



Universidade Estadual do Ceará
Programa de Pós-graduação em Educação

Selênia Maria Feitosa e Paiva

Construção da identidade de um professor surdo

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva
Magalhães

Fortaleza-CE
Março de 2010

Selênia Maria Feitosa e Paiva

Construção da identidade de um professor surdo

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.a Dra. Rita de Cássia Paiva Magalhães

Fortaleza-CE
Março de 2010

FICHA CATALOGRAFICA

P142c Paiva, Selênia Maria Feitosa e
Construção da Identidade de Um Professor Surdo
/ Selênia Maria Feitosa e Paiva . — Fortaleza, 2010.
110 p.
Orientador: Profa. Dra. Rita de Cássia B.P.
Magalhães.
Mestrado (Acadêmico em Educação) – Programa
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual do Ceará
1. Surdez. 2. Identidade. 3. Educação. 4.
Formação Docente. I. Universidade Estadual do
Ceará.

CDD: 371.9

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM PROFESSOR SURDO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Outorgado pela Universidade Estadual do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas da referida universidade. A citação de qualquer trecho da Dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas. Linha de pesquisa: .

Aprovada em 30/03/2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Rita de Cássia Paiva Magalhães/ Universidade Estadual do Ceará- UECE

(Orientadora)

Prof.a Dra Vanda Magalhães Leitão/ Universidade Federal do Ceará - UFC

(1ª Examinadora)

Prof.a Dra Fátima Maria Leitão Araújo / Universidade Estadual do Ceará – UECE

(2ª Examinadora)

Prof.a Dra Marcília Chagas Barreto/ Universidade Estadual do Ceará – UECE

(3ª Examinadora)

Dedicatória

A todas as pessoas que têm a decisão de prosseguir nos seus objetivos, pois, ao enfrentar o dilema da vida, conseguem reconhecer no próprio espelho a pessoa que se tornou e o que ainda poderá ser, quando entender que viver é continuar a sua caminhada em escrever sua história de vida.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela possibilidade de ter acesso ao conhecimento e condições na vida para realizar o sonho de fazer um mestrado que não trouxesse apenas uma titulação, mas que pudesse colaborar, também, para o desenvolvimento de outras pessoas. Ao meu colaborador de pesquisa Sérvulo, sem o qual este estudo não teria a validade que hoje possui, pois a sua disponibilidade em relatar sua história de vida promoveu a inspiração necessária para essa dissertação nascer. Aos meus pais Gilson e Conceição, pelo apoio moral e emocional nessa caminhada, sem os quais não poderia realizar determinadas atividades sem a plena participação deles na minha vida. A presença e a compreensão da minha filha Marília, que, apesar de tão tenra idade (cinco anos) me mostrou o desafio de coordenar na minha vida as identidades de ser mãe, mulher, pesquisadora e profissional. A minha irmã Geórgia, que muito colaborou na minha inserção no mestrado, bem como nos ajustes finais da dissertação. Aos meus mestres, especialmente a minha orientadora Rita, pela dedicação e assertividade durante o meu processo de formação no mestrado. Aos meus amigos Laírton e Jhonny, que me facilitaram o acesso ao campo e ao meu sujeito de pesquisa. A minha prima Lícia Feitosa que trouxe a ferramenta da língua inglesa para o resumo desse trabalho. Ao meu namorado, Anísio, pelo seu apoio emocional no processo final da dissertação.

RESUMO

Os estudos sobre a educação do surdo buscam cada vez mais investigar e compreender a sua emancipação, não apenas como um sujeito incluído na sala de aula regular, mas como membro de um grupo cultural. Faz-se necessário que as questões de identidade e formação docente do professor surdo sejam também privilegiadas nas pesquisas científicas. Considerando que a maioria das pesquisas sobre a formação docente e surdez são restritas à formação do professor ouvinte que atua com alunos surdos, propõe-se uma análise da construção da identidade docente, com base na história de vida de um professor surdo. Empregou-se a metodologia história oral, e vale ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas com o recurso da filmagem, cuja técnica da história de vida juntamente com esse recurso proporcionou o aprofundamento necessário para a análise. Com a colaboração de um intérprete de LIBRAS entrevistou-se em cinco sessões um professor surdo que ensina LIBRAS e trabalha há 13 anos no Município de Fortaleza-CE. Ele está em decurso de formação acadêmica no curso de licenciatura em Letras LIBRAS na Universidade Federal do Ceará(UFC). Os depoimentos do sujeito foram colocados em interlocução com a base teórica utilizada nessa dissertação. Os resultados sugeriram que a potencialidade do sujeito entrevistado para a docência foi uma descoberta gradual, especialmente nos contatos que teve com seus pares surdos e com pessoas da área educacional. Parte de sua escolarização foi marcada por uma perspectiva que associava surdez a incapacidade e patologia. A apropriação da LIBRAS e seu engajamento na cultura surda foram cruciais nessa conquista da identidade como surdo e docente. Sua história exprime: os surdos, em geral, são alijados de muitas possibilidades por uma escola avessa as suas peculiaridades linguísticas, mas o respeito à sua língua abre espaços para interações mais significativas que levam ao surgimento de novas possibilidades de inserção escolar e laboral. Com esses resultados, pode-se concluir que ainda há a necessidade de continuar os estudos nessa área, principalmente no referente às mediações pedagógicas, para viabilizar uma educação de base que proporcione aos surdos maiores condições de acesso aos direitos sociais, mediante uma educação que respeite as peculiaridades da linguagem e das elaborações cognitivas desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdez; Identidade; Educação; Formação docente.

Abstract

The studies about the education of the deaf increasingly seek to investigate and to comprehend their emancipation, not only as members that are included in a regular classroom but also as members of a cultural group. However, it is necessary that the identity issues and the education of deaf teachers be incorporated in the scientific research. Most of the research regarding the education of teachers and deafness are restricted to the education of the listener teacher that works directly with deaf students. We would like to propose a broader analysis of the construction of the identity of all teachers starting from the life history of a deaf teacher. We used the oral story methodology and it is important to stress that in all of the interview process was utilized video recording so that the techniques of the life history as well as the video recording allowed us to perform the necessary deep assessment of this matter. With the collaboration of an interpreter of *LIBRAS* we interviewed in five sessions a deaf teacher who teaches *LIBRAS* and who has been working for 13 years in the city of Fortaleza-CE. He is in the middle of the process of his academic education, more specifically in the Language Education course at the *Universidade Federal do Ceará (UFC)*. We based the analysis of the data on the studies of Goffman (1985) and Ciampa (1987) to discuss the identity. Regarding the identity and the culture of the deaf we were based on the studies of Perlin (1997), Silva (2009), Skliar (2005) and Quadros (2004). The research of Delgado (2006), Thompson (1997), Fontana (2005) e Nóvoa (1995) about the methodological development of the research were also considered. The testimony of the *UFC*'s subject above mentioned was connected to the theoretical studies. The results suggested that the potentiality of teaching of the interviewee was a gradual process, especially in the contacts that he established with other deaf people and with people in the educational arena. Part of his education formation was marked by a perspective that associated deafness and incapacity and pathology. The appropriation of *LIBRAS* and his engagement in the culture of the deaf were crucial during this process of construction of his identity as a deaf and as a teacher. His life history confirms: the deaf are, in general, constrained of many possibilities in a school that is contrary to their linguistic peculiarities. Nonetheless, the respect towards their language set the stage to more significant interactions that lead new possibilities of incorporation in the school and work environments to emerge. Taking into account these results we can conclude that there is still the need to continue the studies in this area, especially those that are related to the pedagogical interference in order to enable an education that allows the deaf better accessibility conditions to the social rights. This will be achieved through an education that respects the peculiarities of the language and through cognitive elaborations of these people.

Keywords: Deafness; identity; education; Formation of the teachers.

Sumário

Resumo	07
Abstract	08
INTRODUÇÃO	10
I. METODOLOGIA: A história oral com o uso da técnica em histórias de vida: aportes metodológicos	16
1. Descrição do sujeito	20
2. O intérprete	20
3. Instrumentos da coleta de dados.....	20
4. Procedimento da coleta de dados.....	22
5. A entrevista.....	22
6. Análises dos dados	26
II. CULTURA, IDENTIDADE E SURDEZ.....	29
1. Cultura e identidade	30
2. Processo de identificação: da deficiência à surdez	43
3. Construção da identidade docente: ser instrutor e ser professor eis a questão?	51
III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SURDEZ: ENCONTROS POSSÍVEIS	56
1. História da educação dos surdos: a proposta oralista oferecida aos surdos nas implicações pedagógicas e sociais	58
2. A construção de novos significados na educação do surdo	61
3. Formação docente: uma construção, uma descoberta	70
4. Mediações pedagógicas	78
5. Dialogando com outras pesquisas na construção da identidade docente do surdo	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

Começamos a viver uma nova realidade na educação brasileira, em parte, pela emancipação social de grupos da sociedade civil, tais como os surdos. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um dos códigos linguísticos utilizado no País, bem como o advento de um curso de licenciatura em Letras/LIBRAS (Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de dezembro 2005) são fatos que merecem ser referidos quando discutimos a questão da inserção escolar e social de pessoas surdas.

No Estado do Ceará, no que se refere à ampliação da emancipação dos surdos, especialmente no âmbito educacional, podemos destacar os cursos de LIBRAS ministrados em vários espaços educacionais, como o Centro de assistência ao surdo(CAS) e a Federação Nacional de Integração e Educação para o Surdo (FENEIS). Soma-se a isto um aumento do processo de inserção de professores surdos nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio.

Mais recentemente, com o advento do curso de licenciatura em Letras LIBRAS oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e com a obrigatoriedade legal da implantação da disciplina LIBRAS integrou-se no currículo dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, o mercado de trabalho, paulatinamente, pôde se abrir para a entrada de professores surdos no âmbito do ensino superior. Isto nos leva a supor que a identidade surda superou as barreiras do descaso, conduzida há tantos anos pela associação direta entre surdez e deficiência.

Com o intuito de compreender a emancipação do surdo, não apenas como um aluno incluído na sala de aula regular, mas como um formador de opinião, um professor, faz-se necessária uma investigação que cubra as questões de identidade e formação docente do professor surdo.

Desse modo, para compreender a identidade surda, apoiamos-nos em Goffman (1988) e Ciampa (1987), pois o tema é discutido no movimento das possibilidades dentro do imaginário social expresso pelas representações da deficiência e da não-deficiência, e dos estigmas associados a ela.

Acerca da identidade surda, destacam-se os estudos de Perlin (1997) e Silva (2009). A investigação da primeira autora centra-se na sua experiência de vida, pois,

sendo surda, traz sua leitura da realidade, mostrando com fidedignidade a compreensão da língua de sinais e a reflexão crítica sobre as várias formas de se conceber a construção da identidade do surdo. Apesar de lançar um olhar sobre a deficiência a partir do próprio surdo, em seu trabalho, não há qualquer discussão sobre a identidade do docente surdo.

Desse modo, invocamos o pensamento de Silva (2009), cujo objeto de estudo é a história de uma professora surda com alunos ouvintes. O trabalho da autora contribuiu significativamente para nossa investigação, especialmente por discutir a cultura ouvintista versus a cultura surda, bem como na forma como as identidades de surdos e ouvintes vão se cruzando nessa relação professor e alunos e aproximar de nosso objeto no aspecto metodológico, no entanto, apresentou algumas diferenças, como o fato de seu sujeito de pesquisa ser oralizado, e o raro aprofundamento do tema identidade docente.

Com relação à estrutura linguística da LIBRAS, encontra-se apoio na obra de Quadros (2004), mais especificamente analisando a gramática e a concordância nas representações gestuais do surdo. Em sua investigação, a autora esclarece que as dificuldades com a língua escrita e a gramática são, de fato, temas importantes para se perceber as reais necessidades pedagógicas dos alunos surdos. Apesar de se propor a apresentar uma proposta linguística, ela não aprofunda questões como os aspectos históricos e individuais de formação profissional do surdo, sendo necessárias pesquisas nessa área.

Com a intenção de adentrar o contexto histórico e cultural dos surdos, temos por base os trabalhos de Skliar (2006), que reúne pesquisas acerca da inclusão, contextualizando o surdo na perspectiva socioantropológica na educação, ou seja, tentam enfocar a pessoa dentro da comunidade de ouvintes e de surdos, mostrando como as influências da cultura surda podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e na elaboração de novos conceitos mediante a utilização da língua de sinais. Com relação ao tema “cultura surda e identidade do surdo”, o autor procura dar ênfase à comunidade surda, da forma como estas se organizam e se transformam nas relações com o mundo e entre si.

Apesar de as contribuições teóricas de Skliar (2006) figurarem com grande importância, especialmente acerca da compreensão do sentimento coletivo de um sujeito histórico e social, temas como docência e a construção de uma identidade profissional ligada à educação não foram abordados, levando-nos a crer que estes

eram campos importantes para a pesquisa científica, uma vez que a inserção do surdo no mercado profissional, especialmente no magistério, consiste numa demanda e num desafio para políticas públicas de educação no Brasil.

Alguns estudos sobre a educação de surdos avaliam a performance do professor ouvinte na prática docente com alunos surdos, dentre eles, destaca-se Dorziat (1999), em cuja área de atuação acadêmica e produções científicas repousam a perspectiva sobre a problematização do ensino da LIBRAS e o papel do ensino na visão do professor ouvinte, com sugestões para melhorar o ensino de surdos. A contribuição teórica da autora avança o domínio acadêmico, chegando à prática escolar, pois seus trabalhos se referem às questões de currículo adaptado para a inclusão do surdo no ensino regular. Apesar de seu empenho nesses limites, em suas investigações, ainda se centram no desenvolvimento do aluno em si mesmo, deixando de lado fatores como a identidade e a formação do docente surdo, objeto desta investigação.

Para fundamentar a história da educação do surdo no Brasil, Soares (1999; 2005) trouxe excelentes ensinamentos na questão do currículo estabelecido com a assunção da filosofia oralista no nosso país, refletindo, desde a forma de conceber o surdo como deficiente, até o padrão de planejamento escolar para ele nessa ideologia. Soares (2005), contudo, limitou seu objeto de estudo nesse aspecto histórico supracitado, cujos anseios de saber mais sobre as atuais tendências da formação do professor surdo não foram cobertos em suas obras.

Silva (2006), por sua vez, trata da formação do surdo no século XVII, e a “patologização” do surdo com o advento do Congresso de Milão. Os poderes econômico e social foram os temas utilizados nessa obra para esta dissertação, fazendo um diálogo com Soares (2005), contextualizando os dados da história e a formação da cultura surda, até chegar às influências da educação intercultural do surdo nos dias de hoje.

Como o tema desta pesquisa visa a investigar a formação docente do professor surdo, os estudos de Tardif (2008) Imbernón (2000) e Fontana (2005) pareceram bastante oportunos, no que tangem reflexões sobre a profissionalização da docência no mundo pós-moderno, das tendências mundiais sobre o ofício de ser professor, no que muito favoreceu na análise do momento atual do professor surdo pesquisado, pois logo após uma contextualização histórica sobre a surdez, pôde ser realizado um trabalho de apropriação do tempo atual nas exigências de mercado de trabalho na

educação como um todo; e assim compreender como ocorrem as discussões sobre a formação docente no mundo e como isso se aplica ao professor surdo em decurso de formação.

Seguindo essa mesma temática, mas aprofundando no que tange a experiência do professor surdo, encontramos no trabalho de Miorando (2006) grandes semelhanças com esta pesquisa. Com o objetivo de criar uma escola ideal para os surdos, o estudo de Miorando (2006) trouxe uma contribuição valiosa na elaboração do processo de formação do docente surdo. Seus ensaios com dois professores surdos no Rio Grande do Sul mostraram experiências voltadas para a metodologia de trabalho que pudesse alcançar um bom desempenho dos alunos surdos em sala de aula.

Tal como esta pesquisa, a investigação da autora apresenta um relato da história de vida de seus sujeitos de pesquisa, com a finalidade de identificar o modo como cada professor surdo percebia a importância de seu papel como docente e como as experiências realizadas nessa formação no ensino pedagógico contribuíram para refletir suas mediações de forma adequada. Não houve espaço em sua pesquisa para avaliar a identidade, aspecto que pretendemos abordar com maior profundidade.

Portanto, foi constatado que, apesar de ser um grande avanço o grande número de trabalhos sobre as temáticas apontadas, a formação do professor surdo ainda é um tema pouco explorado. Isso nos leva a crer que os estudos sobre inclusão que conhecemos hoje, em sua maior parte, se restringem a investigar o professor ouvinte.

Este estudo buscou enfocar a formação e a escolarização de um surdo que se construiu e se constrói como professor. Preencheu lacunas em termos da produção científica voltada para uma perspectiva cultural de surdez.

Com base nessas argumentações nossos interesses centrais de pesquisa foram: quais significados um docente surdo tem de sua formação profissional? Como o docente surdo compreende ser um professor? Como o professor surdo percebe a construção de sua identidade docente?

Faz-se pertinente compreender a formação do professor surdo, assim o objetivo geral desta dissertação foi analisar a construção da identidade docente com suporte na história de vida de um professor surdo. Tem por objetivos específicos: caracterizar como aconteceu a formação profissional do professor surdo na docência; compreender o modo de o surdo perceber-se como professor; analisar qual relação o professor surdo faz de sua prática pedagógica com a formação que recebeu;

descrever a maneira como o professor surdo percebe as suas mediações pedagógicas no seu processo de ensino e aprendizagem.

A idéia é analisar os rebatimentos na formação identidade pessoal e profissional de uma pessoa surda do modo como a surdez foi compreendida e interpretada. Daí a pertinência de um estudo com uso da história de vida. Isso requereu uma investigação do processo sociocultural desse sujeito, da construção pessoal no fazer docente do seu cotidiano em sala de aula. A idéia, assim, foi enxergar mais profundamente sobre a realidade deste professor, tratando a sua formação docente de modo mais holístico, avaliando suas frustrações, necessidades e sucessos no seu campo de atuação

Ao tentarmos responder nossas indagações de pesquisa pretendemos trazer contribuições para a ampliação do conhecimento científico mostrando as possibilidades da formação docente do sujeito surdo, sob sua perspectivas. Assim, ao analisar os relatos desse sujeito, é possível perceber aquilo que ele reproduz, ratifica ou até mesmo rejeita na tradição e nas concepções anteriores, individual ou coletivamente, e como nota suas práticas pedagógicas.

