

TRATAR DE AVALIAR, TRATAR DE DISCIPLINAR: O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise* – UFSM

CAMILLO, Camila Righi Medeiros – UFSM

GT-15: Educação Especial

Este trabalho pretende focalizar as questões da avaliação no campo da educação de surdos. Nesse sentido, procura 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. Para fazer esse empreendimento analítico, 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 disciplinar, normalização e discurso.

Trata-se de realizar, a partir das formas de saber e das relações de poder, um ensaio analítico da produção de verdades acerca de objetos – constituídos em práticas discursivas – que reúnem uma série de práticas recorrentes, regulares e próximas que acontecem no nosso cotidiano. Com isso, a intenção não é produzir uma outra verdade, talvez mais emancipada e mais crítica, tampouco realizar uma espécie de ratificação da veracidade dos enunciados propostos pelos discursos analisados. 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 isso, algumas questões serviram de balizas para delinear a problemática central deste estudo, qual seja, a avaliação como dispositivo pedagógico na educação de surdos. Dentre as questões que nortearam a pesquisa, destacam-se: como a avaliação foi 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

* Vice-líder o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES.

questões da diferença surda? Pode-se pensar a avaliação, produzida na relação professor surdo / aluno surdo, sem que se utilizem processos de disciplinamento, normalização e classificação, visto que são estratégias inerentes aos processos avaliativos?

Deslocando fronteiras: cartografando a pesquisa

O estudo desenvolvido nesta pesquisa trabalha com a temática da avaliação a partir dos discursos dos professores surdos, entendendo que o discurso é produtivo e construtor de significados, pois está atrelado a relações de poder e saber. Os discursos, colocados na vitrine dessas relações, problematizam aquilo que parece óbvio, inquestionável, com pretensões totalizantes.

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 o sujeito aluno. Segundo Silva (2007, p.120), “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”.

A avaliação, nesse campo de estudo, é entendida como instrumento de disciplinamento, pois produz 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. Segundo Corazza (2000), inventou-se a avaliação como a “monstra” nos espaços escolares, produzindo inquietações, discussões, medos, receios e práticas incompatíveis com as realidades dos alunos a que serve.

Como parte integrante da escola, a avaliação merece ser problematizada no jogo das relações de poder/saber, pois, no momento em que constitui os sujeitos de que fala, também produz subjetividades, inventa os sujeitos da educação e especificamente os sujeitos da educação de surdos. Ao fazer parte da instituição escolar (comum, especial, de surdos), a avaliação se constitui como uma prática inventada para dar conta de classificar o sujeito aluno, este 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, ela cria estratégias para capturar a alma do sujeito aluno e, no caso desta pesquisa, o aluno surdo.

A partir do momento em que a avaliação, neste trabalho, está sendo analisada como um discurso, torna-se significativo entendê-la também como um dispositivo pedagógico. 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 dos 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.

Nesse contexto, encontra-se a avaliação que controla e regula os sujeitos a quem se dirige – o poder de dizer o que e como fazer. Portanto, são os saberes de professores surdos que contam histórias de como avaliam, de como organizam suas estratégias de avaliação voltadas para alunos surdos. Foi 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” (VEIGA-NETO, 2000, p. 56), que este trabalho se voltou.

Sujeitos de outra história na educação de surdos, sujeitos desta pesquisa: professores surdos que fazem parte de um grupo de alunos que vêm procurar num curso de licenciatura ferramentas conceituais para sua prática pedagógica. Trata-se de professores surdos em formação, num curso específico com duração de quatro anos, que proporciona a formação de surdos em Letras - habilitação em Língua Brasileira de Sinais.

A escolha desses sujeitos procurou contemplar surdos que vivem a educação de surdos, atuando ou preparando-se para tal na perspectiva das diferenças culturais e lingüísticas. Ao encontro disso, focalizam-se especialmente sujeitos que vivem (e viveram) as questões da surdez, as experiências de avaliação com particularidades e que defendem, desejam, problematizam uma avaliação que respeite a língua de sinais como língua natural das comunidades surdas e seus aspectos históricos e culturais.

