e cultural.

Ao entendermos que a maquinaria escolar e, mais especificamente, os alunos compõem uma heterogeneidade, compreende-se que esse espaço e seus sujeitos escolares apresentam diferenças em aprender e construir conhecimento – esses sujeitos não são um “amontoado” de corpos homogêneos, uniformes, fixos. As práticas educacionais e avaliativas devem vislumbrar e proporcionar o desenvolvimento de cada aluno naquilo que ele pode, da maneira que lhe é possível, e não no sentido de massificar, normalizar suas condutas, objetivando uma utópica “educação igual para todos”.

A pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da “igualdade de educação” (se é que é possível) que costumamos observar, em que todos são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios, formalizando o processo escolar como meio de normalizar e padronizar os corpos como dóceis, úteis, reguláveis e previsíveis. A educação de surdos que signifique a avaliação no viés das diferenças lingüísticas, sociais e culturais dos sujeitos surdos também precisa ser discutida e problematizada como um processo intencional perpassado por relações de poder/saber. Isso leva a pensar que a avaliação, como um dispositivo de disciplinamento e normalização, está presente nos espaços

pedagógicos, tanto comum quanto especial, determinando estratégias de controle por meio do poder disciplinar. Tal poder, “em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...)”, utilizando-se de instrumentos simples, como “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2007, p. 143).

Nesse sentido é que se enunciam a seguir algumas recorrências capturadas nos discursos dos professores surdos entrevistados que tornam possível pensar como as estratégias de controle se configuram no espaço das práticas avaliativas.

3.1 Observar: a arte de avaliar?

No sentido de classificar e normalizar os sujeitos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos, o princípio de “melhor conhecer o objeto de estudo” norteia-se por estratégias disciplinares e de vigilância constante que possibilitem ao professor/avaliador/especialista obter mais dados sobre o aluno. A partir desses dados, será possível definir outras estratégias disciplinares, avaliativas, até mesmo punitivas, que dêem conta de narrar o aluno e compreendê-lo objetiva e subjetivamente. Essas práticas que colocam os alunos no foco de estratégias permanentes de vigilância evidenciam-se também na educação de surdos, em que se utilizam observações e acompanhamentos para classificar os alunos, como se captura nos discursos abaixo:

“É preciso que o profissional observe o aluno. A partir de algo que foi ensinado, o professor precisa analisar se o aluno está com dificuldade, em que nível está” (professor P).

“Somente fico observando se, por exemplo, o surdo está se desenvolvendo bem, como está sua escrita” (professor T).

A partir dessas narrativas, podem-se perceber mecanismos de poder disciplinar dentro dos espaços escolares como um todo, especialmente no que

compete à avaliação como um dispositivo pedagógico de disciplinamento presente cotidianamente nos espaços e tempos escolares, agindo diretamente sobre a construção das subjetividades dos sujeitos alunos.

Quando a observação é mencionada pelos professores surdos como uma prática cotidiana de suas experiências com alunos surdos, nota-se o pretensu caráter não-classificatório, não-ouvintista que se quer dar às práticas de avaliação com os alunos surdos; observa-se a intenção de significar a avaliação mais como um acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno, no respeito à diferença surda. Entretanto, emerge a observação como uma intencionalidade avaliativa nos espaços escolares. Sob a suposta pretensão de não avaliar através de instrumentos tradicionais, a partir de modelos ouvintes de avaliação, diz-se que se observa o aluno, como é possível perceber nos discursos já mencionados.

Porém, entende-se que a observação torna o sujeito aluno um estudo de caso específico, particular, passível de eterna vigilância e controle, e se constitui como instrumento avaliativo carregado de intencionalidade. Seja em espaços de escolas comuns, em escolas especiais ou de surdos, o ato de observar configura-se na arte de avaliar, sim, no momento em que se procura conhecer melhor o aluno, saber mais sobre ele, dispor de mais dados e, com isso, prover estratégias disciplinares e normalizadoras.

A avaliação pelo viés da observação, dessa forma, dá a visibilidade do exercício do poder, o poder exercido pelo professor. Mais especificamente, dá a visibilidade do poder/saber do professor/educador especial no contexto da educação de surdos, aquele que avalia, classifica e utiliza estratégias normalizadoras e disciplinadoras sob a condição de “especialista”.

Com isso, cada aluno surdo torna-se um estudo de caso para o qual se voltam todos os tipos de observações e registros - contínuos e intensos - realizados por professores, educadores especiais e psicopedagogos, entre outros especialistas, quando se trata do aluno como sujeito escolar, ou por *experts* em reabilitação, tratamento, cura e medicalização, como fonoaudiólogos e psicólogos, quando o foco é o sujeito clínico, a recuperar. Tanto no primeiro quanto no segundo caso, o sujeito surdo sofrerá as mais diversas intervenções a fim que se possa, a partir de um

diagnóstico - clínico ou escolar -, definir quem é ele, do que precisa, como se pode intervir no seu corpo no intuito de tratar, corrigir, normalizar. Assim, “cada indivíduo torna-se um caso, porque, na medida em que ele é descrito, mensurado e comparado a outros e a si em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado” (LUNARDI, 2003, p. 108).