Finalizando essa introdução, vale ressaltar que esta dissertação foi organizada em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo, será descrito o processo metodológico, por ser uma pesquisa com características ideais para fazer uso da história de vida trabalhando o tema da construção da identidade docente nas várias fases do professor colaborador.

No segundo capítulo serão discutidos os temas: cultura, identidade e surdez. O capítulo se inicia trazendo uma reflexão teórica sobre a cultura e como esta pode influenciar o comportamento humano. Também é falado sobre a importância da linguagem, especialmente sobre os avanços da LIBRAS, que se tornou um dos instrumentos de construção da identidade desse professor surdo.

O terceiro capítulo busca ressaltar temas mais específicos sobre a formação docente, a história da educação dos surdos, as contingências da economia e do poder vigente sobre as formas de conceber o surdo em cada período histórico. Como a proposta oralista oferecida aos surdos influenciaram no aspecto pedagógico e social.

A dissertação encerra com o capítulo de considerações finais, onde será elencada uma série de situações percebidas na pesquisa fazendo ao final, críticas aos possíveis erros e acertos mediante as respostas das perguntas da pesquisa,

respondidas pela voz do protagonista: o sujeito de pesquisa. Com esta investigação, pretende-se não apenas compreender a história de vida do sujeito pesquisado, mas, com suporte nela, promover uma discussão sobre as novas formas de se pensar o papel do professor surdo na educação, seja comum ou especial.

I. METODOLOGIA

A história oral com o uso da técnica em histórias de vida: aportes metodológicos

A escolha do método da história oral tornou-se uma opção adequada para compreender a dinâmica da vida de um professor surdo, especificamente sobre a sua construção da identidade e formação docente. E foi por meio dos relatos estabelece gestuais baseados na história de vida do sujeito pesquisado que buscamos elaborar uma interpretação da realidade desse processo individual, que representa uma centelha da coletividade mediante o discurso que nela se Luchesi (2003) mostra que compreender a história oral como método demanda que o pesquisador centre sua atenção nos depoimentos desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de entrevista, na transcrição e na análise:

A história oral de vida fundamenta-se em uma narrativa na qual o autor se conta, fala livremente de sua vida através do tempo, com o mínimo da interferência do pesquisador. Este propõe o tema, mas o conteúdo e a organização são decididos pelo narrador. Na narrativa, o indivíduo procura reconstruir sua existência, transmitindo o que vivenciou em suas relações grupais, em sua profissão, em sua classe social, não obedecendo, necessariamente, a uma ordem cronológica. (LUCHESEI. 2003,P.26)

O método, segundo Luchesi (2003), tem como foco o sujeito que narra a história e, para que haja uma história de vida, é necessário encontrar o seu autor e personagem principal, pois este é quem dará as coordenadas da condução da entrevista. Esse foi outro aspecto importante que concorreu para utilizar essa metodologia como ideal para trabalhar o tema dessa dissertação, pois percebemos que o processo de identidade é um construto dessa rede de relações sociais estabelecidas pelo sujeito durante toda a sua vida. A história de vida permite conhecermos os valores, culturas, modos de vida, representações, hábitos, enfim a pluralidade que constitui a vida das comunidades humanas.

Assim como Thompson (1997, p. 57) concordamos que:

É necessário compreender, portanto, que tecemos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social (...) Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro.

Em face disso, baseando os estudos na construção da identidade docente do professor surdo, entendemos que o homem nunca será isolado porque tem substância

histórica, e é nessa centralidade da subjetividade no ato de narrar sua história que se basearam as análises de como esse ser humano foi formando a sua identidade pessoal e profissional. Assim, percebemos, também, como Ciampa (1987), que a “humanização do homem” advém da sua história que pode favorecer ou não o desenvolvimento das suas potencialidades como sujeito.

Thompson (1997, p.63) mostra em seus estudos que trabalhar com a história de vida traz inúmeras possibilidades no campo metodológico e cognitivo no qual destacando:

Recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documento, ou mesmo que, estando registrados, não estão disponíveis para a comunidade de pesquisadores por diferentes razões. Possibilitar a associação entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, por meio das narrativas individuais. (THOMPSON, 1997, 63)

Com base nesse raciocínio, pode ser respaldada a necessidade que a pesquisa percebeu de se compreender como é feita a formação do professor surdo, pois é um tema pouco encontrado na academia e, portanto há necessidade de se fazer mais registros acerca dessa realidade para tornar público um trabalho que possa vir a colaborar com a elaboração de conhecimento científico sobre a cultura surda e a educação.

Com isso, a metodologia utilizada trouxe uma visão sobre o sujeito desta pesquisa, viabilizando a percepção da forma como esse professor foi desenvolvendo sua identificação como pessoa e como docente; das influências que o meio, a cultura, a linguagem e as pessoas ofereceram para o seu desenvolvimento na formação profissional, facilitando assim, uma visão mais realista das lacunas que existem no processo de formação do professor surdo, contextualizadas nos relatos de sua história individual.

Vale ressaltar que a escolha de um sujeito apenas de pesquisa ocorreu na qualificação do projeto de mestrado, cuja banca sugeriu que se trabalhássemos dessa forma por conta do tempo da coletada de dados e que o próprio método facilita essa flexibilidade na formação da amostra. Isso exemplifica o que Delgado (2006) ensina sobre as peculiaridades de se utilizar o método da história de vida:

Normalmente, um depoimento de história de vida é prolongado e compõe-se de uma série de entrevistas, realizadas com periodicidade previamente combinada entre entrevistado e entrevistador. As histórias de vida podem ser vinculadas a um projeto de pesquisa que propõe recolher vários depoimentos ou podem ser exclusivamente

biográficas, concentrando-se em um único depoente. (DELGADO, 2006, p. 21)

Outro aspecto que favoreceu essa decisão foi a escolha do sujeito de pesquisa para colaborar nos estudos, pois ele possui características que privilegiam as necessidades da pesquisa aprovadas pela banca, tais como: trabalhar na rede de ensino regular (ou em cursos de LIBRAS), licenciado em LIBRAS com reconhecimento pelo MEC e/ou em formação no curso de licenciatura em Letras LIBRAS na UFC, e que esteja em plena atividade profissional, há pelo menos três anos. (Vide a seguir a caracterização do sujeito)

O grande desafio de trabalharmos com um professor surdo nesta pesquisa ocorreu pelo fato de não dominarmos a LIBRAS, contudo, houve uma escolha criteriosa do intérprete para mediar as entrevistas. Este, além da experiência na área, já possuía vínculo com o professor colaborador. Essa estratégia trouxe, de fato, grandes benefícios para o desenvolvimento das entrevistas, pois houve menos resistências nos nossos encontros facilitando, ainda mais, o aprofundamento dos temas que serão expostos na entrevista.

A formulação do roteiro das entrevistas foi bastante criteriosa seguindo as orientações de Delgado (2006, p. 26):

Os roteiros das entrevistas devem conter a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes bibliográficas, em fontes primárias e nas informações recolhidas no primeiro contato com o futuro entrevistado.

Consoante as informações de Delgado (2006) a saída para o campo aconteceu exatamente após a avaliação da banca examinadora do projeto de mestrado, tendo havido uma melhor preparação face às sugestões recebidas para ir ao encontro do sujeito de pesquisa. A matéria-prima para a apreensão da realidade vivida pelo sujeito veio exatamente da narrativa gestual, caracterizando-se como o objeto de estudo por esse método, e é, também, a representação de uma realidade sociocultural do seu cotidiano.

A escuta da história de vida concorreu para que houvesse sempre ao final de cada encontro uma rápida de avaliação daquele momento. Esses momentos formaram um aspecto peculiar da coleta de dados, pois o professor mostrava cada vez mais interesse em participar da pesquisa demonstrando uma consciência clara da

importância da sua história na constituição dessa pesquisa. Posso citar sua última resposta para contextualizar esse aspecto:

“Eu achei ótimo, foi gostoso porque pude desabafar! Foi bom porque tive uma noção de pesquisa de mestrado, e quando fizer o meu, já sei como posso desenvolver uma pesquisa, pois às vezes quando me entrevistavam eu não sabia o porque, eu pensava que poderia até mesmo ser por curiosidade demasiada, exagerada das pessoas, ou por causa de problemas de relacionamento entre famílias, enfim, até sentia vergonha, pensava que era só curiosidade. O fato de você me dizer o objetivo da pesquisa ajudou para que eu me sentisse a vontade; inclusive a T.(professora que o incentivou na docência vide capítulo I) me dizia que sempre que me procurassem para fazer a entrevista, era bom porque era uma forma de divulgar a cultura surda, ajudar no desenvolvimento social e tudo.” (Depoimento de Sérvulo no último dia de entrevista).

Nesse trecho podemos considerar que as entrevistas demonstraram um verdadeiro encontro com o professor colaborador, e parece-lhe haver proporcionado ao mesmo uma aprendizagem nova, correspondendo não só nas expectativas desta pesquisa, mas também, colaborando para mais um conhecimento na sua vida.

Fontana (2005) expressa a tese de que há uma reciprocidade entre o eu pessoal e o eu profissional, e seus estudos vieram mostrar que, nas histórias de vida, as formas como cada pessoa pesquisada se sente e se diz professora foi construindo de modo distinto e conflitante a forma de encarar a profissão docente, nas diversas etapas da carreira.

Nóvoa (1999, p. 116) também se refere a mesma situação quando traz como ensinamento o fato de que:

(...) essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. (...) Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do quotidiano.

Mediante a essa exposição teórica e relatos do professor colaborador desta experiência acadêmica, constatamos que os relatos orais são a via de acesso mais adequado para a exploração científica que se determine a trabalhar a constituição de identidades docentes, pois estão diretamente ligados ao caráter dialético do tempo: compreendendo como um dado posto no passado e, como tal, um produto histórico. E a versão relatada no presente traz, também, a dimensão do futuro na perspectiva da

superação, explicitada no movimento dos sistemas que formam um ser humano na sua vida profissional como docente e das possibilidades do que pode vir a ser.

1. Caracterização do sujeito de pesquisa

O colaborador desta pesquisa é cearense, nasceu em Aratuba, tem 48 anos de idade e está na docência há pelo menos 13 anos. Já foi coordenador do curso de LIBRAS no CAS (Centro de Assistência ao Surdo). Atualmente cursa o 7º semestre do curso de licenciatura em Letras LIBRAS realizado pela Universidade Federal do Ceará. O sujeito assinou um termo de consentimento livre e esclarecido aceitando participar deste estudo.

2. O intérprete

Colaborador ativo nas entrevistas, apresenta 13 anos de experiência como intérprete. Possui nível médio e cursos de LIBRAS básico pela APADA - Ce (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos); de conversação no CAS – CE, e de intérprete e técnicas de interpretação, realizado na Associação dos surdos de Contagem – MG.

3. Instrumentos de coleta de dados

A trajetória de vida é um trabalho realizado mediante a conversação com pessoas sobre sua experiência e memória. Ela ocorre através de um trabalho de campo onde é essencial que haja a interação do pesquisador com os sujeitos à disposição para compartilhar os fatos de sua vida. Nóvoa (1999) expõe a heterogeneidade do modo de trabalhar as técnicas de investigação e aponta para a utilização de materiais à mão como memórias, diários, etc; em reflexões baseadas essencialmente em materiais escritos ou orais o que deverá ser acordado entre o pesquisador e o sujeito investigado.

Número de casos em que se baseia o estudo (a literatura refere a existência de estudos baseadas numa única história de vida, em duas, em três, em quatro, ... até cerca de 800!); o contexto e a forma de produção do material (auto)biográfico (individual, em grupo, etc); as técnicas utilizadas para mobilizar as histórias de vida (narrativas, diários, fotografias, dramatizações, etc.); as técnicas de análise dos documentos (auto) biográficos (análise de conteúdo extensiva ou intensiva, microanálise, histórias de vida, etc.) (NÓVOA, 1999, p. 23)

O autor afirma nessa exposição que a multiplicidade de estratégias se torna uma das principais qualidades da abordagem que intitula de (auto)biográfica, para que o pesquisador perceba qual é a mais adequada ao enquadramento teórico de sua pesquisa. Assim, Luchesi (2003, p.30), por sua vez, acentua que a “A entrevista se constitui num

lugar e num tempo em que poderiam falar de suas idéias, de seus sonhos, de sua ideologia.”

A entrevista com o recurso da filmagem¹ se tornou a mais adequada para absorver a história de vida de um professor surdo, pois foi imprescindível para a coleta e registro dos dados, na tradução da LIBRAS para a língua portuguesa, nas correções das transcrições e nas dúvidas quando algo não estava claro durante a análise dos dados, pois assistir à gravação era como voltar ao momento de sua realização, como forma de maior aproximação com o sujeito.

As entrevistas foram marcadas em contatos prévios, e, nesses, foram definidos o local, data e horário dos encontros. O objetivo da entrevista foi devidamente esclarecido o que para Nóvoa (1999, p.117) ainda é uma espécie de “contrato de confiança, de uma negociação clara em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes. Clarificando quanto ao destino do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes.”

Houve também o cuidado com a preparação do ambiente, para evitar situações constrangedoras, proporcionando um diálogo franco e aberto, estabelecendo uma relação de empatia com o professor entrevistado. Como afirma Luchesi (2003,p.29)

Dessa forma, a partir do primeiro contato com o possível narrador, evidencia-se uma característica do método, a necessidade do pesquisador de apreender as reações do sujeitos. O interesse ou desinteresse em participar da pesquisa eram demonstrados pelo brilho no olhar, pelos movimentos corporais. O envolvimento, o interesse e a concordância do autor eram fundamental para estabelecimento da situação comunicacional pretendida e para obtenção das narrativas.

4. Procedimentos de coleta de dados

¹ Para a utilização da técnica de filmagem, foi necessário solicitar a permissão ao sujeito para gravar sua imagem.

Foram realizadas cinco entrevistas, quatro das quais no máximo 30 (trinta) minutos de duração, visto que a fala do colaborador é gestual e nisso o tempo se torna mais denso do que para uma pessoa ouvinte, pois há aí um investimento de energia corporal muito intenso para se comunicar, deixando o sujeito mais cansado.

A quinta entrevista fugiu à regra, pois sua duração foi de 01(uma) hora em virtude da necessidade de aprofundar alguns temas das entrevistas anteriores, mas foi plenamente acordado com o sujeito de pesquisa respeitando as condições ideais para ele poder discorrer sobre os temas.

Houve a mediação do intérprete, o que facilitou a comunicação e o desenvolvimento das entrevistas. O professor surdo entrevistado relatou que isso foi muito bom para ele, pois assim podia dizer o que queria sem se preocupar em se fazer entender para o entrevistador. Ele falou que ali se sentia “desabafando”, sua expressão facial era toda coerente com seus gestos. Percebemos o quanto era importante para o sujeito nesse momento de fluir e sentir que podia ser entendido. Outro ponto que facilitou a mediação da entrevista foi o intérprete ter sido aluno dele no curso de LIBRAS, ou seja, já havia uma confiança entre ambos facilitando ainda mais o vínculo conosco a pesquisadora, levando-o a ficar sempre mais à vontade, na medida em que os encontros aconteciam, revelando com facilidade suas emoções e sua história. Assim, a presença do intérprete foi fundamental para o sucesso das entrevistas, especialmente pelo conhecimento prévio e confiança entre ambos antes da pesquisa ser iniciada.

Na exposição da entrevista será dada aos leitores a oportunidade de verificar as pontuações realizadas durante os encontros com o professor surdo, as impressões que foram observadas nesses momentos, através do diário de campo e da revisão feita nas gravações em vídeo.

5. A ENTREVISTA

Tratando-se da técnica história de vida, as entrevistas fluíram de forma evolutiva, ou seja, a cada entrevista, as questões eram aprofundadas, e o discurso do sujeito acerca de sua vivência tornava cada vez mais apegado a sua história. Entrevistas desse tipo são consideradas por Delgado (2006, p.22) como temáticas. Segundo a autora, entrevistas temáticas

são entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. As entrevistas

temáticas podem, por exemplo, constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida, ou compor um elenco específico vinculado a um projeto de pesquisa, a uma dissertação de mestrado ou a uma tese de doutoramento. (DELGADO, 2006. P.22)

Na primeira entrevista, por exemplo, foi solicitado que o sujeito falasse mais de sua vida (onde nasceu, de suas lembranças da infância até os dias de hoje). No primeiro contato o objetivo era estabelecer um elo com o sujeito, conhecer mais o campo e a sua realidade para depois ensejar outros caminhos com ele. Nesse momento, foi percebido o quanto era importante estabelecer um vínculo para que a confiança começasse a fluir, pois a pesquisadora não sabendo a língua (LIBRAS) necessitava sempre do intérprete para mediar o diálogo.

Na segunda entrevista, seus relatos foram sobre sua vida estudantil até chegar a decisão de ser professor. Nesse encontro, houve mais intervenções para entender como ele, de fato, foi elaborando a sua identidade como sujeito social. Percebeu-se que em alguns momentos da entrevista a necessidade de saber mais sobre um determinado assunto criava na entrevistadora, certa ansiedade em perguntar mais ao sujeito de pesquisa, mas o ato de ouvir mais com os olhos tornou a atitude mais adequada para deixar o momento oportuno para pontuar o relato do sujeito. Mediante a ansiedade da entrevistadora, algumas vezes, era solicitado para o intérprete perguntar algo a mais para Sérvulo (nome do professor colaborador desta pesquisa), enquanto ele ainda estava concluindo seu pensamento; com isso foi observado o quanto se pode errar em uma entrevista em face da ansiedade do(a) entrevistador(a), e o fato do sujeito de pesquisa ser surdo, nesse momento em específico, facilitou a sua resposta vir livre sem interrupções. Assim, conclui-se que, nesses momentos, é preciso que o pesquisador tenha experiência e maturidade para que a ansiedade não atrapalhe a fala do sujeito que está sendo elaborada, ou seja, seu discurso com base em suas memórias.