Para capturar as narrativas produzidas por esses professores, foi organizado um questionário e uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de tratar as questões que envolvem os processos avaliativos no contexto da educação de surdos. Sendo assim, cinco sujeitos¹ participaram da investigação, pois já atuam como professores na educação de surdos, portanto, vivenciam a avaliação como uma prática escolar necessária, ou seja, como “uma lógica da vida”, sendo parte integrante desta. Nesse

¹ Os professores surdos sujeitos desta pesquisa foram identificados como: A, E, I, P e T.

sentido, o empreendimento analítico da pesquisa entende os discursos dos professores surdos como elementos heterogêneos que possibilitam e oferecem as condições para que a prática da avaliação se instaure como um regime de verdade.

Portanto, este estudo volta sua atenção para as formas como a avaliação dos alunos surdos está sendo constituída, construída, efetivada nos espaços compartilhados entre os pares surdos. Ao fazer esse exercício, o estudo centra seu interesse nos processos de avaliação exercidos pelos professores surdos no contexto de suas práticas pedagógicas, bem como problematiza as relações de poder e saber exercido pelos professores surdos a partir das estratégias de disciplinamento, normalização e classificação.

Práticas de avaliação: estratégias de disciplinamento

Quando se trata de avaliar, não se pode pensar que a avaliação se dirige somente aos estudantes; ela também se refere aos professores, que são parte integrante do processo educativo. Os professores, ao mesmo tempo em que avaliam e narram seus sujeitos alunos, também sofrem as estratégias de governamento e auto-regulação, pois “o governamento 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, p.22).

A auto-regulação funciona como um duplo, uma estratégia de poder em que, ao exercermos o governo, também sofremos sua ação – um governo de si e dos outros, um vigiar e um vigiar-se. Trata-se de tecnologias de governamento 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.

Partindo de uma espacialidade ampla de onde se narra a avaliação educacional, buscam-se os alicerces em autores que a discutem e a problematizam, tornando possível visualizar os lugares que a avaliação 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 valor e estereótipos marcadamente excludentes em seus alunos.

Porém, a partir dos andaimes teóricos desta pesquisa, aponta-se 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, ao exercer o poder no ato de avaliar, narra seu 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 locados por eles. Como atores sociais deste estudo, alunos e professores surdos são sujeitos que estão envolvidos nas práticas avaliativas. Estas, muitas vezes disciplinadoras, se utilizam de instrumentos de regulação, disciplinamento e controle, objetivando o diagnóstico e a classificação dos alunos. Da mesma forma, a avaliação frequentemente 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 em diferentes contextos disciplinares, escolas especiais ou comuns, com o intuito de corrigir e normalizar os sujeitos que se encontram fora dos padrões de normalidade. No caso da avaliação de surdos, o objetivo é tornar esses sujeitos (professor e aluno) o mais parecidos possível com o outro normal. Para isso, torna-se 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 e, assim, prover 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 dessa discussão, procura-se problematizar a obra de Hoffmann (1996, 1998, 2001, 2004) e as discussões que ela tece em outras obras que falam da avaliação

numa perspectiva “mediadora e reflexiva”. A autora nos propõe pensar a avaliação nesse “jogo do contrário”, desenvolvendo um olhar mais qualitativo sobre os educandos, mais reflexivo sobre a prática e o desenvolvimento do aluno. Porém, avaliar é ir para além da mediação na aprendizagem, é pôr sob tensão 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 do especialista. Mesmo que sejamos otimistas e que criemos essa postura de “mediação e reflexão” na avaliação, 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, os jogos de poderes e saberes atrelados às estruturas escolares.

Portanto, cabe problematizar sobre as diferentes formas de avaliar e as possíveis verdades ligadas a sistemas de poder que elas produzem sobre os alunos. A prática de avaliação permite-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 educacional 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 poder melhor corrigi-los e governá-los.

A partir de um conjunto de valores e regras de ação, propostos aos indivíduos e aos grupos, tais tecnologias² fabricam verdades sobre o que é e como deve ser um/a aluno/a e um/a professor/a. Definem quais as boas e quais as más condutas. Vigiam, corrigem, premiam e castigam (CORAZZA, 2000, s/ p.).

As diversidades – culturais, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. – encontradas nos espaços escolares pressupõem um olhar intenso, não-fixo e questionador;

² 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.

demandam abertura para 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. Portanto, entender a avaliação a partir da especificidade surda é oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem sua língua natural – língua de sinais – e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos, por meio de professores surdos ou de intérpretes de LIBRAS que dêem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença lingüística e cultural.

A pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da igualdade de educação que costumamos observar, em que todos são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios, formalizando esse processo escolar como meio de normalizar e padronizar os corpos como dóceis, úteis, reguláveis e previsíveis. Nesse contexto, cada aluno é um estudo de caso particular, específico, que merece contínua e intensa observação e registro.