As práticas avaliativas que os modelos tradicionais e até mesmo aqueles que se dizem progressistas e construtivistas propõem podem nos surpreender, reforçando a “falta” no aluno, o que ainda precisa ser “polido”. Permite-se o acesso a esse corpo para intervenção a fim de torná-lo dócil, útil, domesticado, manipulável, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, e “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

É possível verificar que “qualquer avaliação, seja de que tipo for, não é uma descrição realista dos indivíduos e de seus desempenhos escolares” (CORAZZA, 2000). O aluno é alvo de estratégias disciplinadoras que investem na normalização, na correção por meio da eterna vigilância e punição, a fim de torná-lo o homem normal e produtivo que a sociedade moderna precisa e quer ter nos espaços sociais. Pode-se observar que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2007, p. 119), e a avaliação se desenha como o “monstro” (CORAZZA, 2000) que tem o papel de vigiar o aluno mediante instrumentos e práticas pedagógicas e de puni-lo, dependendo dos resultados que ele apresentar.

Punição é aqui entendida não no sentido “negativo” da palavra, como castigo, repressão, mas como uma estratégia que coexiste com a vigilância nos processos de avaliação. Exemplificando a vigilância através das observações escolares, como instrumento avaliativo que pontua diariamente o desenvolvimento e o desempenho de um aluno, a punição apresenta-se como uma nota baixa; assim, é preciso que o aluno passe por processos de recuperação. Pode ser também uma média abaixo do permitido que resulte na reprovação do aluno. São essas ações que estão relacionadas com as práticas de vigilância do aluno no espaço da escola. Além do caráter

repressivo que a própria palavra representa, a punição faz parte da maquinaria escolar, pois estamos falando de avaliação. Ela não é ingênua; ela carrega intencionalidades e marcas excludentes que não fogem das relações estabelecidas nas instituições disciplinares, como a escola, por exemplo.

Avaliar representa uma atividade singular e contínua, mas não deve ser o objetivo primeiro nem final do aprender; é uma consequência do processo formal escolar, necessária e complexa, que ocupa um lugar de destaque na trama da educação. A avaliação e suas nuances mobilizam nossas representações frente às maneiras como fomos, por muitos anos, avaliados nos contextos acadêmicos, agora interferindo em nossas práticas como professores, pois as trazemos como bagagem inevitavelmente colada à nossa trajetória pessoal e profissional.

Mesmo com todos os apontamentos com que somos flechados, não podemos negar que a avaliação continua sendo utilizada para fortalecer os binarismos. Ela tece juízos de valor em relação aos alunos, separando os bons e os ruins, os que tiveram nota 10 e os que só alcançaram nota 6, comparando também o desempenho do aluno ouvinte e com o do aluno surdo. O juízo de valor não deve ser ponto de partida ou motor da investigação (VEIGA-NETO, 2008), nem mesmo a intencionalidade das práticas avaliativas. No entanto, os sujeitos da educação, seja ela na escola comum, na de surdos ou na especial, estão constantemente à mercê de uma avaliação que os narra a partir de julgamentos, veredictos freqüentemente prévios e inconsistentes, tecendo juízos de valor que comprometem o processo escolar e a produção de suas subjetividades.

Nesse sentido, assim como se volta às obras de Hoffmann para contemplar as discussões sobre a avaliação mediadora, buscam-se também, nas palavras de Romão (2005), contribuições que elegem outras formas de avaliação, o que se acredita ser necessário vislumbrar. Segundo o autor, a avaliação *diagnóstica* é a que “se volta para o levantamento de dificuldades em determinado desempenho humano, buscando sua superação” (p. 96), dessa forma, servindo como um “termômetro” no processo educacional para verificar, constatar as dificuldades do aluno e como podem ser superadas; a avaliação *classificatória* é a que “identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes” (ROMÃO, 2005, p.96). Mas não nos interessa aqui

julgar, fazer juízo de valor em relação a esses tipos de avaliação, apontando qual é a melhor ou pior, dizer que a diagnóstica é uma avaliação que exclui, que determina menos que a classificatória ou, ainda, que está isenta de qualquer relação de poder/saber. Acredito que ambas utilizam estratégias para a classificação e o julgamento dos alunos. O que esta pesquisa busca é problematizar a avaliação, discutindo-a no contexto da educação de surdos, sem pretender apontar qual é a “mais adequada” ou julgar seus procedimentos.

Como aponta Romão (2005, p. 96), “seja em que versão for, ela [a avaliação sempre carrega consigo uma dimensão classificatória”. Acredito que a avaliação, seja ela mediadora, diagnóstica ou classificatória, é um dispositivo pedagógico que regula, que disciplina, que determina lugares e produz sujeitos discursivamente por meio de relações de poder e de saber exercidas por quem os avalia e, conseqüentemente, também os narra.

Mas se tratando de uma escola para surdos, será que as práticas avaliativas estão isentas de relações de poder e das estratégias de disciplinamento? Se pensarmos na lógica da avaliação que contorna espaços mesmos de disciplina e controle dos corpos, vigiando constantemente, controlando e punindo também, a escola de surdos caminha na mesma direção. Em princípio, é uma escola; então, tem regras próprias de uma instituição escolar inventada para dar conta de alguns sujeitos a quem se quer disciplinar.

No que concerne às relações de poder, elas estão em todos os lugares e nos flecham em todos os sentidos, pois onde existirem relações sociais humanas existirão relações de poder. Assim, não significa que a escola de surdos, por concentrar um número maior de sujeitos surdos que compartilham a mesma língua, por existirem profissionais da área da surdez, intérpretes, instrutores surdos e um currículo que contemple as questões da educação de surdos e das experiências surdas, esteja fora dos jogos de poder e das estratégias disciplinares encontradas em qualquer outro espaço institucional.

Assim, proponho-me a pensar outra recorrência observada nos discursos dos professores surdos que pontua a ausência ou o não-uso de instrumentos avaliativos tradicionais em suas práticas.