Na terceira entrevista, foi trabalhado o tema mediações pedagógicas. Buscou-se esclarecer como ele atuava como instrutor; se ele se percebia como instrutor ou professor, pois, nas duas primeiras entrevistas, não se denominava como professor por conta da graduação que ainda não concluiu e isso foi algo que teve de ser aprofundado nessa entrevista. Ao indagar-lhe sobre isso, foi observado que nesse encontro ele conseguiu se identificar como professor e, portanto, foi questionado

sobre o porquê de na entrevista anterior ele ter dito que não era professor e sim instrutor.

Naquele momento, ele riu meio desconcertado, e se justificou, dizendo que as pessoas perguntavam se ele era formado e isso o deixava sem jeito de se afirmar professor, mas quando dizia que não tinha graduação ainda e estava em decurso, as pessoas também se admiravam pela facilidade com que ele dava aula, do método de ensino. Assim, infere-se, que para ele, o espelho do outro nesse aspecto é um ponto fundamental na autoimagem como profissional, pois existem passagens na sua vida que mostram isso de forma recorrente. Parece que sua identidade como pessoa e profissional eram expressas em momentos marcantes: encontros com pessoas que lhe mostraram a possibilidade de ir além do estigma da deficiência, pois até um certo momento de sua vida, ele só se percebia pela deficiência: “eu não tinha identidade”(esse aspecto será aprofundado no segundo capítulo da dissertação).

Ante tantas intervenções, ao dar seu olhar sobre a entrevista, Sérvulo afirmou que esse encontro foi mais cansativo, pois sentiu como se tivesse repetindo as mesmas coisas. Nas outras entrevistas ele falava mais da vida dele e nessa teve de se focar na profissional, cansando-se mais. Observando seu cansaço, foi necessário justificar o porquê desse tema na entrevista, para que ele pudesse perceber o quão era importante para esta pesquisa a sua colaboração nesse aspecto também. Naquele encontro, foram realizadas 20 perguntas todas voltadas para a mediação pedagógica e na formação do professor, que resultaram em grandes achados, pois, apesar do cansaço dele, prontamente colaborou, não dando indício de qualquer resistência mostrando que o fato de ter estabelecido nos dois primeiros encontros um bom vínculo com ele facilitou nesse último um aprofundamento nos temas.

Nesse momento, podemos ser confirmados os indicativos de Delgado (2006) no que tange à atitude do entrevistador:

O bom entrevistador deve ser hábil tanto no primeiro momento de contato com seus entrevistados como no decorrer das entrevistas e depoimentos, buscando respeitar ao máximo as idiossincrasias e características da personalidade de cada depoente, além de considerar suas limitações estruturais, por exemplo: dificuldades em abordar determinados temas, idade, origem social. Além disso, deve respeitar também limitações conjunturais, como enfermidades, indisposições, dificuldades de mobilidade, compromissos profissionais, entre outras. (DELGADO, 2006, p. 23)

Na quarta entrevista, o tema trabalhado foi a formação docente, mais especificamente a experiência dele como estudante do curso de licenciatura em Letras LIBRAS (o ensejo pelo vestibular, as formas de avaliação e o que o curso tem trazido para ele como profissional). Nessa entrevista, ele se apresentava mais dinâmico do que na última, soltou-se mais como nas duas primeiras entrevistas. O assunto parecia entusiasamá-lo de tal forma que quase não parava de fazer os gestos. Suas reflexões sobre o curso e a formação de multiplicadores no nosso Estado é um foco para ele, e essas reflexões que trouxe da formação básica de leitura e escrita, desde a infância, bem como do uso ou não da escrita de sinais, foram temas desenvolvidos nesse encontro. Nessa entrevista, havia muita vibração do entrevistado, principalmente quando ele relata a sua expectativa de fazer pesquisa, fazendo mestrado e doutorado, mostrando uma motivação extrema em se superar e fazer que outros, como ele, consigam se desenvolver o mais rápido possível com métodos adequados para capacitar o surdo.

Na quinta e última entrevista, o tempo extrapolou os 30 minutos, indo para uma hora, tendo a concordância do sujeito de pesquisa para esgotar os temas a serem aprofundados: a sua formação como um todo, até chegar a sua formação acadêmica; foi relatado sobre como ele percebia as suas mediações pedagógicas mais uma vez e como ele via a participação dos alunos surdos e ouvintes em suas aulas, pois trouxe esse tema de forma espontânea, tendo sido criada uma necessidade de entender qual era a sua opinião como educador quanto às possíveis barreiras a serem quebradas nessa relação (professor e aluno) em sala de aula.

Nessa entrevista, o professor falou da passeata dos surdos por causa da novela da TV Globo que divulga o implante coclear e não fazer nenhuma referência a LIBRAS. Esse tema foi algo que surgiu em face da sua posição como educador de tornar pública aos seus alunos a necessidade de criticar programas de televisão que não validam a língua de sinais e não valorizam a cultura surda. Esse aspecto não foi aprofundado na passeata em si, mas pode ser ligado às questões da formação do surdo de forma geral.

Nessa entrevista, foi investigado todos os aspectos importantes de sua formação, compreendendo como as pessoas o influenciaram nessa identificação com a docência. Outro aspecto bem aprofundado foi sua reflexão sobre como ele percebia suas mediações pedagógicas, pois no momento em que tentava contextualizar suas aulas no dia a dia, ficaram claras para ele as incertezas de como se fazer uma aula

que trabalhe mais a fundo os conteúdos. A respeito disso, Sérvulo expressou a ideia de que sua motivação com o curso de licenciatura em Letras LIBRAS está intrinsecamente ligada a esse aspecto também, pois o curso irá neste ano de 2010 trazer essa disciplina para esclarecer as dúvidas dele e de outros colegas.

6. Análise dos dados

A análise dos dados foi inspirada no trabalho de Luchesi (2003), cuja experiência com pessoas surdas mostrou os caminhos para essa etapa, pois apresentou uma gama de recursos expressivos dos mais ricos e variados que tinham de ser considerados na transcrição, exigindo paciência e determinação como pesquisadora:

Primeiro ouvia e assistia as fitas gravadas. *Stop, reward, play foram incontáveis*. Depois transcrevia os relatos literalmente, mantendo a ordem do discurso, a construção das frases, a forma gramatical utilizada, as repetições. Procedia a uma primeira leitura, muitas vezes como recurso facilitador, traduzia oralmente, gravando, e, depois transcrevia o que tinha sido gravado. Voltava às gravações, acrescentava palavras, verificava, conferia cada expressão com cuidado e precisão nos detalhes. Então, realizava uma primeira leitura da transcrição literal. (LUCHESE, 2003, p.35)

Luchesi (2003, p. 36) mostrou que mesmo após todo esse procedimento ainda surgiram dúvidas quanto à qualidade do texto escrito para a riqueza do texto oral. Assim, após algumas alterações na estrutura da frase na parte gramatical, percebeu em sua nova leitura do texto que “o sujeito não mais se constituía como produtor da linguagem. Conclui que a transcrição original deveria ser mantida, retirando somente as perguntas que surgiram durante os depoimentos”. Com base nessa experiência, houve o cuidado de fazer as transcrições sem alterar os gestos do sujeito, onde conjuntamente com o intérprete foi verificada a fidedignidade do discurso do professor para só após esse procedimento, prosseguir sua análise.

Outro ponto interessante citado em Luchesi (2003, p. 36) quanto a análise foi tentar realizar as transcrições em partes, pois, consoante ela mesma afirma, “a transcrição foi útil, na medida em que as leituras prévias possibilitaram a formulação de hipóteses, reflexões e questões que puderam ser esclarecidas nas entrevistas posteriores.” Isso foi fundamental para compreender ainda mais a sua dinâmica pessoal e profissional que ali se desenhava, era como uma colcha de retalhos que foi tomando forma na composição de cada encontro.

Portanto, na realização da transcrição do material coletado em vídeo, foi necessário realizar primeiro a tradução da LIBRAS para o português, feita pelo mesmo intérprete que mediou as entrevistas. A cada entrega do material transcrito, foi precedida uma revisão com o vídeo daquela entrevista para concluir o trabalho de transcrição. Quando ocorria alguma dúvida, o intérprete voltava a reavaliar com a pesquisadora os vídeos, para enfim, mostrar ao sujeito de pesquisa as transcrições feitas para que aprovasse os textos. Somente com a devida aprovação do sujeito, foi possível dar início às análises das entrevistas.

Optar por organizar as entrevistas por temas foi um norte na análise do discurso do professor colaborador. Com base nessa técnica os temas apareciam com bastante recorrência nas entrevistas tais como: Evolução do processo de identificação - saindo da deficiência para a visão de ser surdo (Como se concebe como pessoa? Como se percebe como professor?); influências de pessoas no seu processo de identificação como surdo e professor; formação que teve na vida – sua vida escolar até a formação de professor; as lacunas percebidas para uma boa formação profissional; reflexões e sugestões que favoreçam um bom nível de formação docente e adequado para o docente surdo.

A dissertação foi construída segundo os gestos do sujeito de pesquisa, amparada nas leituras anteriores que formaram o sustentáculo teórico, bem como pela utilização do diário de campo, que favoreceu o desprendimento na linha de raciocínio em face de uma boa leitura da realidade da história de vida que ali se apresentava.

A presença do intérprete nesse contexto de pesquisa foi a ponte necessária para uma interlocução com o sujeito na sua comunicação gestual, pois sem essa intervenção não teria sido possível trabalhar com a metodologia da história oral de vida. O intérprete materializou a sonoridade do silêncio da voz do professor surdo, trazendo à baila todas as situações elucidadas na vida desse sujeito, que a partir daí, foi possível dissertar sobre sua história profissional na docência.

Outro grande colaborador para formação do estilo da dissertação foi Ciampa (1987), no livro “A história do Severino e a história da Severina”. Percebe-se uma grande identificação com seu texto na forma de expor a teoria da identidade, contextualizando com as falas e fatos coletados em sua pesquisa. Assim como o autor, durante a redação dos capítulos, foi estabelecida uma interlocução do aporte teórico com as fases de vida explicitadas pelo sujeito de pesquisa.

Em razão da escolha metodológica, da influência estilística de Ciampa(1987), e, não menos importante, da formação em Psicologia da pesquisadora, neste trabalho, há claras evidências da forma particular de pensar e trabalhar, pois a cada encontro subsequente foi possível confirmar ou não as percepções obtidas durante as análises, situadas nas contingências em que o professor colaborador viveu no seu tempo histórico.

II. CULTURA, IDENTIDADE E SURDEZ

Neste segmento serão discutidos três eixos temáticos da pesquisa, com vistas a analisar como se constitui a cultura surda e as suas influências sobre a identificação do sujeito surdo nos aspectos pessoais e profissionais.

Serão trabalhados, preferencialmente, nesses temas, teóricos e autores que estudam a identidade como Goffman(1988) e Ciampa(1987), que escreveram obras voltadas para as questões a identidades e da construção social da estigmatização. Perlin (2005) e Silva (2009) complementarão as idéias sobre a identidade, mas voltadas especificamente para a diversidade na formação das identidades surdas.

As temáticas cultura e surdez serão desenvolvidas tendo por base Skliar(2005), oportunidade em que discutiremos mudanças de interpretações sobre a surdez, saindo do aspecto da patologia até chegar a diferença; discorreremos, ainda, acerca de como os estudos surdos proporcionam uma visão mais coerente da formulação cultural, educacional e identitária do surdo. Quadros (2004) será nosso aporte no referente às discussões sobre língua de sinais e a respeito de como as ideologias na educação dos surdos influenciaram no processo histórico da formação identitária da pessoa surda.

Como a metodologia da pesquisa foi realizada por intermédio da história de vida de um professor surdo, trouxemos no âmbito deste capítulo teórico, trechos da entrevista para contextualizar o desenvolvimento das análises. Assim, será promovido um diálogo sobre a formação da identidade profissional de um professor surdo, com esteio no seu tempo histórico e social.

1. Cultura e identidade

A cultura é constituída por mecanismos nos quais o indivíduo adquire características mentais, como valores, crenças ou hábitos, que lhe possibilitam participar da vida social. É um componente do sistema social que também inclui estruturas e mecanismos de adaptação para conservar o equilíbrio com o contexto ambiental e social.

A cultura representa a realidade mediante formulações que caracterizam o social como a política, a economia, a história, a arte, a religião etc. Cada comunidade se diferencia por sua cultura, por sua particular forma de entender a realidade e expressar-se dentro dela.

Ressaltamos, ainda, que a inserção cultural é, concomitantemente, inclusão em uma determinada estrutura econômica e histórica. As manifestações da cultura, tais como instituições, mitos, organizações, leis, tecnologia etc., devem ser explicadas em virtude da satisfação das necessidades básicas do homem e de seu bem-estar, porém, não se pode negar que a estrutura econômica capitalista se assenta na exploração do trabalho e na mais-valia. Assim, nem todos os homens e mulheres de nosso tempo vivem em situação de bem-estar.

Advogamos a noção de que a cultura é referente básico para o estudo do comportamento dos humanos, como componente de grupos. O estudo das formas simbólicas, que constituem a expressão dos significados em um contexto social, representados por gestos, arte, escritos, comportamentos, linguagens etc, reflete a dinâmica que é a elaboração, transmissão e renovação da cultura. Segundo Mead (1982), a língua tem papel fundamental, como o papel da língua é fundamental na formação da subjetividade/identidade, é mister, quando realizamos investigações sobre o surdo como professor, tratar de estudos teóricos sobre o contexto histórico da surdez. A língua de sinais² representa para o surdo a sua comunicação, sua expressão direta com o outro, na forma de transmitir seus sentimentos, elaborações

² A língua de sinais é considerada pelos linguistas como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos da língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS, 2004, p.30).

de pensamentos e conceitos sobre si mesmo e acerca do mundo, representando seu meio de efetivar os rituais de interação. Representa, também, a sua autonomia na forma de se relacionar com o mundo. Ressaltamos que a imagem do sujeito permeia qualquer interação social, pois é no encontro de conversação que se estabelece um elo para se constituir a relação e a sua representação sociais.

Baseando os estudos sobre identidade em Goffman(2004, p. 29 e 41), é mister nesse discurso, compreender a visão do autor, quando fala de representação:

Venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. (...) Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo.

A representação social, na óptica de Goffman (2004), mostra que o ser humano tende a agir em sociedade, incorporando papéis para os seus observadores, tentando sustentar uma impressão que o torne importante perante eles; ou seja, o sujeito, para ter um reconhecimento social, tende a agir conforme as expectativas de seus pares para não ficar marginalizado, e, na medida em que a representação ressalta os valores oficiais comuns de uma sociedade, há uma incorporação desses papéis sociais, mas percebe-se, principalmente, o aspecto da propagação de uma cultura em várias gerações.

Assim, quando Goffman (1988) se reporta a identidade, ele trata da representação social onde o sujeito se encontra em campo coletivo. O sujeito se faz por meio de relações no tempo e no espaço, com diferentes outros, emergindo e sendo revelado nas práticas discursivas. E, mediado por tais, é que se faz ser humano uma autoimagem. Dessa forma, o homem em relação pode exercer papéis sociais diversos, segundo as demandas de seu contexto cultural e das exigências de sua vida familiar, incorporando elementos na constituição da sua identidade.

Essa visão de ator e personagem na identidade é, também, ressaltada em Ciampa (1986, p.133), pois fala de uma dinâmica: “Atividade, Consciência e Identidade como três categorias fundamentais para a Psicologia Social estudar o homem”. O ser humano, para se tornar sujeito, necessita do nome, dos predicados

desse mesmo nome e das atividades genealógicas ou até mesmo do seu habitat, para interiorizar e depois se reconhecer, o que pode ser visto como identificação, ou seja, um processo de interiorização da personagem, pois, como diz Ciampa (1986, p.134):

A identidade, que inicialmente assume a forma de um nome próprio, vai adotando outras formas de predicções, como papéis, especialmente. Porém, a forma personagem expressa isso na sua generalidade. Um nome, efetivamente, nomeia uma personagem.

Com essa visão, o autor mostra como o sujeito tem o desejo de ser conhecido e reconhecido em sociedade, e até mesmo como ele foi sendo nomeado e/ou reconhecido durante toda uma vida. Quando Ciampa (1987) fala em percorrer a categoria da atividade, mostra o caráter dinâmico da identidade do sujeito, no qual vai se revelando por meio de suas proposições verbais, em como ele se nomeia socialmente. Isso significa o próprio movimento da mudança, da transformação, que ocorre em face dos encontros sociais que o sujeito estabelece e dos papéis que assume no decorrer de sua vida.

Hall (1999) também nos mostra o caráter fluido da identidade, ou seja, o indivíduo está sempre no *torna-se* e se constitui identitariamente ao longo da vida, descartando a concepção de imutabilidade. Na contemporaneidade, o sujeito não possui

uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 1999, p.12/13).

As chamadas representações, ou as formas de agir. Idealizadas, são uma hegemonia, uma padronização de comportamentos e atributos normatizada por uma cultura. Deste modo, o sujeito, para se sentir incluído, muitas vezes tende a representar papéis, personagens para uma “plateia”. “Plateia” para Goffman (1988) está se referindo exatamente a ter reconhecimento, a estar “incluído” em um contexto. Estar na marginalidade causa sofrimento ao sujeito, pois esse não encontra seu clã, seu espaço, sua comunidade. As rupturas querem sair do papel, “sair de cena”, significando para o indivíduo uma perda de identidade, do seu papel no grupo. Portanto, o conceito de identidade para esses autores está diretamente ligado ao conceito que o sujeito faz de si mesmo em interação social no âmbito de uma cultura.

Este conceito está permeado por exercícios de poder na medida em que alguns papéis são socialmente valorizados e outros repelidos. A identidade, assim, não é uma “entidade”, mas um continuum em formação no contexto de um tempo histórico determinado.

A formação da identidade de um professor surdo não parece diferir muito do contexto supracitado, pois, segundo Skliar (2005, p.11) “(...), a surdez constitui diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência.” Historicamente, a inserção cultural do surdo em sociedade tinha ênfase médica tem o foco na patologia (não ouvir), o que implica uma perspectiva de “desaprovação do outro” que se comunica diferentemente da maioria.

A definição de surdez, segundo Monteiro (2006, p.15) na visão médica é “qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o indivíduo, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons.” Assim, para a abordagem médica, o surdo terá uma oralidade maior ou menor, dependendo do grau de sua surdez. Seu comportamento e sua escolarização também serão afetados por essa condição física.