A viabilidade de conhecer melhor e mais profundamente o sujeito surdo e de obter o maior número de informações sobre ele permite, por meio desse mecanismo disciplinar que é avaliação, inverter a “visibilidade do exercício do poder”. Inverter porque, diferentemente da vontade soberana – em que o poder mostrava sinais de sua abrangência, em que a luminosidade do poder estava naquele que o concedia, ou seja, no soberano³ –, o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível, impondo aos “que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (FOUCAULT, 1999a, p. 156).

Nessa economia de visibilidade, constituída pela tecnologia disciplinar da avaliação que, ao mesmo tempo em que constitui o indivíduo como objeto, o torna instrumento de seu exercício, aparece – sob esse processo de individualização – um outro eixo: a norma. O que permite pensar a objetivação de um grupo sob a forma de indivíduo é a referência da norma, que, de certa forma, age simultaneamente como uma medida “que se institui a partir de um princípio geral de comparabilidade; e também aquilo que abre o campo de visibilidade do comparável” (EWALD, 2000, p. 111). Portanto, para a norma, “cada indivíduo torna-se um caso”, porque, na medida em que

³ Segundo Fonseca (1995), “dentro dessa dinâmica, aqueles que eram afetados pelo poder não necessitavam e não deviam ser manifestados enquanto tais, mas somente enquanto reflexos vivos (ou mortos) do poder que sobre eles agia” (p. 59).

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.

A avaliação que os modelos tradicionais e até mesmo aqueles que se dizem progressistas e construtivistas propõem pode nos surpreender com práticas que reforçam a “falta” no aluno, o que ainda precisa ser “polido”. Dessa forma, permite-se o acesso para intervenção nesse corpo 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, 1987, 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, 1987, p. 119), e a avaliação desenha-se como o “monstro” que tem o papel de vigiar o aluno mediante instrumentos e práticas pedagógicas e de puni-lo, dependendo dos resultados que ele apresentar.

A avaliação como dispositivo pedagógico é uma estratégia de disciplinamento que salta aos olhos. Ela exerce sua eterna vigilância (o vigiar), sob a justificativa de acompanhar o desenvolvimento do aluno constantemente, e a punição e o controle (o 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 diagnosticar, classificar e controlar cada aluno.

Ao problematizar-se a avaliação na educação de surdos, busca-se conhecer as representações e os princípios inscritos nos discursos dos professores surdos que atuam com alunos surdos. As representações que perpassam suas práticas e experiências cotidianas nos dão possibilidade de conhecer como esses sujeitos, como professores surdos conhecedores da língua de sinais e das reivindicações na avaliação para surdos, articulam seus saberes com a prática de avaliação com seus alunos.

Narrativas dos professores surdos e as tramas discursivas da avaliação

As práticas avaliativas encontram-se alojadas numa ordem discursiva que, independentemente de serem exercidas por professores surdos ou professores ouvintes, se inscrevem num espaço institucional chamado escola. Vale lembrar que a escola “nem sempre existiu” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992). Isso significa que, em um determinado momento histórico, surgiram condições para criá-la, para inventá-la. A escola como invenção surge com objetivos definidos, atendendo a necessidades de um momento histórico em que a criança, como sujeito pedagógico, é objeto a ser pensado, definido, modelado, preparado, nomeado, classificado, vigiado, controlado, enfim, governado.

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 – no caso deste estudo, pela avaliação. 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’”.

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. Essas são práticas cotidianas de nossas escolas que, talvez por lançarmos somente nosso olhar romântico sobre elas, não nos deixam perceber as estratégias disciplinares, o poder disciplinar ou, como também elucida Foucault (1999b, 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”.

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 professores surdos entrevistados. Vislumbra-se isso nas narrativas desses professores quando eles se valem das estratégias disciplinadoras, como a vigilância e a observação nas suas práticas avaliativas.

“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 para 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 para 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.

Então, seria possível 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, sem perder de vista que esse processo de avaliação não está isento do jogo das relações de poder/saber.

Elucida-se nos discursos dos professores surdos a questão da diferença lingüística, que, segundo eles, deve ser 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. Tais aspectos devem ser considerados no processo de avaliação desses sujeitos.

Portanto, 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 uma ferramenta metodológica.