3.2 Não uso provas: então, não faço avaliação?

A recorrência dos discursos que enfatizam a não-utilização de provas como instrumentos de avaliação leva-nos a problematizar as práticas avaliativas na educação de surdos.

“Não faço prova (...). Eu não uso provas, mas todo dia observo diversas questões” (professor I).

“Não tem provas, porque isto não estaria de acordo com as especificidades do EJA” (professor T).

“Não uso provas. As provas reais já são no uso da língua de sinais; alguns alunos sinalizam muito bem, outros mais ou menos” (professor E).

Ao capturarem-se as narrativas surdas, pode-se pensar que os professores, não utilizando provas, marcam o respeito à diferença surda. Não elegendo as provas, instrumentos utilizados nas práticas ouvintistas de avaliar, os professores estariam significando a educação de surdos, mais especificamente a avaliação, em outros moldes, talvez menos classificatórios e disciplinadores.

Outro significado dado à avaliação por meio de provas é que elas são instrumentos presentes na avaliação de alunos ouvintes, atreladas a práticas exclusivamente orais nas modalidades escritas ou faladas. Nesse sentido, intento problematizar o entendimento dos professores surdos sobre a avaliação. Observa-se, na última narrativa, quando o professor E fala em provas reais, que estas seriam atividades feitas em língua de sinais, intuindo que as provas “não-reais” (se assim se pode designar) para os alunos surdos seriam as realizadas na segunda língua, na modalidade escrita, que deixaria de considerar a língua natural das comunidades surdas e seguiria os modelos ouvintes de avaliação.

Porém, entende-se que as provas não deixam de ser instrumentos de avaliação, seja em que espaço ou situação elas aconteçam. Mesmo respeitando as

experiências da diferença surda através de avaliações que contemplem a língua de sinais, entende-se que a utilização de um instrumento avaliativo passa pelo viés da classificação e do controle, produzindo “verdades” sobre os alunos, tempos e espaços escolares para eles e suas “diferenças”.

Essa idéia pode ser elucidada naquilo que Foucault conceitua como exame:

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (2007, p. 154).

Nesse sentido, a avaliação como dispositivo pedagógico é uma estratégia de disciplinamento que salta aos olhos. Ela exerce sua eterna vigilância (vigiar) sob a justificativa de acompanhar o desenvolvimento do aluno constantemente e a punição e o controle (punir) quando utiliza instrumentos avaliativos (provas, testes, auto-avaliação, pareceres descritivos, notas, etc.) sob a justificativa de avaliar de diferentes maneiras, que não passam de estratégias para melhor classificar, narrar e poder controlar cada aluno.

Ao capturar os discursos dos professores surdos em relação à avaliação de seus alunos surdos, problematizo a educação de surdos de uma maneira “íntima”, “profunda” e, ao mesmo tempo, complexa. No momento em que se discute a questão da acessibilidade, do reconhecimento da língua de sinais como língua natural e oficial das comunidades surdas e do respeito às diferenças, acredita-se que os professores surdos significam suas práticas escolares e avaliativas de uma forma diferente, trazendo à tona conhecimentos próprios das experiências surdas e da formação acadêmica a que estão vinculados, atrelados a relações de poder/saber.

Contudo, não há como falar de avaliação na educação de surdos e na educação de modo geral sem pontuar inúmeros fatores que se encontram colados a ela. O currículo, também entendido como um dispositivo de controle, a postura pedagógica do professor, a rotina de sala de aula, a proposta de trabalho, as concepções de educação e de educação de surdos estão intrinsecamente relacionados às práticas escolares e avaliativas no espaço institucional.

Ao problematizar a avaliação na educação de surdos, procuro conhecer as representações e os princípios inscritos nos discursos dos professores surdos que atuam com alunos surdos. Ao voltar-me às narrativas instituídas por esses professores, é possível significar suas práticas e experiências cotidianas no espaço da educação de surdos e, da mesma forma, também conhecer como eles, sendo professores surdos conhecedores da língua de sinais e das reivindicações na avaliação de surdos, articulam saberes e poderes nas práticas avaliativas com seus alunos. Assim, vislumbrando a avaliação como um dispositivo pedagógico e uma invenção histórico-cultural nos espaços escolares, convido-te a “voltar a olhar bem” e a problematizar algumas questões fora do foco habitual, onde os alunos e a escola são, na maioria das vezes, vistos como vilões e a maquinaria escolar é algo inquestionável e isento de relações de poder.

Situando-se as discussões da avaliação na esteira das relações de poder e saber que perpassam as práticas escolares, contempla-se a educação de surdos como palco de problematização, vendo a escola como um “conjunto de máquinas” inventado socialmente para produzir sujeitos alunos historicamente.

3.3 Professor surdo/aluno surdo: avaliação sem estratégias de disciplinamento?

Resgatando-se as discussões potencializadas durante este capítulo sobre a avaliação no contexto da educação de surdos, entende-se que não se pode alocar nossas dúvidas, incertezas e problematizações fora do espaço da escola como um todo, nem mesmo as discussões da avaliação como uma prática exclusiva da educação de surdos, mas sim presente em todos os espaços escolares. Compreende-se que

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2007, p. 155).

Falar de práticas de avaliação na educação de surdos também nos remete a pensar nas relações de poder e saber que as perpassam. Ou será que, por se tratar de um espaço onde convivem sujeitos surdos, que comungam do mesmo código lingüístico, das discussões pertinentes e das especificidades da surdez, estaria isento das relações de poder?