Tal abordagem desconsidera questões socioculturais e interacionistas na constituição do sujeito surdo. Essa compreensão da surdez somente por seu aspecto físico/orgânico culmina na marca do estereótipo da patologia, da doença, diferente de uma visão socioantropológica com a visão traduzida em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural.

Dessa forma, as concepções sobre a deficiência na história mostram o quanto é importante perceber como funciona essa dinâmica psicossocial da relação do deficiente e do não-deficiente, como cita Omote (1994) , pois, segundo o autor, é no espaço social que se comportam as ambigüidades, as quais devem ser devidamente consideradas no estudo das deficiências. Essa ambiguidade surge no momento mesmo da adoção de um critério ou padrão mediante o qual se estabelece a distinção entre a deficiência e a não-deficiência. Não se trata apenas de uma questão de

definir e estabelecer esse critério, mas de decidir aplicá-lo e de se criarem nas pessoas expectativas nesse sentido.

Por intermédio das relações de poder que se estabelecem meios normativos para diferenciar as pessoas, criam-se padrões desejáveis em cada época ou momento histórico. Isso porque a interação das pessoas é parte integrante e crucial do fenômeno deficiência, o que, em última instância, define alguém como deficiente ou não-deficiente.

Skliar (2005, p.17) mostra que historicamente o surdo sofre esse contexto da deficiência pela prática adotada pelo ouvintismo³

Com toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta.

Com amparo nesse consentimento mútuo, percebe-se que o olhar para o surdo envereda para a terapêutica da reabilitação da fala, pautada na identidade do ouvintes, que acredita ser o melhor caminho para o desenvolvimento global desse sujeito. Skliar (2005) traz uma reflexão deveras interessante, quando diz que a configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, com suporte nesta, há toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano.

Goffman (1988) refere-se à noção de rupturas de identidades idealizadas, ressaltando a importância de se analisar a forma como as pessoas levam para si a identificação com as mais variadas influências das interações sociais vividas. Isso explica o “efeito dominó” que a deficiência provoca numa família: as reações dos pais em tentar esconder de si mesmos a “anormalidade” de seu filho; e depois de um

³ Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, com base no qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas atuais (SKLIAR, 2005, p. 15).

longo caminho para “aceitar” a “deficiência”, procuram corrigir o que não pode ser evitado, numa tentativa de reintegrar-se após a ruptura sinalizada pela diferença.

Os surdos foram, assim, marcados por traços estigmatizantes. Goffman (1988) considera o estigma⁴ um tipo de relação especial entre estereótipo e atributo, muito embora o autor proponha modificações nesse conceito, porque há importantes atributos que não possuem descrédito por essa mesma sociedade. Assim, no sentido pejorativo, estigma também é considerado pelo autor como uma marca sinalizando naquela pessoa um estado de poluição, no qual deveria ser evitada pela sociedade, principalmente em lugares públicos. Isso demonstra como a exclusão foi constituída por meio dessas marcas evidenciadas no corpo. “Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1988, p.15).

Para Magalhães (2007), na educação, tradicionalmente, há uma tendência a apagar atributos diferenciadores. Assim, por exemplo, pessoas cegas foram ensinadas a se comportar como videntes e os surdos tiveram sua língua materna, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), desconsiderada, desvalorizada; foram obrigados a um processo, por vezes cruel, de oralização. Neste sentido, os aspectos deficitários da pessoa incorrem num erro de justificar que qualquer comportamento inadequado deva ser interpretado pela própria deficiência.

Pessoas consideradas deficientes tendem a ser vistas como seres incompletos, numa pretensão da sociedade em fragmentar os sujeitos com deficiência, tratando-os como caricaturas representadas pelas suas limitações físicas e/ou mentais. Os surdos enfrentam na sociedade preconceitos expressos nas tradicionais dicotomias em que fica implícita uma hierarquia que dá a um dos termos o valor de padrão; como, por exemplo, dos pares: normalidade/anormalidade; linguagem oral/linguagem de sinais; surdo oralizado/surdo sinalizado; deficiente/diferente; cultura ouvinte/cultura surda; comunidade surda/identidade surda.

⁴ Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algumas coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava (GOFFMAN, 1988, p. 11).

É mister fazer uma reflexão sobre o sentido atribuído a cada uma dessas categorias, pois se percebe como a sociedade pensa, naturaliza e institui traços identitários para esses sujeitos.

Ademais, essas pessoas são convocadas, no contexto do discurso da inclusão peculiar ao século XXI, a estar em cena e não mais na margem da sociedade. Desejam, assim, exercer um papel no qual possam ser reconhecidas pelas suas capacidades e não por intermédio de comparações entre “deficientes” e “não-deficientes”. Então, Quadros (2004) trata a compreensão do contexto histórico da surdez, remetendo-nos a falar das diferenças do ser surdo e do ser ouvinte que permeiam as relações sociais e como essas expressões ideológicas nortearam os comportamentos culturais em face da surdez; comportamentos estes que vivamente aportaram na escola.

A ideologia do Oralismo evidenciou um pensamento dominante sobre a forma de enxergar o sujeito surdo, com base na medicalização, dentro de uma dimensão clínica vislumbrando o patológico, numa perspectiva de reeducação e cura da fala. Essa visão refletiu na forma como a educação estabelece o seu contexto escolar. Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe completa mudança nos rumos da educação de surdos.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas (SOUZA, 1998, p.04).

O professor surdo tinha seu espaço social na educação para desenvolver os métodos de ensino e aprendizagem para alunos com surdez. A prática da proibição da linguagem visogestual, incomodando a hegemonia tradicional das escolas fez essa figura do mestre surdo ser banida, assim como os métodos que se aplicavam em sala de aula. Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Silva (2009) mesmo não sendo sinônimo, o “ouvintismo” e o oralismo se relacionam, visto que representam discursos hegemônicos,

institucionalizados em diferentes partes do mundo, constituindo relações que podem e trazem em seu cerne o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos. Essa temática, no entanto, será mais bem discutida no segundo capítulo dessa dissertação.

Skliar (2005) mostra em seus estudos que, por conta do oralismo não ter sido questionado por mais de um século, os resultados de muitas décadas de trabalho nessa abordagem não alcançaram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolvem uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio no que concerne à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo.

Somadas a isso, Quadros (2004) fala das dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia e com problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. E sendo a língua um fator primordial para a interação humana, com a rigidez da ideologia do oralismo, os surdos também desenvolveram problemas na área do convívio social.

Nas décadas de 1970 e 1980 muitos estudos foram sendo realizados numa nova abordagem; como por exemplo a Comunicação Total, amplamente desenvolvida nos EUA. Quadros (2004) mostra que a Comunicação Total favoreceu o reencontro dos alunos e professores com os sinais que foram proibidos com o Oralismo. Ao se avaliar a eficácia desse método nas escolas, notou-se um avanço maior nos aspectos educativos para os surdos com relação ao Oralismo, pois, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. A utilização dos sinais na Comunicação Total, no entanto é uma mera forma de auxiliar a fala, e, apesar desses pequenos avanços, segundo essas análises avaliativas, os surdos apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares. Quanto à escrita, poucos conseguiam obter autonomia e sucesso na comunicação. O acesso ao sinal nesse método é ainda pequeno, tornando precária sua comunicação. Não existe aí, um desenvolvimento linguístico, pois os alunos não compreendem a utilização dos sinais como uma língua.

O Bilinguismo contrapõe-se ao modelo oralista, porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda; e contrapõe-se à Comunicação Total, porque defende um espaço efetivo para

a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga a idéia de que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Quadros (2004, p. 08-09) ensina que:

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

A pessoa surda se torna bilíngue em razão da aprendizagem das duas línguas: a de sinais e a majoritária dos ouvintes. Esta mesma autora ressalta, ainda, que essa situação de Bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o mesmo canal (auditivo-vocal) num bilinguismo contemporâneo. No caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.

De acordo com Quadros (2004), mesmo os surdos oralizados passam a fazer uma leitura de mundo somente com o emprego da língua de sinais e, antes disso, suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas.

Quadros(2004), Skliar(2005) e Perlin(2005) estudiosos da cultura e da identidade surda, advogam a idéia de que, sem o uso da língua de sinais, decorre uma identidade fragmentada: o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o mundo ouvinte, pois lhe falta vivência na língua majoritária que, de certa forma, sempre esteve pautada em exercícios e práticas artificiais. Como fora dito, as elaborações sobre o mundo e os conceitos de forma mais complexa só podem ser propiciadas para surdos, através da língua de sinais, pois essa é a mediadora do surdo com o social. Com efeito, a língua é responsável pela forma como todos elaboramos nossas identidades sejam ouvintes ou surdos.

Nessa breve exposição histórica, podemos perceber claramente as várias formas de se tentar enquadrar um ser humano dito “anormal” ou “deficiente” na sua perspectiva de ler o mundo, ou seja, vale ter sempre em mente a noção de que as sociedades tendem a confirmar ou não uma visão do outro, do diferente, segundo as

suas demandas econômicas e de poder. Daí a grande discussão atual sobre a crise de identidades pela qual as pessoas transitam no mundo pós-moderno, onde compreendemos, como Hall (1999), que novos e múltiplos processos de *identificação* e *diferenciação* passam a influenciar, assim, a conquista das identidades. Magalhães (2007) ainda fala que tais processos são permeados pelas relações de poder, que passam a ditar o alvo das identificações e diferenciações e, portanto, o que será incluído e o que deverá ser excluído de tais processos.

Então para entender como funciona o jogo do processo identitário, deve-se ter a consciência de que, para uma existir, é preciso a presença da diferença. Silva (2000) afirma essa dualidade da seguinte forma:

[...] as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que ‘ela é chinesa’ significa dizer que ‘ela não é argentina’, ‘ela não é japonesa’ etc., incluindo a afirmação de que ‘ela não é brasileira’, isto é, que *ela não é o que eu sou* (grifo nosso). As afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2000, p. 75).

Nesse momento, como assinala Magalhães (2007), a construção da identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de um jogo de poderes, onde a dominância dos grupos hegemônicos aponta o socialmente valorado, influenciando, assim, a constituição das identidades. Há uma disputa pela identidade que, em última análise, se traduz na querela por bens simbólicos e materiais da sociedade.

Na história da surdez, esses aspectos são claramente observados, pois no contexto há toda uma prática implícita de incluir o surdo no mundo dos ouvintes, impondo uma situação desfavorável ao seu desenvolvimento travando neles e nas suas famílias, uma percepção sobre a não-pertença a um grupo seletivo dos “normais”, ou seja, da identidade dos que seriam considerados normais. Magalhães (2007) analisa esse comportamento na constituição da identidade como uma operação classificatória entre *nós* e *eles* ou entre *eu* e os *outros*.

Silva (2000), por sua vez, também considera o ato de classificar como uma constante na vida social, podendo ser considerado “como um ato de significação

pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes (...) as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade” (SILVA, 2000, p. 82). Em face disso, percebe-se que esse sistema binário normal/anormal ou mesmo ouvinte/surdo, por exemplo, advém, segundo Woodward (2000) e Silva (2000), para *marcar* a diferença e se desenvolvem quase sempre em função das oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas.

Assim, identificação e diferenciação se organizam em oposições binárias (eu e o outro), nas quais relações de poder se estabelecem e ditam uma identidade como parâmetro para as demais.

Para aprofundar no tema da construção da identidade do professor surdo, é importante conhecer como a comunidade surda foi crescendo e constituindo as suas identidades dentro de uma sociedade cuja valorização do outro está imbricada nessa posição do poder como vimos há pouco.

Perlin (2005, p.51) escreve um capítulo sobre identidades surdas e, em certo momento, começa a descrever a própria identidade como “mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em país latino-americano.” Por essa frase, a autora mostra as várias facetas que uma pessoa surda assume em sociedade, como falar de si mesma não reside apenas em falar da experiência de ser surdo, mas de ser humano. A autora confirma as múltiplas identidades, ou as personagens criadas pelo ser humano em face das necessidades de contingência social expressas no início deste capítulo em nossas análises com aporte em Goffman(1988) e Ciampa(1987).

Em sua avaliação, Perlin (2005, p. 56), como surda e pesquisadora, acredita que o Biculturalismo e o Bilinguismo mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda. É como se as posições bicultural e bilingual mantivessem o surdo pelo meio: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo.

A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se dos signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. Não adianta insistir neste ponto. Se dissermos que a escrita é do ouvinte e o surdo aprende a escrita, estaríamos cometendo um equívoco. O pensamento visual da escrita é

um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente, muito embora, hoje os surdos evidenciem esforços demasiados em ler e escrever. A escrita do surdo não vai se aproximar da escrita ouvinte.

Para a autora, esta é uma exigência da diversidade imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição do sujeito ainda a manter cambaleante a comunidade surda. A identidade surda faz-se dentro de uma cultura visual, e essa diferença precisa ser entendida não como algo isolado, mas multicultural. Assim, para minimizar os conflitos no processo de aprendizagem da língua materna (no nosso caso, o português), é necessário manter uma posição intercultural, mesmo que seja de riscos, pois os problemas nessa área são constantes, visto que a língua de sinais é a língua natural do surdo, e para ele é mais fluido na sua apreensão de conceitos e associações de novos conhecimentos através do canal visogestual.

Na caracterização de identidade, estudos como os de Perlin (2005), Skliar e Lunardi (2000) consideram as seguintes categorias de identidade surda, marcando-as pela heterogeneidade:

Identities surdas são aquelas que estão presentes no grupo dos surdos que fazem uso das experiências visual propriamente dita. O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo na identidade política surda (SKLIAR e LUNARDI, 2000, p.20).

Skliar (2000) defende a posição de pesquisas que têm uma perspectiva sobre a formação da cultura e identidade do surdo dentro da política, pois, como já citado neste capítulo, as ideologias que marcaram a história do surdo vêm dos interesses que emergem da sociedade em momentos históricos diferentes. O surdo hoje tende a ser também um grupo de pessoas que trabalham suas relações no mundo nessa perspectiva política no que desencadeia a consciência de seus direitos e, deveres e principalmente, de ser um cidadão.

A noção de cultura surda, eminentemente, vem modificando as discussões acerca do ser surdo em sociedade. É aquele processo em que Ciampa (1987) trata da atividade, consciência e identidade, pois foi nesse movimento dos grupos de surdos que se reuniram para discutir o seu espaço social, das suas condições de acesso a educação de qualidade e a mais possibilidades de qualificação profissional, que esses sujeitos vão nessa atividade elaborando a consciência do ser e não ser, não mais

incorporando o espelho do outro, mas por meio da consciência de si mesmo, reconhecendo-se como sujeito atuante.

A cultura surda é vivida pelo uso da experiência visual, das interações com seus pares, na transmissão dos sinais para suas gerações como forma natural de comunicação e aprendizagem. E a identidade surda é marcada pela mesma experiência, mas não se pode limitar a uma cultura somente, é mister compreender esse sujeito no âmbito social maior, portanto, existe um multiculturalismo evidenciado na formação desse sujeito histórico, no qual é interessante observar os vários tipos de caracterizações expostas por Perlin (2005), quando cita as diferentes facetas das identidades surdas classificadas a seguir:

Identidades surdas híbridas são surdos que nasceram ouvintes e que, com o tempo, se tornaram surdos. Nascer ouvinte e, posteriormente, tornar-se surdo é ter sempre duas línguas, mas a sua identidade vai de encontro às identidades surdas. Identidades surdas de transição estão presentes na situação dos surdos que foram submetidos ao cativeiro da hegemonia experiência ouvinte e que depois passaram para a comunidade surda, como geralmente acontece. Transição é o momento de passagem do mundo ouvinte, como representação da identidade ouvinte, para a identidade surda, de experiência visual. Identidade surda incompleta (...) que nega a representação surda. Igualmente a enquadro nesta categoria por existir uma representação da identidade ouvinte como superior. Esse caso preconiza uma identidade surda incompleta, seja porque evitada, porque premida pelo estereótipo. Há casos de surdos cujas identidades foram escondidas, nunca puderam encontrar-se com outros surdos mantidos em cativeiros pela família onde se tornaram incapacitados de chegar ao saber ou de se decidirem por si mesmos. Identidades surdas flutuantes estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver o surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista... Desse modo, há surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. (PERLIN, 2005, p.62 -65)

Nesse sentido, é possível entender que a constituição da identidade do surdo não está intrinsecamente ligada apenas à língua de sinais, mas sim a uma língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se no mundo como falante, fazendo a própria subjetividade. As relações sociais são a base para a constituição da subjetividade; a identidade não pode ser dada apenas como algo inerente a todas as pessoas com base em uma língua singular, mas deverá ser vista com base em práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas individuais. Assim, conclui-se que a identidade não é formada exclusivamente por uma língua, mas também pelas

relações de poder simbólico que impregnam as nossas práticas discursivas, na família, seja na escola e na sociedade como um todo na constituição da subjetividade desse sujeito.

É possível estudar a construção da identidade do sujeito surdo relacionando-a às práticas discursivas e às diferentes interações sociais que ocorreram ao longo de sua vida, e não a uma língua determinada; e enfatizar o modo como a surdez foi e é concebida pelo surdo, já que essa concepção também influencia na identidade desse sujeito, que é afetado pelos discursos produzidos em seu cotidiano.

A investigação sobre a história de vida de um professor surdo e a sua constituição social, permitiram a essa pesquisa entender que é na apropriação dos significados das histórias narradas que adquirimos, um sentido de quem somos.

2. Processos de identificação: da deficiência à surdez

Pesquisar um sujeito surdo ouvindo sua história de vida é analisar uma pequena centelha da coletividade, porque aí há relação do ser com as instituições, grupos – relações universais recíprocas – se estuda o particular do geral. Fazemos parte de um grande elenco no mundo de representações sociais, e, quando o sujeito sai de cena para contar fatos de sua vida, ele assume papel de autor, montando um quebra-cabeça de uma história em sociedade – um sujeito coletivo.

Para Ciampa (1987, p. 157-159) “ Identidade é história. não existem personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagem”. Todos têm uma necessidade de ter uma personagem, de viver uma história - uma identidade e que, segundo o autor, para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de produção da identidade.