As expressões como “a língua de sinais é a língua natural do surdo”, “a potencialidade dos surdos se manifesta no uso e no desenvolvimento de línguas gestuais-visuais” são recorrentes nas tramas discursivas nos cursos de formação de professores que atuam com surdos, mas não passam disso. Advoga-se que a língua de sinais é importante, é prioritária no desenvolvimento do sujeito surdo, é carregada de sentidos culturais da comunidade surda, mas, para “os ouvintes que são constituídos por discursos ouvintistas, ela ainda é compreendida como um meio de normalizar ou de tornar a vida surda mais acessível” (LOPES, 2002, p. 122). Desse modo, muitas vezes, a língua de sinais é aceita, mas como instrumento, como 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).

Pontua-se esse aspecto no intuito de enfatizar a importância de se trazerem para a formação pedagógica dos 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 desse panorama, observa-se um dos pontos mais frágeis no que se refere aos processos de avaliação dos alunos surdos: as questões da “limitação dos códigos lingüísticos” (THOMA, 2000). No caso dos professores ouvintes (dominantes de uma língua oral) que não conhecem ou não dominam a língua de sinais continuam exigindo do aluno 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.

Porém, será que a utilização de um código lingüístico comum, no caso da 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 este 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.

No viés da 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, p. 117): “sujeitos lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e

concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Nesse sentido, o discurso do *Professor P* vem elucidar a questão das práticas ouvintistas que permeiam a avaliação e as práticas pedagógicas: *“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 e foram apontadas também pelo sujeito da pesquisa. A adaptação de técnicas, 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 os professores 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 se considerar 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, e 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 quando a língua de sinais é reduzida a simples gestos soltos, sem contextualização. Portanto, enfatiza-se a importância do aluno surdo em ter o contato mais cedo possível com a língua de sinais para que o processo de avaliação se dê uma forma mais tranquila.

Da mesma forma que os professores ouvintes que não sabem LIBRAS e fazem mudanças nos códigos lingüísticos para se comunicar e avaliar o aluno surdo, 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, percebe-se que, na avaliação de surdos, as provas tendem a minimizar os conteúdos, a reduzir aquilo que o ouvinte supostamente pensa que vai servir ou 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, os discursos construídos sobre o desenvolvimento lingüístico das pessoas surdas – como pobre e primitivo – e os discursos sobre a aprendizagem deficitária do aluno surdo impedem que a educação de surdos construa outros olhares em relação à aprendizagem do aluno e à avaliação.

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).

“Na 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).

Em relação à avaliação no contexto da educação de surdos, observa-se a recorrência dos discursos quando enfatizam a valorização da constituição histórica do sujeito surdo, as especificidades da língua de sinais e os aspectos culturais das comunidades surdas:

“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, 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. A diferença e a alteridade tornam-se, assim, a fantasia de um espaço cultural onde ambas são representadas por traços totalizantes e essencializados. Como diz Bhabha (1998, p.20), “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”.

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. 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. Portanto, o processo avaliativo deve ser entendido como um modelo de ordem que se desloca – que gera sempre novos alvos e, por isso, se torna “indistinguível da proclamação de sempre

novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 20).

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Inês L. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação: Foucault pensa a educação**. Rio de Janeiro: Ed. Segmento, v.3, 2007, p. 26-35.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CORRAZA, Sandra Mara. **Avaliação: a mostra que criamos e que, agora, precisamos matar**. NH na escola. Edição 28 - Ano XII, 30/09/2000.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FONSECA, Márcio Alves **Michael Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 22º ed. Petrópolis: Vozes, 1999a .

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

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

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

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

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

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 23ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLEIN, Madalena. **Tecnologias de governmento na Formação profissional dos Surdos**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

LOPES, Maura Corcini. **Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação: exclusão ou inclusão?** In: Anais do VIII Seminário Internacional de Educação: Educação, Cultura e Trabalho: possibilidades e desafios da inclusão social, de 03 a 06 de agosto. Novo Hamburgo: Feevale, 2005, p. 95-108.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997. p.107-155.

THOMA, Adriana da Silva. **Avaliação na educação de surdos.** In: “II Seminário de Educação para Surdos”, na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos. Santa Rosa/RS, 17 de junho de 2000.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA. Fernando. **A maquinaria escolar.** In: Teoria e Educação. Dossiê: História da Educação, v. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: COSTA, Marisa V. (org). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema..** Porot Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.

_____. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica 2003.