Como se observa na narrativa a seguir, assim como nas práticas de avaliação com alunos ouvintes em que os professores procuram as “melhores maneiras” e de diferentes formas avaliar os alunos para então “melhor” narrá-los e discipliná-los, também as práticas instituídas na relação entre professor surdo e aluno surdo configuram-se assim:

“Se não forem condizentes, se pode fazer alterações nas propostas. Tudo isto para que o professor possa avaliar da melhor maneira possível” (professor P).

Cabe lembrar que a relação professor surdo/aluno surdo é, antes de mais nada, uma relação entre professor e aluno, por isso sempre carregada de jogos de poder e saber – uma relação nem sempre tranqüila. Dizer que a utilização da língua de sinais entre professor surdo e aluno surdo “acabaria” com essa relação de poder/saber existente entre eles seria restringir as discussões a níveis mais superficiais, sabendo que as relações humanas são sempre conflituosas. O que se pode dizer é que a língua de sinais, sendo comum ao professor e ao aluno, pode tornar mais tênue a linha divisória que existe nas fronteiras do poder, porém não as elimina. Essas fronteiras são sempre bem definidas, assim como os papéis no jogo das relações humanas de poder e saber do espaço escolar, onde o professor é o avaliador, o “especialista” que elege, define, classifica, descreve, delimita, narra o sujeito aluno. Pontua-se isso no discurso do professor T:

“É em todos os processos que eu realizo a avaliação, vendo os aspectos positivos e negativos e concluindo se o aluno está ou não apto a passar de ano”.

Esse trecho evidencia o papel de avaliador que é conferido ao professor. A ele se confere um poder que, articulado a um conjunto de saberes, o “habilita” a “identificar” os pontos positivos e negativos do aluno, narrando-o num determinado tempo e espaço escolar quando o aprova ou o reprova. A própria palavra *concluindo*, que se encontra no discurso, é passível de problematização quando se apresenta num caráter totalitário, autoritário, classificatório, restritivo, limitador, prescritivo, enfim, definitivo no processo avaliativo.

Assim, as discussões que foram travadas até aqui em relação às práticas de avaliação impedem-nos de pensar a educação de surdos no exterior das relações de poder e saber do professor e das estratégias disciplinares que essas práticas instituem nos sujeitos alunos. A avaliação na educação de surdos configura-se como um dispositivo pedagógico disciplinar que atua na produção de subjetividades surdas, articulando saberes e poderes que colocam em funcionamento estratégias que classificam, narram, disciplinam e normalizam o aluno surdo. E aqui, novamente, não estou tecendo juízos de valor, nem denotando significados para avaliação; problematizo-a no viés da educação de surdos, articulando suas interfaces com os discursos produzidos pelos professores surdos, na intenção de buscar tensionar os mecanismos de controle e de normalização que se exercem nas práticas avaliativas e sua operacionalização no espaço da educação de surdos.

Levando em consideração as questões problematizadas neste capítulo, aponta-se para a necessidade de pensar a avaliação na educação de surdos na perspectiva das experiências da diferença, ou seja, no viés das experiências surdas. Assim, no próximo capítulo, procura-se adentrar na temática da avaliação pensada na diferença surda.

CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS EXPERIÊNCIAS DA DIFERENÇA

“A escola não é única, monolítica. A escola é sempre escola na modernidade” (VEIGA-NETO, 2008).

Como um fio condutor, a idéia de Veiga-Neto direciona-nos para falar de avaliação também como uma prática que não é única, desde já, é sempre avaliação na modernidade, pertence à escola e à lógica da vida. Escola e avaliação são espaços inventados, produzidos neste tempo para dar conta de sujeitos deste mesmo tempo.

Nesse sentido, é para este tempo que a avaliação na educação de surdos se volta. Tempo em que discursivamente se produz e se prolifera a metanarrativa da *Pedagogia da Diferença* como um salvacionismo das práticas excludentes e mola propulsora dos espaços escolares que insistem em incluir “todos a todo o custo”.

Porém, neste trabalho, intenta-se pensar a avaliação na educação de surdos significada nas “experiências da diferença”, ao invés de narrá-la na perspectiva da *Pedagogia da Diferença*, por motivos que serão pontuados no decorrer deste texto. No entanto, para problematizar a avaliação pelo viés do que se chama de “experiências da diferença”, é preciso problematizar a própria diferença, os mecanismos de poder e saber envolvidos que colocam em funcionamento esse campo de saber, essa “verdade” instituída e aclamada como *Pedagogia da Diferença*.

4.1 As ciladas da diferença no contexto da avaliação

“A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002, p. 66).

Que seria do mundo, da vida, de nós nos tempos e espaços da modernidade, sem a diferença, sem as diferenças, as peculiaridades, as multiplicidades, as diversidades? Como seria se todos fossem iguais, se a igualdade realmente existisse? Não teria sentido lutar pela igualdade se não existisse a diferença, ao passo que buscamos eternamente sermos iguais porque somos diferentemente diferentes. Entretanto, a busca pela igualdade escraviza-nos, aprisiona-nos a uma constante perseguição pelo apagamento da diferença.

A diferença não pode ser capturada, nomeada; quando isso acontece, a diferença deixa de ser diferença e passa, então, a ser diversidade. Nessa perspectiva, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2007b p. 73). Diversidade e diferença são conceitos, noções que diferem, que não estão na mesma ordem epistemológica, mas que corriqueiramente são utilizadas como sinônimos, como fazendo parte da mesma matriz discursiva.