Ao fazer uma análise da produção de identidade do sujeito surdo como professor, será exposta aqui uma representação da vida (história de vida) que é o produto dessa relação recíproca com a sociedade. Serão vislumbrados o seu processo de identificação, a sua individualidade e dos pressupostos de identidade por que passou que é algo visto como dado, pois possui um processo anterior de representação prévia, como a identidade do filho membro de uma dada família e a

isso Ciampa (1987) chamou de pressuposição de identidade. A forma como essa pressuposição de identidade é feita mexe com a estrutura do sujeito e nas suas ações, auxiliando na autoformação e crenças acerca de si mesmo.

Dessa forma, o nosso sujeito e protagonista dessa história é Sérvulo, e na sua história será ensejada a compreensão sobre como ocorreu sua identificação com os demais predicados que absorveu e interiorizou nos encontros de sua vida e como isso o fez se ligar a profissão de ser professor.

Ao falar de sua infância, Sérvulo trouxe como primeira forma de caracterizar sua família o aspecto da deficiência. A surdez era comum entre eles, pois, no seu relato, além dele seu irmão mais velho e quatro primos são surdos. É interessante observar no discurso de S. a sua forma de justificar esse fato na família, pois na sua cidade natal, parece que havia casamentos entre primos legítimos e isso, segundo ele, pode ter sido o motivo de terem muitos casos de filhos surdos na família.

Essa análise que o sujeito faz de suas origens mostra como as interpretações que traz sobre suas raízes refletem um valor biológico muito intensa sobre a surdez. Aqui é percebido um discurso voltado para o aspecto da deficiência, das possíveis causas que levaram a tantos de sua família terem nascido dessa forma. No seu relato, resta clara uma compreensão genealógica sobre seu grupo familiar, mas há implicitamente os predicados que Ciampa (1987) citou há pouco de processos identificatórios que nomeiam o ser surdo ou ser deficiente.

Outro aspecto interessante que Sérvulo Exprime na descrição de sua vida, inicialmente, foi mostrar que, por ser uma cidade pequena e com muitos surdos, a língua utilizada entre eles era comum a todos (ouvintes e surdos). Havia mútua compreensão e entendimento perfeito; parece que criaram uma forma própria de se comunicar. Mesmo com tão tenra idade, Sérvulo traz na memória lembranças de um lugar onde ele sentia como seu, em sua forma livre de se comunicar.

“Na escola tinha inclusão eu estudava e não achava difícil porque conhecia a leitura labial de todos e todos sabiam os sinais lá – parecia uma língua própria diferente de Fortaleza; parece um código local – ouvinte sabe fácil. Eu fui crescendo e mudamos para Fortaleza aí é que fiquei confuso porque a LIBRAS e a linguagem era diferente, fiquei surpreso e confuso, antes aprender a sentir o significado das frases não tinha, só palavras aqui tinha significado, eu fiquei confuso com o português comecei a aprender a escrita com 9 anos”.
(entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

No primeiro momento, percebem-se as peculiaridades da cultura familiar de Sérvulo em uma pequena cidade onde morou. Havia muitos surdos de famílias com laços genéticos muito próximos. Estes criaram para si um código linguístico visogestual para que todos pudessem se comunicar e se relacionar.

Na perspectiva de Silva (2009), em sua pesquisa sobre identidade e surdez, a necessidade de identificar obriga o surdo excluir diferenças também. Isso explica porque Sérvulo ao entrar em contato com seus pares numa instituição escolar mais ampla se viu excluindo as sinalizações caseiras, as misturas de sinais. Esse foi um exemplo forte sobre o reconhecimento de que não há uma única variedade de LIBRAS, do mesmo modo que não se fala um só português no Brasil, por exemplo. Essa passagem da vida de Sérvulo exemplifica na prática o que foi respaldado teoricamente, quando se fala das influências multiculturais sobre a formação da identidade do surdo.

O primeiro choque de realidade que Sérvulo teve foi quando veio à cidade de Fortaleza e conheceu a LIBRAS (língua brasileira de sinais), pois não encontrou somente uma língua diferente, mas confrontou a visão que os outros tinham sobre o surdo. Desse momento em diante a questão da deficiência ficava mais explícita na sua vida. Sob tal aspecto, percebe-se claramente como o sujeito em sociedade, em relação, começa a determinar melhor o seu ser, quem ele é ou que ele nega. E segundo Ciampa (1987, p.137);

O nome nos indica a identidade. Numa linguagem de dicionário, pode-se dizer que um indivíduo é o próprio de quem se trata, é aquilo que prova ser uma pessoa determinada e não outra. ... identificar também é confundir, unir, assimilar. Ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual.

Antes Sérvulo não sentia o estigma de ser surdo, não se percebia diferente primeiro porque era criança e, na sua pequena cidade, todos se comunicavam com um código local criado para suas famílias se relacionarem. Em Fortaleza com um novo espaço, novas relações e outra língua, trouxe a configuração de uma realidade fora de sua habitual compreensão. O seu estranhamento com relação à língua fora imediato, mas um encantamento também tomou conta de si, fazendo-o se motivar para aprender.

Nesse momento percebemos a primeira identificação com seus pares, fora do contexto familiar e da língua caseira utilizada para se comunicarem. A necessidade de evoluir e aprender fez Sérvulo buscar e se inteirar da língua de sinais que se apresentava em sua vida. Isso, a princípio, ensejou um conflito na relação com sua família que ainda não conseguia entender que essa nova identificação de Sérvulo pela LIBRAS (língua brasileira de sinais) era o caminho para seguir seus estudos, mas, logo com a proximidade e o conhecimento dessa nova forma de aprendizagem, seus pais e tios foram aceitando a LIBRAS. Sob esse aspecto, é percebido com clareza que o contato de Sérvulo com a língua de sinais na época, simboliza seu primeiro momento de identificação com suas potencialidades, e foi também um marco das diferenças, das barreiras da comunicação.

A sua vida estudantil é um retrato do contexto social que vivia o surdo nas década de 1970 e 1980. Sérvulo relata que também sofreu a proibição da língua de sinais aqui em Fortaleza, sendo ele forçado a fazer leitura labial e a reabilitação para a oralidade. Ele nos relata que *“só escrevia e fazia leitura labial, matemática, ciências, fácil parecia escola infantil, LIBRAS era proibido, aí fui crescendo fiz a 1ª, 2ª mas no instituto não tinha de 5ª a 8ª série só até a 4ª série.”* (Entrevista com S. sobre sua história de vida)

A mãe de Sérvulo, percebendo o potencial do filho, preocupada com a falta de acesso da nossa cidade para o surdo continuar os estudos, levou o filho para o Rio de Janeiro. Lá ele podia usar os sinais para se comunicar. Além da leitura labial, isso o favoreceu evoluir nos estudos e enfrentar o medo de não conseguir superar as barreiras da comunicação. Ele foi ao Rio de Janeiro com a mãe morar com uma tia. Lá, houve um combinado entre as duas: a mãe de Sérvulo pagaria a maior parte das despesas da casa para promover a educação do filho naquela cidade, pois sendo de classe média na época, e com outros filhos, não poderia passar dos limites financeiros da família.

No discurso de Sérvulo, percebe-se que ele, na época, ainda se via muito limitado e conta como era um garoto que recuava mediante as dificuldades, e, apesar do primeiro momento em Fortaleza, quando queria o alfabeto em LIBRAS e exigir da família uma aceitação da língua, teve por muito tempo receios em continuar os

estudos. Contextualizando sua história, Sérvulo se descreveu naquela época como ingênuo e inseguro.

Aqui está claro como o estigma da deficiência já se enraizava em Sérvulo nos discursos sociais em que esteve inserido, e ele deparou por muito tempo com esse conflito de identidade em sua vida. A não-superação dessas contradições que o estereótipo da deficiência causava em si mesmo não promoveu nele a percepção do seu potencial e, para que isso fosse possível era necessário haver um movimento de transformação, o qual Ciampa (1987) chama de metamorfose⁵. Para o autor, a realidade, sendo movimento, sendo dinâmica é transformação, e a metamorfose estaria se dando, mas é só possível visualizá-la quando o sujeito focaliza a sua evolução. A realidade que Sérvulo viveu na sua vida estudantil, contudo revela absurdos na formação básica do surdo. Discutiremos mais esse aspecto no segundo capítulo da pesquisa ora relatada.

A fragmentação de sua identidade é localizada em sua fala quando ele disse na época de adolescente não acreditar na sua própria capacidade. S. traz literalmente que *“era uma pessoa ingênuo, sem identidade, neutro, calado.”* Quando afirmou a não-identidade, Sérvulo mostra como a pessoa necessita estar dentro de um grupo social do qual se sinta parte e possa se perceber atuante. A visão de si pela deficiência parecia limitar Sérvulo de ver a si mesmo como alguém que tem capacidade e talentos, em momentos tão cruciais na sua vida, como foi na sua adolescência; um momento em que os jovens têm suas crises de identidade, mas procuram saber quem são, onde estão e para onde vão. Sérvulo negou a si mesmo nesse momento salutar o questionamento, pois parecia a ele difícil entender aquele mundo que estava ali e, como forma de não sofrer preferiu a alienação de si mesmo. Isso ficou bem claro quando em sua fala ele relata um momento de questionamento dos colegas: *“Os ouvintes me perguntavam se eu ia fazer o 2º grau e eu dizia: não, desculpa não tenho disposição.”*(entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

A padronização / normalização da sociedade é também citado por Freud (1978), que fala do processo civilizatório da humanidade. Em seus estudos, confirma que a sociedade tinha como objetivo principal controlar os instintos agressivos,

⁵ Ciampa relaciona metamorfose a materialidade da identidade, e justifica que na matéria há uma propriedade da superação que também implica em metamorfose, tudo indica uma transformação no devir, uma possibilidade em potencial (CIAMPA, 1987, p. 151).

considerados por ele um mal estar social permanente a ser enfrentado pelo homem; contudo ocorre também o sofrimento no ser humano por conta do processo civilizatório caracterizado com origem em três direções:

(...) de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que por voltar-se contra nós forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provem dessa ultima fonte talvez seja mais penoso do que qualquer outro (Freud, 1978, p. 141).

Assim, a sociedade estabelece, categoriza normas e condutas de comportamento para nortear a formação de identidades. O padrão não é problemático, porque pressupostamente é visto como verdadeiro e correto. Então buscamos nos localizar, nos identificar pelas equivalências, articulações das igualdades. No momento estou sujeito e não sou sujeito, existindo aí o caráter da temporalidade e da negação da totalidade, pois nos manifestamos e apresentamos uma parte da totalidade face ao papel que ocupamos em um dado momento. O problema existe, no entanto, quando começa a marginalização daqueles que não conseguem se enquadrar nos padrões estabelecidos. Por isso, ao se falar de deficiência, há automaticamente, uma visão do sujeito no lugar de “resto” improdutivo e dependente do outro para o seu sustento. Freud (1978) situa o fenômeno da exclusão para os considerados “incapazes” e esses são, automaticamente, segregados e julgados pela civilização como desviantes ou anormais segundo a lei.

Nas entrevistas, Sérvulo teve a conscientização desse comportamento de alienação citado por ele como um mal-estar em face do espelho da deficiência, pois não fora permitido a ele uma troca efetiva nas relações que mantinha na época. Parecia haver um movimento sem objetivos próprios e sem determinações pessoais – sem identificações. A alienação retrata a fuga do sofrimento e a “não-disposição” citada por ele, parecia ser uma consequência dessas influências sociais em sua vida.

Isso nos mostra da necessidade de ser humano se ligar a aspectos que dão vida, daí a utilização de personagens para a fuga do cotidiano – evitar a morte, como fala Ciampa (1987, p.157). O autor afirma que “a crise que pode existir do ator-sem-personagem (doenças, marginalidade, crime, etc) e como a certeza da morte é algo

biológico e real, a não morte é vivida pela personagem adequada a situação em que se encontra o sujeito”. Ou seja, na alienação vivenciada por Sérvulo, ele era também uma personagem criada para sobreviver à falta de perspectiva que ele, como surdo sentia, tinha a crença de que o único tipo de trabalho que conseguiria era como digitador, por exemplo, pois não lhe seria exigida uma elaboração mental mais complexa, como a Medicina, Direito e outros.

A história desse professor é uma amostra de como um surdo que não conhece suas potencialidades não tem acesso a outros surdos como ele, que fazem a diferença no mercado de trabalho, podem viver uma vida inteira na esteira da “incapacidade” ditada pela cultura “ouvintista”. E foi desse encontro com seus pares no seu ambiente de trabalho que Sérvulo teve seu primeiro despertar para um outro significado sobre sua condição.

“Então uma mulher aqui em Fortaleza de nome M. (faz o sinal) Surda, ela fazia o 2º ano, eu observava e perguntei: pra que você continuar estudando? Ela disse que era importante no futuro poderia ser médica, professora, engenheira, cientista... Eu disse: não surdo não pode! Mas ela dizia: pode sim! E antes não tinha lei ou decreto que exigisse escolaridade, eu não me preocupava.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

O impacto dessa pessoa na sua vida mostrou as possibilidades de ir além com o conhecimento. Nesse momento, é percebido o quanto é importante a integração do surdo com outros surdos que estejam desenvolvendo suas potencialidades. Há aqui o primeiro momento que propiciou o movimento de transformação, de metamorfose, pois o encontro com outras pessoas surdas lhe trouxe a identificação fora do estigma da limitação da deficiência. É pertinente exprimir também o contexto histórico, pois a falta de investimento por parte do governo, como ele mesmo relatou, fez muitos surdos de sua época se “acomodarem” a uma situação de não-desenvolvimento pessoal e profissional. O sistema paternalista existente na forma como tratavam os surdos pela deficiência em si, levava apenas em consideração os limites físicos que eles apresentavam.

“...o chefe da FENEIS do Rio veio à Fortaleza e divulgou que os surdos precisavam estudar mostrar sua capacidade, eu fiquei preocupado me senti um bobo. Agora eu percebi que precisava do 2º grau, eles me cobravam no futuro para ser professor, fazer faculdade... Eu cheguei em casa fiquei pensando... então decidi

esquecer o passado de agora em diante vou lutar, mostrar que sou capaz, profissional! Eu parecia bobo, as pessoas riam de mim, me achavam um coitado, então eu voltei a estudar no supletivo CEJA e consegui passar.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Nesse momento Sérvulo já sensibilizado com a experiência da colega de trabalho, teve nessa palestra uma abertura de visão sobre sua identidade. Aqui podemos dizer que foi um marco a trazer-lhe a vivência de si como pessoa, sem o foco na deficiência e o primeiro contato com as suas possibilidades como ser humano. Parece que o mundo se abria para ele. Ao mesmo tempo, havia cobranças também e começaram a existir as oportunidades para um surdo se desenvolver e aspirar novas conquistas. Fazemos uma analogia desse momento histórico de Sérvulo com a fala de Ciampa (1987), quando ressalta: o sujeito quando entra no processo de metamorfose tende a escapar da mesmice e isso significa ter mais possibilidades para construir novos personagens que o tire da marginalidade e da autodestruição considerada pelo autor como a morte – o suicídio. Esse professor, no momento em que adquiriu um olhar diferente sobre si mesmo e decidiu sair dos valores negados pela cultura “ouvintista” zerou, ou melhor, fez parar com a reposição da identidade da alienação.

Quando perguntamos sobre as pessoas que marcaram a sua vida com relação ao seu processo de identificação profissional, Sérvulo citou duas professoras. A citada foi uma professora do Rio de Janeiro, que veio através da FENEIS dar um curso de multiplicadores na década de 1980, do qual Sérvulo participou, e daí veio seu entusiasmo para iniciar uma carreira profissional como “instrutor de LIBRAS”. A outra personalidade citada foi a Dra. Ronice Müller Quadros. Seu primeiro contato com ela foi muito exaltado. Havia admiração pela fluência desta professora na língua de sinais e pelas nas teorias que trouxe para o surdo o encantaram desde o primeiro instante.

“ (...) a Tânia me deu alguma noção de gramática, mas nada tão profundo, como se fossem os primeiros degraus de uma escada, o início e assim eu fui desenvolvendo. Mas foi a Ronice Müller de Florianópolis ela foi muito importante, um grande salto para mim, ela já veio à Fortaleza duas vezes, mas ela realmente abriu a minha mente! Bom mas depois que criaram o letras LIBRAS eu ouvi alguns comentários sobre a Ronice Müller, mas não a conhecia, me disseram que seus pais eram surdos, tinham vários surdos na família, os sinais dela eram bons, mas eu nunca tive um contato pessoal. Então criaram

o letras LIBRAS e eu a vi na tele-aula e pouco tempo depois ela veio até Fortaleza, nós conversamos muito e ela não tem o estilo rígido como a T., mas ela engloba tudo: gramática tudo e nos chama atenção para os pontos importantes que não podemos ser relapsos (dormir no ponto), enfim a T. é boa, mas a Ronice é bem melhor. (...) Ronice não deu curso, tudo era explicado em palestras ou quando conversamos e ela gosta muito de senso crítico. Tenho a T. e a Ronice no coração gosto muito delas.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Um despertar para novas identificações nasceu nesses contatos, e os estigmas sobre Sérvulo também afloraram quando houve o seu princípio de mudança, mas havia nele uma força para superar esses preconceitos nessa etapa de sua vida, pois a concepção de si mesmo não era mais pautada somente na deficiência pelo olhar do outro; ele começou a sair da “caverna” em que se encontrava em direção a outros caminhos: saiu do anonimato, da alienação, do não-ser e começou a se reconhecer como pessoa e cidadão.

Como na história de tantos outros professores foi o contato com professoras que fez nascer em Sérvulo o desejo de se tornar docente. Uma amostra de como as experiências como aluno marcam profundamente a escolha da docência como profissão, seja em ouvintes ou surdos.

3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ser instrutor e ser professor eis a questão?

Ao longo deste capítulo, houve uma tentativa de compreender como a subjetividade humana pode ser influenciada por identificações, analisando a forma como as concepções sobre surdez mobilizam a formação humana e profissional do surdo como docente. Será exposto um dado curioso da pesquisa: Sérvulo mostrou um conflito de identidade entre ser professor e ser instrutor. Com amparo nessa análise, podemos ter uma visão mais ampla de uma construção de identidade docente de um surdo, não observando apenas os aspectos atribuídos da deficiência, mas como ele foi incorporando o papel de ser professor, como esse desejo nasceu e qual a visão que ele tem sobre sua profissão para o desenvolvimento de seus alunos.

“Bom, antes de ser instrutor eu gostava de frases, palavras perguntava para minha família, amigos, então veio a mulher do Rio de Janeiro (T) com o curso de instrutor, eu participei. Ali eu senti como seria ser um instrutor, as brincadeiras, dinâmicas, equipamentos de ensino então ingressei como instrutor.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

A identificação como instrutor foi estimulado pelo curso que fez em Fortaleza com Tânia. A forma de atuar e trabalhar os conhecimentos em sala de aula foram norteando a sua postura em sala de aula. No decorrer das entrevistas, contudo, foi percebido no discurso de Sérvulo um certo conflito em se definir como professor ou instrutor. Era notório o seu constrangimento em se nomear. Esse fato nos remeteu novamente às vozes de Ciampa (1987) e de Goffman (1988), quando falam da estruturação da personagem na conquista da identidade social e de uma “platéia” para o reconhecimento dessa personagem. Mesmo mostrando a firmeza de um educador preocupado e atento as demandas de seus alunos; podemos perceber em seus relatos um certo mal-estar quando falava de ser um professor, Sérvulo ainda não conseguia se identificar como professor.

A curiosidade em compreender como ele se percebia nesse aspecto fez com que aprofundasse esse tema na entrevista, pois era notório na sua forma de se expressar o fato de que seus gestos falavam das necessidades de um docente se especializar e, apesar de se perceber como um profissional que pesquisa e busca melhorias no seu trabalho, ainda não definia com toda a firmeza que era um professor. O ato de se nomear ou não como professor é algo que caracteriza também uma identidade, e, quando está incorporada, se torna algo que se funde em nós como afirma Ciampa (1987,p. 131) “.... o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma ou autentica nossa identidade é o símbolo de nós mesmos.”

Sérvulo necessitava do outro para lhe garantir que estava certo, precisava ter certificados e aprender a lidar melhor com aquela cultura que parecia pouco amistosa com a surdez. Quando lhe indagamos sobre suas práticas e mediações pedagógicas, Sérvulo prontamente foi justificando que, pela sua formação, ainda tinha muitas dúvidas nesse quesito. Assim foi exposto claramente esse conflito em ser instrutor ou ser professor nesse trecho da entrevista:

“Eu comecei bem como instrutor, mas observei que haviam alguns surdos formados (faculdade) então me senti menor, incapaz, inferior. Eu sei que ser instrutor é importante, mas eu sentia que precisava de uma noção pedagógica, sair da mesmice, parecia estacionado. Agora tem CAS “Centro de Atendimento ao Surdo”, no Instituto dos Surdos tem várias pessoas formadas, eu acho que deveria acabar com os instrutores e usar apenas professores formados eu acho importante ser instrutor, me sinto bem mais ainda quando se é formado.” (Relatos de Sérvulo)

Com essa afirmação, ficou evidente que a insegurança de Sérvulo vem da sua consciência em se tornar um profissional que possua requisitos suficientes para atuar na profissão docente. Assim, a formação acadêmica é algo de extremo valor para ser um professor na sua concepção. A sua consciência da profissionalização docente analisamos como um fruto de seus contatos com outros pares (outros surdos) mais especializados. Esse ponto também é um reflexo da identificação de Sérvulo na docência, do movimento e da dinamicidade citadas por Ciampa(1987) quando fala da metamorfose da identidade; ou seja, Sérvulo agora se manifesta sempre atento para acompanhar a evolução dos processos de sua profissão, pois nela viu sentido na sua vida. Por meio da docência conseguiu se perceber com um papel importante para os surdos, principalmente as crianças, cujo seu foco de pesquisa hoje se remete a esse público.

Ele evidencia, também, a estruturação de um método de ensino que atenda as reais necessidades dos surdos, e critica o que chama de “faz-de-conta” na educação do surdo (mais detalhes sobre este aspecto veremos no segundo capítulo). Essa atitude é o reflexo da sua história de vida que, por conta da falta de uma formação básica na infância, tornou tardia a sua identificação como sujeito histórico, e, só após encontros marcantes na vida adulta, teve iluminado seu caminho pessoal e profissional.

A consciência crítica acerca de si mesmo nos parece, também, mais uma forma de não cair mais na alienação, estando num processo de alerta para a vida pessoal e profissional, pois o mesmo já possui experiência de 13 anos como instrutor e se percebe desmotivado, necessitando dar mais sentido ao seu trabalho. A sua formação acadêmica no curso de graduação em letras LIBRAS (vide anexo a grade curricular e os objetivos do curso de graduação em letras LIBRAS) é para ele um salto qualitativo no seu trajeto profissional. Hoje, sonha com o mestrado e doutorado no mundo da pesquisa. Além disso observamos que a sua identidade profissional está muito vinculada, na sua visão, à questão de ter que finalizar a graduação.

“As vezes eu digo que sou professor, quando me perguntam quando me formei, digo que sou instrutor, mas as pessoas dizem que tenho porte de professor, mas eu me sinto professor com certeza. Na verdade eu acho que um instrutor é como um estágio para ser professor, mas o método é igual, o instrutor e o professor fazem a mesma coisa, eles ensinam igual. É, o professor tem mais peso, é formado.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Mesmo enfatizando a importância da formatura, Sérvulo também ressalta a experiência adquirida do professor, da necessidade de se criar métodos mais adequados para o surdo e em se desenvolver pesquisas na área que sejam reconhecidas pelo MEC. Havia uma queixa constante sobre o não-reconhecimento do MEC em face das capacidades dos surdos. Sua preocupação hoje é de que haja métodos mais adequados à realidade do aluno surdo. Ele sinaliza também para as lacunas da educação básica no nosso Estado. Atualmente está engajado no movimento surdo de Fortaleza e participa ativamente de debates e encontros que possam trazer medidas que viabilizem um progresso na educação ao surdo.

Em face dessas afirmações de Sérvulo, podemos concluir, por sua experiência individual como pessoa e educador e em decurso de formação acadêmica, que a existência de uma cultura que propicie a formação básica do surdo até a graduação deve ser reavaliada, pois, sem um continuum na educação, as barreiras de comunicação irão ser potencializadas.

A escola é um espaço social por onde quase todos passam; é pela experiência primeira de ser aluno que se recebem os primeiros referenciais de como ser professor. Há que se perceber, contudo, os processos individuais para entender como cada um foi marcado por essas vivências estudantis. A história de vida de Sérvulo mostra o quanto as lacunas do seu processo de educação informal e formal foram criando a autoimagem.

A educação do surdo que ainda estava travada pela questão da reabilitação oral em seu tempo não conseguia desenvolver maiores elaborações nas quais pudessem favorecer o seu crescimento emocional e cognitivo. A fluência gestual, assim como a sua forma cognitiva, vem dessa liberdade de o surdo trabalhar os conceitos de forma ampla e adequada na sua língua e cultura. Há o multiculturalismo que favorece a interação de surdos e ouvintes nesse processo de aprendizagem, mas não se pode ter um sentido unilateral que vislumbre uma cultura em detrimento de outra.

Inferimos a idéia de que a construção da identidade docente de um surdo passa por influências equivalentes a que um ouvinte sofre, ou seja, são pessoas que em sociedade têm em seus contatos ao longo de suas vidas e nesses vão se estabelecendo identificações ou não com a profissão. Daí avaliar quais são os métodos e recursos necessários para dar ao surdo acessos aos conhecimentos necessários para compor seu acervo curricular na educação formal.

O curso de letras LIBRAS é o começo de um trabalho para alavancar nos surdos a intensão de multiplicar esses conhecimentos, mas deve-se perceber como está a educação infantil do surdo até o nível médio. As lacunas citadas por Sérvulo na educação do surdo devem ser analisadas em outras pesquisas para entender como o ensino e aprendizagem do surdo pode ser coerente com as peculiaridades da língua e cultura surda do nosso Estado.

No segundo capítulo será aprofundado o tema formação docente por intermédio de diálogo da história de vida do professor colaborador com as práticas educacionais que recebeu nas décadas de 1960, 1970 e 1980, até chegar à graduação no curso letras LIBRAS. A saga de sua experiência individual conta como os surdos sofreram percalços desestimulantes na área da educacional e como um deles conseguiu despertar para a docência em meio a toda essa história que será contada a seguir.

III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SURDEZ:

ENCONTROS POSSÍVEIS

Neste capítulo será desenvolvido um texto que situará em interlocução a história de vida do sujeito desta pesquisa, notadamente no que se refere a sua escolarização, no contexto da história da educação da pessoa surda. Será um encontro entre a trajetória individual de um sujeito dentro da coletividade, o qual permitirá uma compreensão de determinantes históricos que influenciaram o desenvolvimento desta pessoa como profissional da área de educação e a formação de sua identidade.

Acerca da história da educação do surdo, Quadros (2006) reuniu em uma de suas obras - Estudos surdos I – pesquisas esclarecedoras das condições de escolarização para os surdos.

Silva (2006) discute a história das concepções da surdez com peculiaridades que revelam a formação do surdo no século XVII, e a “patologização” da surdez com o advento do Congresso de Milão. O autor faz uma análise crítica sobre os aspectos do poder econômico e social contextualizando dados da história e formação da cultura surda, até chegar às influências da educação intercultural do surdo nos dias de hoje.

Miorando (2006), por sua vez, descreve a experiência de dois professores surdos em formação no Estado do Rio Grande do Sul. Essas experiências com esses surdos trouxeram reflexões estratégicas específicas para se debater a formação de professores surdos delimitada na visão destes em como ter uma escola de surdos mais adequada. As estratégias utilizadas nessa formação dos surdos explicitadas por Miorando (2006), fugiram do meio da formação formal acadêmica, onde, mediante registros de fotografias e vídeos puderam ser realizados debates entre os participantes na constituição de uma metodologia mais adaptada para a educação dos surdos.

Outros autores, como Fontana (2005), Souza (2008), Soares (1999 e 2005) Skliar (2005), e Tardiff (2008) farão parte do corpo teórico deste capítulo, com o objetivo de aprofundar o debate sobre a formação de professores estendendo ao docente surdo. Silva (2009) é uma autora que contribuirá com suas pesquisas, expostas em tese de doutorado, por trazer as experiências de uma professora surda

com alunos ouvintes. Sob esse aspecto, poderemos refletir sobre as concepções de ser professor e as mediações pedagógicas possíveis no processo de ensino e aprendizagem contextualizando com a realidade do sujeito desta pesquisa.

Como vimos no primeiro capítulo, a identidade se faz com base em uma rede de interações sociais de um sujeito; é composta por várias passagens de pessoas e fatos que influenciam na sua formação pessoal e profissional. É interessante relembrar o conflito do professor investigado quanto à autoidentificação ser instrutor ou ser professor; e, ao fazer uma análise desse fato, compreendemos que a titulação é vista por ele como uma condição para que se considere um docente. Com efeito, Sérvulo necessita de um referendado para ser considerado professor e isto não vem da comunidade surda, da qual faz parte, mas da sociedade, que tem como forma hegemônica de comunicações uma língua falada. Observamos, assim, seu contato com o contexto social mais amplo balizando algumas de suas escolhas. É na interação, também, com ouvintes que Sérvulo se torna professor e é socialmente referendado como tal.

Fontana (2005, p.48) confirma essa lógica, quando fala que “ Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular e universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual”. Essas elaborações subjetivas vão se desenvolvendo e indicam como as pessoas irão tecer suas identidades sociais e profissionais. Daí a importância de conjecturar a ideia da construção da identidade do professor surdo com a sua formação pessoal e profissional, pois ambas estão intrinsecamente ligadas.

Nesse capítulo antes de discorrer sobre a formação docente do professor surdo, contemplaremos, ainda, as singularidades, a possibilidade de se repensar o sistema cultural, social e econômico que nos envolve no processo histórico, pois caminharemos nos problemas da educação do surdo para compreender essa complexa relação das interações sociais, linguísticas e culturais que se estabeleceram nesses últimos séculos, dentro da perspectiva do poder vigente, para depois analisarmos as várias facetas que envolvem a formação docente de uma pessoa surda em particular, no caso, o sujeito desta pesquisa.

1. História da educação dos surdos: a proposta oralista oferecida aos surdos nas implicações pedagógicas e sociais

Conforme Soares (1999), a educação formal de surdos surge na segunda metade do século XVIII, ante as novas relações sociais, com o interesse da burguesia em ascensão, que, por meio da imposição produtiva, privilegia a força do trabalho nas fábricas: um trabalho com alguma qualificação. Neste período, foi fundada a primeira escola pública para os surdos em Paris. Analisando esse momento histórico, era do interesse da burguesia reorganizar o saber dos homens para a mecânica, qualificando a todos para uma força de trabalho mais especializada. E, para começar, os aprendizes de novos ofícios necessitavam ter uma educação básica na leitura e escrita que os fizesse compreender a nova forma de organização social do trabalho, peculiar ao capitalismo. Assim, a escola surge como instituição de massa na de educação de artesãos, camponeses e surdos.

Silva (2006) ainda complementa esses dados mostrando que o primeiro reconhecimento da língua de sinais se deu com o abade L'Epée que percebe nos gestos dos surdos as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. Segundo o autor as práticas metodológicas desenvolvidas pelo Abade na primeira escola pública de surdos em Paris tinham o mesmo objetivo de aprender a ler e a escrever através dos sinais.

A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. É interessante realçar que, nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura. Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da língua de sinais. Portanto, não se justificava poucos alunos surdos nesse espaço, mas sim classes com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes. Sendo a língua de sinais a essência no processo pedagógico, os resultados alcançados não se restringiam ao pequeno círculo de alunos contemplados no trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de Leon. (Silva, 2006, p.21).

Antes, porém da fundação da primeira escola pública de surdos em Paris, fatos históricos, consoante as pesquisas de Soares (1999), confirmam como a questão dos interesses econômicos criaram necessidades de se conceber a surdez fora da imagem da incapacidade. Um exemplo disto é o trabalho desenvolvido pelo médico Girolamo Cardano (1501–1576) que pretendia comprovar a capacidade dos surdos aprenderem. Segundo os relatos de Soares (1999, p. 17),

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem.

Com essa pesquisa, Soares (1999) pode, ver pelas confirmações de Cardano, que o monge beneditino Ponce de Leon⁶ (1510 - 1584) começou a trabalhar na corte espanhola como um dos primeiros educadores de surdos, mas restringiu seu empenho apenas aos filhos da nobreza, isso porque eram herdeiros e futuros sucessores de suas famílias e, com isso, tinham de ser preparados para administrar os seus bens. Foi, porém, somente com a primeira escola pública de Paris que o acesso se tornou mais amplo, e, consoante Silva (2006, p. 21), foi após uns cinco ou seis anos de formação, que esses surdos conseguiram dominar a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita: “E além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas.” Esses dados históricos mostram que a escola pública para surdos em Paris tinha como eixo a formação profissional, cujos resultados eram traduzidos na formação de profissionais que se expandiam, desde as artes de forma geral, à formação de professores surdos para as comunidades surdas, que também tinha seu espaço crescente nessa época.

O Congresso de Milão em 1880, o qual fora representado em sua maioria por ouvintes, reuniu 182 participantes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá, os quais decretaram a imposição da superioridade da língua oral sobre a língua de sinais. Segundo Silva (2006), tal declaração engendrou um paradigma sobre os surdos dentro da visão da deficiência, excluindo-os dos programas educativos. Nessa transferência de concepção, houve uma mudança de identidade social do surdo: antes era de trabalhador e passou a ser de deficiente. O surdo perdeu o direito de

⁶ Não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia. O que existe são informações isoladas e Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos. (SOARES, 1999, p.21).

vender a sua força de trabalho e passou a depender dos instrumentos do médico para curar aquilo que, na perspectiva dos ouvintes, é mais importante - a audição.

Esta suposta cura poderia torná-lo ainda mais produtivo no contexto da lógica da produção, ao mesmo tempo em que demarcava o que significava “normalidade” naquele momento histórico. Neste sentido, as ações de não ouvir e não se comunicar oralmente foram enquadradas como merecedoras de “tratamento médico”. Assim nasceu uma perspectiva clínico-médica de surdez. Ressaltamos que isto acontece, também, com outras categorias de ditos “anormais”, como cegos, deficientes físicos motores e deficientes intelectuais.

Segundo a definição de Monteiro (2006) a perda auditiva pode ser definida como sinal ou sintoma resultante de um ou mais fatores lesivos aos órgãos da audição.

De acordo com Bureau International D’Audiophonologie (BIAP) classifica-se a perda auditiva em grau leve (20 a 40 dBNA), moderada (40 a 70 dBNA), severa (70 a 90 dBNA) e profunda (acima de 90 dBNA). É considerado normal o limiar de perda até 20 dBNA. (MONTEIRO, 2006, p. 45)

Assim, a “medicalização” da surdez, após o Congresso de Milão em 1880, trouxe uma involução nos aspectos ligados à educação do surdo, a começar pela língua de sinais, fora banida das escolas, e os surdos tiveram que, a todo custo, ser oralizados. A figura do professor surdo – existente antes – conforme Silva (2006), desapareceu, pois não teve mais espaço para sua atuação profissional. A escola se torna um território médico para reabilitação. E assim seguiu-se uma série de acontecimentos que promoveram o fracasso escolar e a dificuldade de conquista da identidade dos surdos, na sua cidadania e no mundo do trabalho. Dessa forma, crianças e jovens surdos passaram por um enquadramento dentro de um modelo no qual a oralização e o “ouvintismo” são as únicas formas de educação para estes sujeitos. Trata-se de uma desvalorização da Língua de sinais e da sua marginalização da instituição escola como expressão de poder.

2. A construção de novos significados na educação do surdo

Uma conferência realizada em Salamanca (Espanha) em junho de 1994, com a presença da UNESCO e de centenas representações governamentais internacionais, teve como resultado A “Declaração de Salamanca”, cujo objetivo básico, segundo Perlin e Quadros (1997), foi “promover a educação para todos”. Essa declaração deu força às discussões que confrontam e contrapõem a educação inclusiva e a educação especial para o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Assim, o resgate dos estudos sobre a educação dos surdos em perspectiva de crítica a abordagem clínico-médica proveio do século passado para debater sobre os mecanismos de poder e saber, exercidos pelas ideologias dominantes na educação dos surdos: o oralismo e o “ouvintismo” que, apesar de terem significados diferentes, possuem um discurso hegemônico que influencia os comportamentos e concepções sobre a surdez, desde suas origens até os dias atuais.