A diferença está na ordem discursiva para além das marcas físicas, do nomeável, do visível. É aquilo que nos torna socialmente diferentes, as significações, os sentidos pelos quais e nos quais nos atrelamos para viver, “já que a diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2007a, p. 87).

Dizer que somos diferentes porque somos negros, brancos, índios, deficientes, surdos, ouvintes é reduzir a diferença a questões físicas, corporais, que podem ser nomeadas, tematizadas, e a isso podemos chamar diversidade. A diversidade é visível, salta aos olhos e é atrelada à cor, à raça, à deficiência ou à normalidade, entre outras tantas marcas que nos tornam diversos social e culturalmente. No entanto, essas marcas não estão aí por si mesmas, porque sempre existiram, elas são produzidas, significadas nos discursos, nas relações de saber/poder.

A diferença é construída socialmente, é produtiva e atrelada a relações de poder. Assim, é preciso problematizá-la numa “estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2007b, p. 81). E é por estar engendradora nessas relações de poder que ela seduz, sendo celebrada e enaltecida, pois, “por todos os lados, a diferença lampeja, brilha, pisca sedutoramente e os que são por ela seduzidos acabam por fazer, embevecidos, o elogio da diferença” (PIERUCCI, 1999, p. 155).

Por esse viés, compreende-se que a diferença se tornou um fascínio, uma meta a ser atingida, um *slogan* que cintila, que brilha, que seduz, envolve e faz parte dos discursos, sejam eles escolares, sociais e/ou políticos. Não falar na *Pedagogia da Diferença* neste tempo da modernidade é quase que cometer um pecado, deixar de significar um tema atual, moderno, da moda, imprescindível até. Porém, é preciso ter cautela, pois “a fixação do olhar na diferença pode terminar em fixação essencializante de uma diferença” (Ibid., p. 127).

A diferença caiu na cilada do *marketing*, de ser tematizada, enaltecida, de servir como um grande mote dos belos discursos que querem envolver e seduzir o público, alcançar um objetivo. Isso ocorre no discurso político, ao se explicar uma plataforma de governo, prometendo-se acabar com as “diferenças” sociais, ou no discurso escolar, quando se diz que a escola e a educação são para todos, onde os excluídos serão incluídos e as “diferenças” serão eliminadas, solucionadas, e onde as fronteiras do poder são violadas.

Falar que a diferença pode ser eliminada, reduzida, é o mesmo que dizer que passaremos todos a ser iguais, desfrutando das mesmas coisas, com as mesmas experiências, do mesmo jeito, com as mesmas intensidades. A diferença é política, é produtiva, é construída no coletivo, nas relações, não passa pelo reducionismo físico, marcadamente corporal, como a cor da pele, a raça, a etnia, os costumes, o sexo.

O que nos torna diferentes é a forma como experienciamos, como vivemos cultural e socialmente as diferenças. Ser surdo e ser ouvinte, por exemplo, são marcas da diversidade, porém, o que torna a surdez uma diferença é que ela é construída politicamente nas relações entre os pares surdos, nas experiências particulares de ser

surdo, o que significa que nem todos os surdos experienciam da mesma forma a condição da surdez, assim como nem todos os ouvintes experienciam o ouvir do mesmo jeito. Nesse sentido, a avaliação também precisa ser pensada como uma prática escolar e social presente na modernidade que contemple as experiências da diferença surda.

Pensar a avaliação pelo viés dessas diferenças específicas na educação de surdos é considerar que a diferença está na ordem da alteridade, compreendendo que o aluno surdo experiencia a avaliação de uma forma particular, específica, única e própria que passa, sim, pelas estratégias de poder/saber engendradas nas práticas avaliativas. Mas é necessário “deixar o outro ser aquilo que ele é, e não o que eu quero que ele seja”. Na perspectiva da avaliação, entende-se que é preciso deixar que o aluno surdo experiencie o processo de ensino e aprendizagem de uma forma particular, considerando as experiências surdas em relação aos aspectos da língua, da cultura e das especificidades das comunidades surdas.

Como traz Pierucci (1999), ser homem e ser mulher é uma questão de sexo, é um dado biológico que está na ordem da diversidade; já tornar-se mulher e homem, viver a experiência de sê-lo é o que está na ordem da diferença, é um fato cultural. Dessa forma, cada um de nós vive a diferença de um modo diferentemente diferente nestes tempos pós-modernos; como diz o autor, “os tempos pós-coloniais são o tempo da diferença” (Ibid.,p. 175), em que corremos riscos de cair nas ciladas da diferença.

Quando se tenta pontuar, neste trabalho, as “experiências da diferença” e problematizar a *Pedagogia da Diferença* como uma invenção, de certa forma, contraditória, procura-se sinalizar, em primeiro lugar, a idéia de Pedagogia como um campo de saber/poder que em si mesmo engessa, captura, delimita a diferença. Esta é entendida como algo que não se nomeia, não se captura, enfim, é diferença pela própria diferença. Pensar em Pedagogia leva a pensar em conteúdos, metodologias, estruturas fixas e preestabelecidas que, coladas ao conceito de diferença em uma moldura, “pedagogiza” a própria diferença, que em si é diferente sem ter nada a priori. Pode-se observar que as práticas que dizem contemplar as diferenças são mais condizentes com uma então *Pedagogia da Diversidade* ou para as diversidades, já que

diferença e diversidade continuam sendo pensadas a partir do mesmo viés, implicadas como sinônimos.

Os discursos em favor da pedagogia da diversidade instituem uma norma na qual os sujeitos surdos são narrados e representados, uma norma que cria a noção de diferença a partir de valores universais, supostamente os mesmos para todos, que, por isso mesmo, se apresenta como uma ficção (LUNARDI, 2003, p.190).