Ao avaliar a normalização instituída nos moldes culturais do “ouvintismo” e oralismo⁷ percebem-se as ações implícitas como o paternalismo e o assistencialismo, notadamente aceito nas famílias e instituições sociais. As escolas especiais foram criadas com o objetivo dessa reintegração do surdo na sociedade, o que nos remete ao provável conflito do surdo com a autoimagem e a própria identidade, visto que as formas de educação propostas desconsideravam aquela considerada a língua natural da pessoa surda - a língua de sinais⁸. As línguas de sinais que são visogestuais e não orais segundo vários pesquisadores, tais como Perlin e Quadros (1997), Skliar (2006) colaboram diretamente no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa surda.

Os surdos escolarizados, dentro de uma perspectiva de desvalorização contínua de sua língua natural poderiam ter uma tendência a sentirem-se

⁷ São decorrentes do ouvintismo, forma particular e específica de ver o surdo, própria de uma sociedade de ouvintes, que inclui representações e dispositivos pedagógicos carregados de uma significação de inferioridade e de primitividade ligada à condição do surdo. Essa concepção difere das chamadas práticas oralistas e de oralização. As primeiras se fundem no discurso clínico sobre a surdez, pois legitimam as práticas terapêuticas habituais. As segundas se centram na fala com o propósito de normatizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. (Silva, 2009, p. 19).

⁸ A língua de sinais é considerada pelos lingüistas como línguas naturais ou como sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou patologia da linguagem. Stokoe, em 1960 percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos da língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS, 2004, p.30).

inferiorizados? Uma resposta a esta pergunta pôde ser encontrada nos depoimentos de Sérvulo quando expressou “ não ter identidade e ser alienado” antes de perceber as potencialidades das pessoas surdas. Supunha que o surdo não podia ser médico, engenheiro, professor, ou exercer qualquer outra profissão fora das oferecidas em sua época de adolescência.

Na pesquisa pudemos perscrutar sua escolarização ocorrida nas décadas de 1960, 1970 e 1980 no Município de Fortaleza. Dos oito até os seus catorze anos de idade estudou no Instituto dos Surdos em Fortaleza na década de 1970, que se caracterizavam como práticas oralistas e vazias de sentido educacional, pois, segundo suas memórias:

“Quando eu tinha 8 anos de idade eu estudava no instituto e aprendia só palavras soltas nomes de objetos apenas. Depois de 1974 eu tinha 14 anos eu fui para o Rio de Janeiro, eu ia copiar e vi no quadro verbo, a conjugação passado, presente, futuro, as pessoas no singular , ex.: eu gosto, ele gosta. Eu tinha dificuldade de entender, eu me perguntei: como? Em Fortaleza não tinha, eu percebi que em Fortaleza o ensino era fraco, os professores diziam que não podiam nos ensinar isto e que não seríamos capazes de aprender, mas no Rio eles ensinavam porque o surdo é capaz. Os verbos no passado, futuro e presente eu aprendi; eu acho que aqui no instituto não conseguem ensinar isto para os surdos(pausa). Mas o sentido das frases o professor não me passava e até hoje sinto dificuldade de escrever português e ler porque antigamente o professor nunca mostrava livros, por exemplo a chapeuzinho vermelho, três porquinhos, Pinóquio nunca um livro que tivesse texto só desenhos e acabava desprezando o texto do livro nunca era lido. Dava sinal de palavras soltas eu acho que deveria ser firme, exigir que lêssemos, perguntar sobre o texto seria melhor porque cresci com dificuldade até hoje, não consigo ler livro de acordo com o contexto, tenho dificuldade.”
(Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Esse trecho da entrevista mostra um recorte da história da educação do surdo pautada na falta de credibilidade no potencial da pessoa surda. Ressaltamos que a ausência de compreensão dos vocábulos resulta da descontextualização das palavras nas frases, trazendo como consequência as dificuldades na compreensão do processo de leitura e escrita da língua oral, que é o português. Dessa forma, percebe-se nessa época como transitou o surdo na educação: com o foco na mudez do sujeito, desprezando outros potenciais não explorados. O sistema curricular tinha conteúdos voltados para desenvolver o aparelho fonador, e do corpo docente também era

exigido ter um importante treinamento para utilizar corretamente a fala de seus alunos. E os alunos surdos, por sua vez, eram obrigados a fazer leitura labial ou oroafacial para desenvolver a percepção auditiva e a produção articulatória.

Soares (2005) comprova esses fatos quando mostra como o oralismo foi sendo incorporado no Brasil e o acervo documental pesquisado é bem vasto na década de 1950, e por sua vez, influenciou as décadas de 1960, 1970 e 1980. Esse recorte no tempo histórico justifica às práticas pedagógicas porque o sujeito desta pesquisa passou na sua vida estudantil, e como isso tem repercutido na sua vida pessoal e profissional.

A mesma autora mostra um documento elaborado como recurso didático da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, elaborado pelo INES⁹, que tinha como preceito normalizar os surdos pela educação, mas somente aqueles que fossem diagnosticados precocemente, pois se acreditava na época que só assim teriam um bom rendimento escolar. A estruturação dos programas de educação básica citadas na sequência contextualiza, historicamente, a formação básica de educação que o sujeito desta pesquisa recebeu em sua história de vida.

I – iniciação: A – Maternal: até 4 anos de idade; B – Pré-fundamental: até 6 anos de idade; II – Fundamental: duração – 8 anos; 1º Grau: duração – 3 anos (7 a 9 anos de idade); 1º ano fundamental; 2º ano fundamental; 3º ano fundamental. Linguagem e técnicas especializadas, com o objetivo de dotar a criança da consciência do uso da linguagem própria da criança ouvinte em idade pré-escolar. 2º Grau: duração de 5 anos (10 a 14 anos de idade) - 4º ano fundamental; 5º ano fundamental; 6º ano fundamental; 7º ano fundamental; 8º ano fundamental. (...) De acordo com os preceitos do método oral, isso significava que o trabalho nos três primeiros anos do ensino fundamental, chamado 1º grau, era feito com o objetivo de desenvolver apenas o vocabulário (linguagem oral) e a leitura labial. O conteúdo previsto para o 2º grau era uma adaptação da 5ª série primária. A expectativa de idade dos alunos, ao término desse curso era de 15 anos. (Soares, 2005, pp. 98 e 99).

⁹ O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES foi criado, sob a denominação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, segundo documentação encontrada no próprio instituto, em 1857; Maria Luiza S. Ribeiro (1986) situa essa criação como sendo em 1856. Lemos diz que, através de uma carta, datada de 06 de abril de 1856, D. Pedro II incumbiu o Marquês de Abrantes de organizar uma comissão a fim de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos. Em 26 de setembro de 1857, foi aprovada a lei nº 939 que designava a verba auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez alunos que o Governo Imperial mandou admitir no instituto (SOARES, 2005, p. 4).

Com esse programa, é possível fazer uma análise de como um sujeito surdo em fase de desenvolvimento, tendo somente o foco na oralização na sua educação formal, não vê sentido no ato de estudar. A falta de compreensão do sistema linguístico imposto pelo oralismo impossibilitou o surdo de assimilar os conhecimentos. Percebemos ainda uma explícita incoerência: a capacidade de aprendizagem do surdo era considerada, contudo era imposto a todo custo um somatório de treinamentos para desenvolver a oralidade, sem o respeito as suas condições físicas que o impossibilitavam de ouvir. Às famílias das crianças surdas era sugerido que tentassem normalizar seus filhos e isso ajudava a criar ilusões de que as crianças seriam plenamente oralizadas.

Isso foi muito relevante na vida de Sérvulo, pois, falando do seu sentimento sobre sua escolarização evidencia:

“É quando criança e jovem eu não sentia nada, parecia frio, ingênuo, não percebia nada e quando fui crescendo comecei a ver algumas pessoas reclamando, fazendo greve, eu perguntei por que? O professor parece sentir pena de nós ensinando apenas frases soltas fáceis. Eu via as pessoas chateadas e comecei a sentir mais ou menos com 16 ou 17 anos quando eu tentei ler jornal e não entendia nada. Perguntaram se eu gostava de não saber de nada, disse que não precisava aprender – culpa da escola ensinava parecia brincadeira, por exemplo: matemática estudava soma, subtração, divisão, sempre por vários anos a mesma coisa; com o português, por vários anos ensinavam só frases soltas eles se preocupavam apenas em desenvolver a fala dos surdos, ou a audição excluía a LIBRAS. (...) As vezes o professor elogiava, mas não sentia como elogio verdadeiro. É verdade, eu parecia um bobo, eles me faziam decorar frases eu nem conhecia o significado e para mostrar como se eu soubesse o que eu estava escrevendo todos aplaudiam e eu pensava que sabia de verdade. Então só depois eu percebi o trabalho dos professores esperto, mas agora diferente quando mandavam fazer algo que eu não sabia eu me recusava porque ninguém me ensinou, eles perceberam que agora eu sei. Antes eu era bobo.”(Trechos das entrevistas)

Com base nesse depoimento, notas-se no seu discurso que Sérvulo é um exemplo vivo da tentativa de naturalização do surdo em ouvinte, causando nele não só problemas na área da educação, como também tem afetado a sua identidade como sujeito. A interpretação que ficou de sua educação nos leva a entender que ele a percebeu “um teatro”, “uma brincadeira”: “um faz-de-conta que te ensino e faço de conta que aprendo”.

Na história de vida do sujeito desta pesquisa, o seu encontro com a Comunicação Total¹⁰ se deu com a sua ida ao Rio de Janeiro para continuar o ensino fundamental, onde cursou a da 3ª a 8ª série do ensino fundamental. Nesse momento usar a LIBRAS (língua brasileira de sinais) associada a leitura labial, trouxe algumas diferenças na compreensão dos conteúdos, mas ele foi muito contundente quanto às falhas nesse processo também. Sua atitude é incisiva quando afirma que deveria na educação do surdo ter maiores exigências no referente ao próprio desempenho do aluno: exigir que ele tente ler, interpretar e não só ficar nas palavras soltas, pois, segundo Sérvulo, a educação de surdos ainda ocorre dessa forma. A falta de intérpretes na sala de aula em sua época de estudante se tornou um grande problema, por não existirem professores bilíngues (dominam o português e a LIBRAS). Para Sérvulo isso se tornou a grande deficiência do ensino de surdos em sua época.

Reverendo sua escolarização, Sérvulo se julga enganado e assume certa alienação de si:

“As vezes o professor elogiava, mas não sentia como elogio verdadeiro. É verdade, eu parecia um bobo, eles me faziam decorar frases eu nem conhecia o significado e para mostrar como se eu soubesse o que eu estava escrevendo todos aplaudiam e eu pensava que sabia de verdade” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

A evolução de sua percepção de como ele estava sendo escolarizado foi uma descoberta dolorida pautada no aspecto da deficiência em si mesma, não dando o direito de Sérvulo compreender o sentido que podia haver nos significado das palavras e sinais. Assim, antes se sentia bobo, alienado, por conta do contexto no qual se inseria. A conscientização do sujeito de pesquisa sobre essa condição da educação do surdo foi processual, e posso fazer uma ligação com o momento histórico em que viveu, quando o salto da perspectiva médica na surdez começa a dar lugar a outras abordagens teóricas como a visão intercultural que veio por meio do Bilinguismo. Nessa ideologia segundo Quadros (2004)

O que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações

¹⁰ Vide primeiro capítulo, página 35, para visualizar a descrição da abordagem da Comunicação Total.

podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo (Quadros, 2004, p. 24).

Desde o contexto do Bilinguismo, o surdo poderia ter acesso a uma forma mais adequada para o seu desenvolvimento sociocultural, em que a aprendizagem de duas línguas (língua de sinais e o português no caso do Brasil) traz na evolução da vida estudantil desse sujeito a possibilidade de um desenvolvimento mais completo nas suas características psíquicas, emocionais, cognitivas e sociais. Com isso, vem se percebendo uma crescente evolução de debates acerca dos problemas que afetam os surdos nas questões da identidade, cultura e educação, nascendo aí uma corrente chamada de Estudos Surdos, e, segundo a definição de Skliar (2005, p. 05),

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do reconhecimento político.

Teóricos dessa área como Skliar (2005), Quadros (2006), Perlin (1997) e outros estão nesse desbravamento científico e social para reaver o espaço do surdo fora da perspectiva da deficiência. Assim, essa é também uma reflexão política, pois, como já mencionado no começo deste capítulo, as concepções da surdez mudaram por conta de interesses econômicos segundo o momento histórico. Os múltiplos recortes da identidade do surdo, seja na cultura, na língua, na etnia, da situação econômica, têm de ocorrer vislumbrando nessa perspectiva contextual para não haver um enquadramento enrijecido de se conceber um ser humano por seus traços negativos, ou por seus “defeitos”, como acentuam as ideologias oralistas e ouvintista, por exemplo. Sacritán (2002, p.14) cita bem essa condição do poder sobre a concepção do outro, da diferença, quando ressalta: “A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou chegar a ser; de ter possibilidades de ser e participar dos bens sociais, econômicos e culturais.”

Silva (2009, p.18) nos traz com clareza as diferenças peculiares da língua de sinais em relação à língua escrita em português para desenvolver a aprendizagem do surdo:

No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de sentidos é a língua de sinais. Portanto, deve-se estar atento às condições de produção de um texto escrito em cada situação. Analisando as redações de alunos surdos, concluímos que, apesar das características diferenciadas já estabelecidas em relação à escrita ouvinte, as observações, seguidas de análises, vêm confirmando que a escrita de alunos surdos merece um aprofundamento maior, talvez partindo de um trabalho voltado à língua natural dos surdos, ou seja, a LIBRAS, questão que demanda, sem dúvida, outros estudos.

Nas análises de Silva (2009), a LIBRAS sendo a língua primeira do surdo, pode interferir na escrita quanto à estruturação dos textos, ou seja, no uso dos conectivos, das proposições, dos tempos verbais, da concordância nominal e verbal etc. e isso foi percebido no discurso do sujeito de pesquisa também quando ele foi relatar sobre as configurações das palavras em LIBRAS e como é a escrita no português:

“Existem inúmeras configurações para a LIBRAS e a escrita é diferente. Por exemplo: casa tem as letras C A S A, às vezes ouvintes e surdos se confundem porque querem associar a configuração de mãos do sinal de uma palavra assemelhando-a a configuração das mãos no sinal das letras (fez o sinal errado que fazem no início demonstrando pra mim), ou seja fazendo sinal de casa unindo as duas letras C uma na mão direita e outra na mão esquerda, isso não tem nada a ver com o sinal da palavra casa. Um outro exemplo da palavra CÃO, o surdo acha que a configuração normal do sinal de CÃO tem que ter a letra C e não tem! Nada a ver, as letras são diferentes da configuração dos sinais por isso os surdos têm dúvidas, se confundem alfabeto com configuração. Por exemplo, se os surdo observarem verão que a configuração normal do sinal de AVIÃO é igual a letra Y e então podem se confundir. Eu digo configuração é da LIBRAS, dos surdos, as letras são do português. Existem alguns casos que dão certo como: arroz, apagador, mas é necessário superar as coisas são muitas coisas, a configuração, LIBRAS escrita, as frases, não tem como explicar só se eu mostrasse um livro” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Silva (2009) ainda discute as principais dificuldades cognitivas que o surdo pode apresentar em decorrência dessa passagem do meio auditivo para o visual, as quais interferem na estruturação de cada língua. Esse aspecto é percebido na fala de

Sérvulo, quando menciona as limitações no código escrito que não permite dar conta da riqueza de elementos corporais da LIBRAS.

Dessa forma, a ideia de fracasso escolar foi um problema criado pela cultura “ouvintista” que trouxe a noção de que o surdo era incapaz, focalizando apenas no aspecto biológico da surdez, ligando à ausência de fala do sujeito surdo, ao aspecto da deficiência em si mesma. Skliar (2005) mostra a filosofia que cerceou o planejamento do currículo na educação de surdos desenvolvido pela cultura do “ouvintismo” em suas várias formas de representações:

O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como semelhantes; O currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes; O currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem; O currículo de beneficência laboral está centrada ou na produção de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego – carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. – ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes; O currículo salva-vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixaram nos outros currículos citados anteriormente (SKLIAR, 2005, p. 17 e 18).

Na história do sujeito desta pesquisa, evidenciou a situação criada pela cultura “ouvintista”, pois até a sua busca por uma ocupação laboral na década de 1980 foi pautada nesse currículo refractado, e não tendo concluído o segundo grau, começou a trabalhar e sua vida profissional se restringia no automatismo da função, não exigindo dele maior esforço intelectual. Sérvulo acreditava que o surdo não podia fazer mais nada além do que realizava, tinha a crença de que o único tipo de trabalho que conseguiria era nessa perspectiva.

“Os ouvintes me perguntavam se eu ia fazer o 2º grau e eu dizia: não, desculpa não tenho disposição. Procurei trabalho e consegui no BANERJ, trabalhei 1 ano no Rio, então minha mãe me pediu para voltar para Fortaleza, mas eu não queria, gostava mais do Rio lá tinha muitas coisas: passeios, brincadeiras; aqui em Fortaleza parece que faltava não tem, mas largamos o Rio e mudamos para Fortaleza. Fui trabalhar no SEPROCE com 16 anos. Não tinha o 2º grau e continuei trabalhando sempre como digitador. Então uma mulher aqui em Fortaleza de nome M. (faz o sinal identificando a colega) surda, ela

fazia o 2^o ano, eu observava e perguntei: pra que você continuar estudando? Ela disse que era importante no futuro poderia ser médica, professora, engenheira, cientista... Eu disse: não surdo não pode! Mas ela dizia: pode sim! E antes não tinha lei ou decreto que exigisse escolaridade, eu não me preocupava, depois o chefe da FENEIS do Rio veio à Fortaleza e divulgou que os surdos precisavam estudar mostrar sua capacidade, eu fiquei preocupado me senti um bobo.” (entrevista com S. sobre sua história de vida)

Em meio a tudo isso, trazemos algumas reflexões teóricas dentro dos Estudos Surdos aportados por Skliar (2005) quanto à importância de se repensar a educação do surdo nas seguintes questões:

Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema; Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; Um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a idéia de um consenso pedagógico (SKLIAR,2005, p. 15).