Falar de diferença implica questionar, tensionar, problematizar, até mesmo, desconfiar dos atuais discursos hegemônicos e homogêneos sobre “respeito e tolerância” à diferença. Portanto, pensar a educação de surdos nessa prerrogativa é falar de “experiências da diferença surda”, compreendendo que Pedagogia e diferença necessitam ser problematizadas em espaços e tempos diferentes, pois são campos que falam de espaços diferentes, que não estão na mesma matriz epistemológica.

A Pedagogia é um campo de saber que limita e delimita a problematização da diferença, tornando-a uma metodologia, um tema, uma “grande verdade”, reduzindo as discussões a uma esfera folclórica, de exaltação, de comércio da diferença. E, se esta invenção chamada *Pedagogia da Diferença* se torna um *slogan*, uma bandeira, uma coisa a ser comercializada, essencializada, reduzida, “pasteurizada”⁸, pensar a avaliação nessa perspectiva também a expõe ao risco de engessá-la, torná-la uma prática preestabelecida, limitada, exterior às experiências da diferença surda que se acredita considerar. Enfim, estarão sendo reproduzidas práticas avaliativas que não condizem com as necessidades específicas da educação de surdos, que não consideram as “experiências da diferença surda”.

Entende-se que pensar a diferença pela diferença é também pensar a avaliação na educação de surdos pelas experiências da diferença dos alunos surdos, não mais atrelada a campos fixos, engessados, como o campo de saber da Pedagogia. Trata-se de considerar as especificidades da língua de sinais no espaço da maquinaria escolar, as experiências visuais para aprender, o português como segunda língua, entendendo que espaço ocupa na educação de surdos e nas práticas avaliativas.

⁸Esse termo foi capturado e usado por empréstimo das falas de Lunardi no momento de discussões sobre o painel “Educação Especial, Ensino de Arte e Educação de Surdos: nas singularidades a captura da diferença pelo discurso curricular”, no XVI Endipe, 2008.

Compreendendo-se que a *Pedagogia da Diferença* é teorizada, tematizada, comercializada, folclorizada, exaltada, celebrada, essencializada, industrializada, observa-se também que a língua de sinais segue uma lógica perversa. Ao invés de ser problematizada a partir de práticas incompatíveis com as experiências surdas, ela permanece sendo pedagogizada, fixa, inflexível, na medida em que é utilizada de forma limitada, engessada, como instrumento metodológico nos espaços escolares e nos processos avaliativos.

Observa-se que a escola, o currículo e a avaliação não são pensados para a diferença. Intenta-se pensar que nem mesmo a avaliação dos alunos surdos, talvez até nas próprias escolas de surdos, problematiza o que seriam as “experiências da diferença”, pois se produz, se define, se compreende, se reduz, se resume, a diferença como diversidade, pluralidade, multiplicidade.

Educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo. Educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros (GALLO, 2005, p. 223).

Nesse sentido, observa-se uma impossibilidade na chamada *Pedagogia da Diferença*, pois a diferença é a própria diferença sempre, nela mesma, e a Pedagogia é um campo de saber/poder fixo, engessado, inventado para dar conta de disciplinar sujeitos, normalizar condutas, estabelecer ordens. Problematiza-se, então, como seria possível pensar a avaliação na educação de surdos na perspectiva da *Pedagogia da Diferença* se ela própria já é uma impossibilidade, uma incongruência, uma utopia.

Tratar da avaliação na esteira da diferença é, em primeiro lugar, problematizar “as tentativas de engessamento e enquadramento dessa prática a partir dos cânones da normalidade” (LUNARDI, 2003, p. 185). Em segundo lugar, é

pensar a noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças (LUNARDI, 2003, p.185-186).

Significando a diferença como algo que não se resume ao idêntico nem à superficialidade, mas sim como algo inalterável, múltiplo, que prolifera, se dissemina, a avaliação é um processo que deve ser entendido como um “modelo” de ordem que se desloca. A avaliação gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se “indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos” (BAUMAN, 1998, p.20).

Nesta pesquisa, a avaliação é significada como um campo disciplinar não-ingênuo, provido de intencionalidades em que, “quando se traçam linhas divisórias e se separa o dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroça-lhe os produtos” (Ibid., p. 28).

No que se refere à avaliação na educação de surdos, em consonância com as “experiências da diferença surda”, compreende-se que as questões históricas, culturais e lingüísticas das comunidades surdas são aspectos que devem ser considerados nas práticas avaliativas, como se pode observar no discurso do professor surdo:

“O melhor é através da língua de sinais, com flexibilidade e calma, ir ensinando as palavras e a língua portuguesa. Também são importantes a questão visual, a didática, a prática, estímulos e uma metodologia de ensino própria para surdos, diferente da dos ouvintes. Isso garante que o surdo aprenda melhor” (professor A).

Considerando-se o trecho citado acima, é possível compreender que, ao significar os discursos dos sujeitos surdos, intenta-se pensar a avaliação a partir de “brechas”, de “espaços de negociação” que viabilizem a resistência, a problematização, a própria negociação nesses “entre-lugares” - que não se encontram nem no centro, nem na periferia, mas entre eles - na educação de surdos.

Mas significar as capturas discursivas dos professores surdos como agentes da educação de surdos, conhecedores das reivindicações e das necessidades surdas, não significa deixar de problematizar ou (re) problematizar a educação de surdos e as práticas avaliativas envolvidas nesse espaço, que, antes de qualquer coisa, é escolar,

por isso, marcado por regras, ordens, relações de poder, como qualquer outro espaço disciplinar, aqui contemplado como escola.

Sendo assim, se os espaços educacionais, como uma maquinaria complexa, estão sendo colocados na vitrine, entende-se que é preciso problematizar também a escola de surdos como um espaço em movimento que precisa ser permanentemente tensionado, problematizando as relações de poder e as estratégias de normalização que colocam em funcionamento esse conjunto de máquinas chamado escola. Faz-se necessário dar as costas às visões românticas e tranqüilas engendradas nas discussões e problematizar a “naturalidade” das coisas, dos fatos, dos tempos e espaços, deslocando o olhar para as intencionalidades da educação e da avaliação como dispositivo pedagógico que opera por meio de estratégias disciplinares, determinando sujeitos, produzindo “verdades”, construindo “realidades” sobre os sujeitos alunos.

CAPÍTULO 5. A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DISCIPLINADORA, REGULADORA, NORMALIZADORA: LÓGICA PERSERVA?

Notas para Finalizar

“Não somos forçosamente predadores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os problemas que identificamos como dignos e necessários de investigar. Talvez com esse posicionamento sejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só a nossa prática profissional, mas, antes, a genuína prática da vida. Isso nos leva a discutir aqui um pouco mais sobre o quanto e o que significa para nós pensar, escrever, estudar, produzir pensamento – afinal, escrever uma tese ou uma dissertação é isso mesmo: pensar, escrever, produzir pensamento” (FISCHER, 2007, p. 68-69).

No decorrer deste trabalho, procurei contemplar a avaliação como uma prática presente, necessária e complexa nos espaços escolares, especificamente no contexto da educação de surdos. Ao referir-me a ela como uma invenção histórico-cultural, assim como a escola, digo que ela se fez necessária para responder a alguns tempos e espaços e continua nesses tempos e espaços da modernidade se fazendo necessária e

presente na maquinaria escolar para também suscitar algumas coisas, reforçar outras, estabelecer fronteiras e colocar em funcionamento a escola e as práticas pedagógicas.

Da mesma forma, a avaliação também é significada, nesses mesmos tempos e espaços, como complexa, pois as práticas avaliativas são ações, posturas, práticas que funcionam por meio de mecanismos de poder/saber que apontam o professor como o “especialista” para exercer essa função e os alunos como sujeitos produzidos nesse processo.

Quando se entende que a avaliação é um dispositivo pedagógico que opera por meio de estratégias de vigilância, controle e poder para disciplinar, regular e normalizar os sujeitos alunos, não estou fazendo juízo de valor em relação à própria avaliação, nem dizendo por isso que, ao normalizar e disciplinar os alunos, ela é ruim, negativa e repressora. Como já pontuei nas primeiras linhas deste trabalho, minha intenção foi e é problematizar a avaliação, sem para isso julgá-la.

Pergunto, então, o que seria a avaliação senão uma prática que disciplina e normaliza, porém na intenção de estabelecer ordens e regras sociais, marcar alguns lugares, definir papéis, colocar também as coisas em seus lugares determinando espaços e tempos para os sujeitos da educação? E como seria sem a avaliação? Talvez fique difícil pensar os espaços sem ela, já que desde sempre vivemos perpassados por ela e por ela fomos produzidos como sujeitos escolares, sujeitos alunos, sujeitos humanos.

Nesta lógica que construo neste momento, penso a avaliação no contexto da educação de surdos. Também nesse espaço ela é presente, necessária, complexa e, ainda, disciplinadora, reguladora e produtora de sujeitos. Mas por que será que, mesmo se tratando de uma escola de surdos, com as especificidades das diferenças surdas, a avaliação não deixa de ser, muitas vezes, classificatória, normalizadora, determinante?

Retomo discussões que travei em capítulos anteriores, onde se discutia a avaliação como uma prática, antes de qualquer coisa, pertencente a uma maquinaria mais ampla e mais complexa chamada escola. Por estar nesse espaço permeado por relações de poder/saber, deve ser significada na mesma matriz discursiva. Nesse sentido, tanto a escola quanto a avaliação são espaços e práticas produzidas para dar

conta de sujeitos e de suas subjetividades; portanto, estão na ordem da invenção. Outro apontamento contempla-se quanto a ambas estarem atreladas a relações de poder/saber que ultrapassam nossa vontade de poder, pois são relações mais abrangentes; por envolverem sujeitos, escola e avaliação estão imbricadas em constantes jogos de saber e poder.

Por isso, dizer que a avaliação, como uma invenção presente em todos os espaços institucionais, é uma lógica perversa da vida leva-nos a problematizar alguns pontos que podem ser considerados ao significá-la, como, por exemplo, seus efeitos, seus mecanismos, sua operacionalidade nos espaços onde é vislumbrada. Se problematizarmos a avaliação a partir de julgamentos, corremos o risco de reduzir as discussões no nível de constatações, onde as práticas avaliativas são significadas como negativas, repressoras, ruins. Neste trabalho, ao ser problematizada a avaliação no contexto da educação de surdos, convidou-se o leitor a discutir os *mecanismos* que a colocam em funcionamento no espaço da escola de surdos (por exemplo, as práticas de observação como mecanismos de vigilância) e os *efeitos* que isso produz em relação à educação de surdos e à produção dos sujeitos alunos (por exemplo, o disciplinamento e a normalização). Com essa intenção, procurou-se discorrer sobre as relações de poder e saber que coexistem nas práticas avaliativas, mesmo sendo elas articuladas entre professor surdo e aluno surdo, pois se entende que são relações imanentes aos processos humanos e que se tornam mais explícitas, mais evidentes, mais pensáveis quando se avalia.

Com isso, intentando continuar as discussões sobre avaliação na educação de surdos, entendo que elas não se esgotam, não se esvaziam, não se finalizam aqui no corpo desta dissertação. Ao contrário, suscitam outros trabalhos, outras perguntas, outras pesquisas, enfim, exigem que se travem questionamentos outros para que assim signifiquem a avaliação num *continuum* de problematização.

Aqui, gostaria de dizer da minha imensa satisfação ao “finalizar” esta dissertação, mas num caráter de não-encerramento completo. Sinalizo para a criação de tantas outras pesquisas que centralizem a avaliação como um campo infindo, produtivo, desafiador, e a educação de surdos como um espaço de possibilidades, de investigação, de escavação, por ser múltiplo, produtivo, fascinante.

Ao produzir estas últimas linhas, que também não significam um *encerrar-se* na temática escolhida nem em minha caminhada como pesquisadora, sinto-me perpassada por múltiplos e infintos sentimentos, que acredito serem “bons” e “ruins”, “necessários” e “perturbadores”, “produtores” de mim e também produzidos por mim. Neste momento, estou satisfeita, feliz, “completada” por esta vontade de saber e até mesmo orgulhosa de minhas importantes, mas modestas, produções.

Contudo, ao mesmo tempo, sinto-me também “incompleta”, e as sensações de “vazio” me flecham, me cercam, me convidam à nostalgia, à melancolia, ao tempo. Estou ciente de que esses sentimentos impressos em mim são produtos de um momento em que se “finaliza” um trabalho, em que se “encerra” uma fase, se “completa” um ciclo: o sentimento de dever cumprido mesclado a uma doce-amarga pergunta: e agora?

Pois bem... Agora é hora de preparar a defesa deste trabalho que, enfim, materializará a “finalização” deste tempo e “voltar a olhar bem” para meus objetivos como pesquisadora e profissional no campo da educação de surdos. Isso significa pensar na possibilidade de dar continuidade a este trabalho, problematizando a educação de surdos e/ou a avaliação, talvez com outros olhares, a partir de outros referenciais, inventando outras perguntas, mas, “definitivamente”, sem *encerrar* minha trajetória investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação: Foucault pensa a educação**. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 26-35, 2007.

BAUMAN. Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1998.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I - novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

_____. Avaliação. A mostra que criamos e que, agora, precisamos matar. **NH na escola**. Novo Hamburgo, v. 12, n. 28, p. 1-4, set., 2000.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 13-36.

_____. **Caminhos Investigativos I - novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Método. In: FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.p. 88-97.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, R. L. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M. C. V. **Escola Básica na virada do século**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 78-91.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. H. (Org). **Cultura, poder e educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.p. 213-240.

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e Diversidades: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

HALL, S. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KLEIN, M. **Tecnologias de governo na Formação profissional dos Surdos**. 2003, 117 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LARROSA. J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-29, Jan/abr, 2002.

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

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S., LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006. p. 27-46.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S., LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 33- 55.

LUNARDI, M. L. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. **Revista Educação Especial**, UFSM, n. 26, p. 117-130, semestral, 2005.

_____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003, 200 f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

REVEL, J. **Michael Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROMÃO, J. E. Avaliação: Exclusão ou Inclusão? SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL, **Anais...** Novo Hamburgo, 2005, p. 95-108.

SEFTON, A. P; MARTINS, J. Representações de corpo na Literatura Infanto-Juvenil. In: CARVALHO, J. S. e ROCHA, C., M. F. (Orgs.). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b, p. 73-102.

_____. O Adeus as Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. Identidade e diferença: Impertinências. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79, p. 65-66, ago., 2002.

SILVEIRA, R. M. H. Textos e Diferenças. **Leitura em REVISTA**. Porto Alegre, v. 2, p. 19-22, jan./jun, 2002.

SOUZA, R. M. de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia B. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-143.

SKLIAR, C. A materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado racismo. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. **Educação e Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Ed. Alínea, 2004, p. 69-90.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 07-32.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 107-155.

THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S., LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 09-25.

_____. Avaliação na educação de surdos. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CONCÓRDIA PARA SURDOS, 2., 2000, Santa Rosa. **Anais...** Santa Rosa, 2000.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Dossiê: História da Educação. Porto Alegre, v. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, CURRÍCULOS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008, p. 35-58.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2 ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 37- 69.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos** - novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 23-38.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário:

Nome completo:

Cidade:

Formação:

() Já formado(a): em quê?

() Cursando: o quê?

() Magistério:

() Ensino Médio:

() Outro (especificar):

Trabalha em escola de surdos: () Sim () Não

Se responder sim, qual escola:

O que faz na escola (instrutor surdo, educador, monitor, professor, outro):

Em que disciplina (s):

ANEXO 2

Roteiro da entrevista com professores surdos:

1. Nome:
2. Nome da escola/instituição em que trabalha?
3. Função que desempenha na escola/instituição?
4. Que disciplinas?
5. O que é avaliação para você?
6. O que é avaliação na educação de surdos?
7. Como você avalia seu aluno surdo?
8. Que instrumentos você utiliza para avaliar seu aluno surdo?
9. Como você acredita, imagina a avaliação no contexto da educação de surdos que contemple as questões da pedagogia da diferença, considerando a constituição histórica do sujeito surdo, as especificidades da língua de sinais e os aspectos culturais das comunidades surdas?