Nesse conjunto de reflexões, percebemos como é importante trabalhar as ações conjuntas para que as pessoas possam reformular a visão do surdo fora do paradigma da deficiência na educação, e que o acesso dele as novas modalidades de ensino podem fazer com que reveja seus conceitos sobre si mesmo e acerca do mundo do trabalho, para que a sua vida não se restrinja nas rotinas criadas por uma cultura que não conheça as suas necessidades e potencialidades como qualquer outro ser humano de forma geral.

A conscientização de Sérvulo acerca destes aspectos pode ser percebida neste depoimento :

“É antes minha família não acreditava que eu pudesse evoluir bastante, fazer faculdade só desenhos, trabalho de digitador. Depois de um bom tempo eu mudei para o Rio e aprendi a reivindicar a opinar: eu sei tudo aquilo e comecei a entender que eu poderia ter uma identidade própria. Quando voltei para Fortaleza e encontrei a T. do Rio no curso de multiplicadores que fiz, aí sim, tudo ficou claro pra mim. Depois quando minha família discutia comigo eu também brigava, eles se surpreenderam agora eu queria saber de tudo: uma notícia no jornal, tudo que eu não entendia eu queria explicação, eles se admiraram comigo. Minha mãe não sabia como fazer, minha

família ficava ansiosa, mas aí conseguiram os intérpretes e minha mãe ficou tranqüila, pois era de confiança da minha família” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Pouco após este incidente, Sérvulo passou a ter um desejo antes não percebido em si: o de ensinar, de ser professor. Interessante é inferir que sua identificação com o ofício docente começou quando foi aluno em um curso de multiplicadores de LIBRAS em Fortaleza. Foi um encontro com as novas possibilidades, com outra representação social que aflorava, e cresceu dentro dele de tal forma que o incentivou a terminar os estudos e a buscar um projeto pessoal desafiador. Nesse momento, ele já podia entender que o surdo pode fazer mais do que diziam seus professores na sua infância. Seus professores de hoje diziam que o surdo pode desenvolver métodos para apreender conhecimentos e sair da mesmice; sair da rotina e do vazio que o mundo lhe proporcionava quando se sentia “sem identidade”.

3. Formação docente: uma construção, uma descoberta

Neste texto, o objetivo principal é analisar a construção da identidade docente de um professor surdo com base na sua história de vida. Para isso, é necessário discutir o que entendemos por formação docente. Tardif (2000) afirma que o trabalho do professor é constituído de seres humanos, que seus saberes das experiências são legítimos e muitas vezes não explorados de maneira consistente no campo da formação acadêmica; ou seja, o encontro com a docência tem como foco nessa dissertação analisar pelo discurso de um professor surdo a constituição de sua identidade como docente em face dos aspectos pessoais e sociais.

Fontana (2005, p. 50) referenda esta perspectiva, ao assinalar,

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo-se seu “ser profissional”, adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e tornam possível a esse indivíduo percebe-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização.

É por essas elaborações subjetivas que o indivíduo edifica a consciência sobre a sua formação docente, as várias influências porque passou em sua vida, as atividades geradas em sua profissão. Assim, é pela reflexão de si que os professores compreendem sua formação identitária. No caso de Sérvulo, a pausa para contar sua história promoveu aqui uma descoberta sobre o seu fazer docente.

Com efeito, o método utilizado nesta pesquisa favoreceu ao sujeito de pesquisa esse momento. Ao final de cada entrevista, havia uma reflexão acerca daqueles momentos, e sua resposta era sempre de desabafo, sua expressão era de entusiasmo e satisfação, motivando-nos cada vez mais, e a ele como colaborador da pesquisa. Suas contribuições para compor um campo teórico ocorrem exatamente nessa perspectiva da reflexão crítica das suas ações no campo da docência.

A reflexão crítica a respeito do fazer docente e sobre as determinações mais amplas que influenciam uma posição profissional são pontuadas por Imbernón (2000, p. 15) como :

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional – as condições de trabalho e a estrutura hierárquica etc.

Essa perspectiva da criticidade possibilita ao sujeito histórico fazer um reconhecimento do seu papel social na docência, a perceber as transformações porque o ensino passa na contemporaneidade. Nessa perspectiva apresentamos a posição de Tardif (2008) :

Profissão no centro mesmo da transmissão de saberes escolares (conhecimentos, disciplinas, normas, valores, etc.) e de sua aquisição pelas novas gerações, o ensino está profundamente afetado pela crise do saber na nossa sociedade moderna avançada, ou, como se diz hoje, pós-moderna. Certamente, essa crise não é da produção do saber, que funciona hoje como nunca a todo vapor, mas a crise do seu valor no seio do mundo social, comunitário e individual. Parece que o saber perdeu sua força de unificação e existe agora unicamente sob os modos da dispersão, da fragmentação e da segmentação. As próprias bases da formação escolar se tornam então problemáticas, enquanto os conteúdos e os modos de conhecimento que os professores devem apresentar aos alunos se revelam incertos contestáveis e contestados (TARDIF, 2008, P. 11).

Por essa ordem, percebemos, de um lado, a docência como terreno profissional que é afetado pelas mudanças rápidas no mundo da informação advinda das novas tecnologias, e ainda ter de dar conta das diferenças dos processos de aprendizagem de seus alunos. De outra parte, é afetada ainda pelas transformações no mundo trabalho tais como a precarização de salários e das condições de atuação profissional e de novas demandas, tais como a educação inclusiva¹¹, defendendo a não-discriminação da diversidade cultural, étnica e cognitiva do corpo discente; e isso veio privilegiar, também, a educação do surdo em nossa perspectiva de trabalho.

Bueno (1999) mostra a diferença entre o professor de ensino regular e o professor do ensino especial e os desafios daí provenientes. Na sua perspectiva, a educação inclusiva exige de um lado que o professor do ensino regular adquira algum nível de conhecimento especializado para fazer frente a uma população com características peculiares e, por outro lado, solicita que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas categorias de excepcionalidades.

Essa contradição na formação de docentes na área da inclusão permeia os debates entre os teóricos no mundo todo, levando-nos a compreender como Tardif (2008, p. 9);

O trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimento disciplinares, psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade de gestão de classe e nas relações humanas, etc. (...) Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo.

Dessa forma, o docente é visto na sua formação atual como um profissional com a obrigação de acompanhar a dinâmica acelerada das transformações do mundo, e ainda ter de desenvolver potenciais no contexto da sala de aula. Essa reflexão que

¹¹ A inclusão se baseia em princípios, tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar fora. (SOBRINHO, 2003, p. 12)

trazemos foi inspirada pela a história de vida de Sérvulo que mostra com fidedignidade o retrato dessa imposição dos tempos atuais.

“As pessoas gostaram do meu trabalho e me escolheram para ser coordenador de LIBRAS, e os surdos me pressionaram para fazer faculdade, e eu não queria, mas a lei foi cada vez mais exigente e mais divulgada, e eu fui ficando mais preocupado. Eu pensava: como vou fazer faculdade ou me formar? Depois de um tempo criaram a letras-LIBRAS, então eu fiquei aliviado, entrei no letras-LIBRAS, mas com idade atrasada (46 anos) eu comecei a faculdade mas não tem problema. Antes eu não queria fazer faculdade porque iria precisar de um intérprete entre eu e o professor, seria difícil” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

A educação básica de S. não o ajudou no aprendizado da leitura e escrita na língua oficial que é o português, e isso parece ter retardado o seu percurso profissional. Seu discurso era sempre de que não conseguiria fazer um exame de vestibular porque não estava disposto, mas, na verdade, ele não tinha embasamento teórico suficiente para enfrentar um sistema de avaliação de vestibular formal, e, principalmente na época, pois não havia adaptação às peculiaridades da LIBRAS. Vale ressaltar, que, até o momento presente, esse contexto ainda permanece em diversos concursos para o exame de vestibular em Fortaleza, salvo no curso de Letras LIBRAS da UFC (Universidade Federal do Ceará) onde há um sistema de avaliação diferenciada para o surdo (Vide anexo para conhecer o funcionamento do curso, bem como seus objetivos, regulamento e a grade curricular da licenciatura e bacharelado).

Como é importante se avaliar a forma como as pessoas encaram os desafios no seu processo de formação profissional e educacional! No caso desse professor, a sua trajetória de vida mostra como cada passo dado foi relevante, um espaço para a autopercepção como sujeito, pois o conhecimento lhe concedeu a segurança necessária para seu desenvolvimento. O seu primeiro contato com a docência foi um encontro assim por ele descrito:

“Eu senti vontade de ensinar com mais ou menos 35 ou 36 anos atrasado, porque não tinha informação, sempre ingênuo, não tinha lei, agora tem bastante informação, eu posso sentir mais objetivos de ensinar. Antes aqui não tinha curso, nem instrutor, não tinha nada, eu apenas trabalhava aqui calado ingênuo, então veio uma mulher do nome T. (sinal) ela era responsável por aconselhar, incentivar o surdo,

mas muitos surdos aceitaram. E no mesmo instante que eu vi ela explicando sobre gramática, os parâmetros da LIBRAS, configuração, movimento, eu fiquei louco e ela também percebeu minha reação. Ela discutia comigo, me incentivava então senti e comecei com 36 anos. Eu pesquisava gramática, ensinar nem tanto, precisava mais pesquisa gramatical, me sinto bem, gosto de pesquisar morfologia, fonemas e como converter a estrutura da gramática para a LIBRAS eu gosto. Eu adoro só porque eu gosto de ensinar ouvintes e surdos, qualquer pessoa. Verdade leitura de texto, nas escolas deveria desde criança ter iniciativa de leitura de texto, mas nunca tem só frases soltas. Hoje sinto dificuldade de ler textos com palavras evoluídas, preciso chamar um intérprete até hoje. Por exemplo: quadrinhos, livros infantis como chapeuzinho eu consigo ler, mas jornais, revistas veja com textos pesados não. Preciso evoluir, você sabe o português tem muitas palavras” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Ficou claro que as principais barreiras de Sérvulo para obter conhecimento escolar foram as limitações de sua educação básica e o fato de seus professores serem ouvintes e não dominarem a LIBRAS, bem como a falta de intérpretes dificultou essa interação na sua época de aluno, criando distanciamento comunicacional para o acesso a novos conceitos e assimilação de outras aprendizagens.

Em suas análises, Sérvulo afirmou que a figura do intérprete¹² é fundamental na educação do surdo, pois o professor ouvinte, não sendo bilíngue, não consegue ter uma interação adequada para a aprendizagem. Há aí uma dependência de um mediador na sala de aula para facilitar a comunicação entre ambos e o bom entendimento dos conceitos. Essa é uma análise que mostra outros problemas na educação do surdo, pois, além da profissionalização do intérprete, é importante perceber a sua boa relação com o docente e com o aluno surdo para trabalhar os conceitos de forma adequada.

Silva (2009, p. 27) garante que é “em contato com outro surdo que também usa sinais, surgem novas alternativas, possibilitando processos de interação, compreensão, diálogo e aprendizagem que não seriam possíveis apenas por meio da linguagem oral.” E isso é viável, quando o surdo está inserido na comunidade surda para apreender os sinais convencionados e aceitos socialmente, ou quando, na escola

¹² Intérprete - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito. Intérprete de língua de sinais - Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.
(<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/tradutorlibras.txt>)

regular, existem professores com proficiência em LIBRAS para facilitar o processo de aprendizagem de alunos surdos. Uma das soluções para esse tipo de problema no Brasil foi a qualificação de professores em LIBRAS, na sua formação com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regulamentada pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, as expressar que cursos de licenciatura deverão oferecer uma disciplina obrigatória de LIBRAS. O artigo 3º expressa :

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de profissionais da educação para o exercício do magistério.

Essa mesma legislação prevê também a formação de profissionais surdos e ouvintes para o ensino da língua de sinais, assim como a formação e avaliação dos intérpretes e tradutores de LIBRAS, entre outras diversas e importantes ações. Dessa forma, foi relevante levantar questionamentos com o sujeito de pesquisa para saber como percebia essa aplicação da lei no nosso Município. Na sua resposta, ele percebe que ainda existem poucos professores bilíngües aqui no nosso Estado e com a capacidade de fazer um bom trabalho em sala de aula, principalmente na educação básica do surdo.

“Eu acho que o instituto é muito fraco não tem professores bilíngües, os professores não explicam, apenas escrevem no quadro e mandam que os alunos surdos copiem. Quando querem chamar um intérprete, se não tiver ninguém disponível no momento eles deixam pra lá, esquecem e os surdos perdem. Se houvesse mais professores bilíngües eu acredito que os surdos aprenderiam, se desenvolveriam. Eles prometeram que no ano que vem teremos aqui professores bilíngües, eu estou torcendo para que aconteça! É difícil participar disso, pois eu entrei no instituto em 1968 até hoje ele está do mesmo jeito! No F. (colégio especial com crianças surdas de Fortaleza) é diferente, lá é melhor eu já vi crianças de 6 anos de idade que conseguem ler frases e fazê-las em LIBRAS fiquei admirado! No FELIPO as irmãs são rigorosas, o instituto precisava ser igual.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

A comparação que Sérvulo faz do Instituto dos surdos com o Colégio Felipe é um espelho de duas realidades no nosso Município, e a leitura que esse professor faz é de que onde há mais empenho da escola em promover uma educação básica com professores especializados para o surdo, há respostas mais rápidas na aprendizagem.

Assim, sua procura pela graduação, bem como a sua insegurança em se nomear professor nas primeiras entrevistas foram exemplos vivos de como ele percebe a necessidade de se especializar cada vez mais, e essa consciência material em sua vida hoje é, também, o resultado dessas mesmas leis que, ao mesmo tempo, favorecem ao surdo um espaço a mais na docência, mas criam também, a angústia neles de ter de saber mais para competir no mercado de trabalho com os ouvintes, sem falar nas suas angústias de tentar trazer para o aluno surdo um método mais adequado para o seu desenvolvimento global, favorecendo as suas potencialidades. Isso é muito relatado por Sérvulo quando ele fala de suas aspirações no curso de letras LIBRAS:

“Nós já combinamos com alguns alunos de desenvolver um método próprio para os surdos após o término do letras-LIBRAS, um curso para instrutores surdos sem copiar de ninguém, um trabalho próprio aqui de Fortaleza. É formar instrutores capazes de cursar o letras-LIBRAS e que eles vão ingressando na faculdade. Igual a letras-LIBRAS, compor um método para ensinar os surdos normal sim, compor um método com tudo que for necessário e mostrar na faculdade” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Consideramos o encontro desse professor com a docência como uma descoberta de si mesmo, uma identidade social que nasce com a possibilidade de ser atuante, de ser pessoa, ser surdo e não mais ser o deficiente auditivo. A construção dessa identidade veio mediante interações com várias pessoas que facilitaram o encontro de Sérvulo com a cultura surda, assim nas interações com seus pares ele pôde sair da caverna e olhar para o próprio espelho. Hoje ele é engajado politicamente nas associações e projetos sociais para os surdos e busca sempre defender o direito ao acesso destes a mais informações, ao direito de escolhas profissionais.

Paulo Freire (2001), exemplo vivo do educador que trabalhou sua profissão docente baseado no conhecimento da cultura singular de seus alunos em suas culturas locais, mostrou em seus trabalhos como o ensino pode ser transformador em um espaço de encontros possíveis para o conhecimento acontecer. Freire (1996, p. 39) defendeu um trabalho de respeito às diferenças, onde “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Em sua filosofia de trabalho, mostra a concordância

em não restringir nas pessoas o acesso ao saber, norteador a forma como o educador deve atingir a linguagem do educando.

Essa forma de trabalhar na docência inspira o trabalho de professores que se habilitam a trabalhar com a diversidade de alunos na sala de aula, pois cada um apresenta características diferentes que mostram a necessidade de fazer da docência uma formação contínua, não só no saber científico-acadêmico, mas, sobretudo, nas diversas formas de compreender as peculiaridades para a apreensão de conhecimentos. Nas entrevistas, Sérvulo mostrou uma motivação muito forte em pesquisar a morfologia, a gramática e adaptar a LIBRAS, o que nos pareceu um exemplo vivo dessa busca contínua de especialização na docência, principalmente por conta dos percalços que sofreu na sua caminhada como estudante. Em sua fala seguinte percebemos como o professor surdo emerge da necessidade de entender como funcionaria uma metodologia realmente de aprendizagem eficaz para surdos e de como suas limitações na língua portuguesa atrapalham o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

“Aqui no CAS (centro de assistência ao surdo) eu faço pesquisa com livros infantis de 1ª e 2ª série. Tenho vontade de mostrar para os surdos um método próprio para eles eu sonho em mostrar um dia. A pesquisa está parada, eu não tenho um intérprete pra me ajudar, por isso continuo ensinando simples, pois não terminei a pesquisa, eu já te falei às vezes eu faço umas aulas no computador e distribuo para a turma, mas não tem uma apostila mesmo. Eu quero é um sonho que tenho. Eu tenho salvo no computador a apostila infantil eu chamei uns instrutores surdos e mostrei, eles gostaram muito e me pediram, mas eu disse que não podia, pois faltavam as fotos, os desenhos, mas eles insistiam que precisavam com urgência, eu percebi que eles ficaram muito interessados” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Sua identificação com a docência promoveu nele o encontro, também, com a pesquisa, nas angústias que o fazem persistir em busca de respostas. Sua intenção de cursar o mestrado e o doutorado vem exatamente dessa descoberta contínua de ser professor. É interessante ver como esse processo em sua vida repercutiu na sua imagem em família, e como sujeito de sua história, livre para desbravar novos caminhos:

“Na minha família tenho 4 irmãos, o mais velho também é surdo e nenhum deles é formado, minha mãe tem pressa para eu me formar; eu perguntei porque e ela me disse que era porque nunca teve um filho que se formou – ela se emociona pois só agora somente eu vou

me formar no letras-LIBRAS. Ela quer me ver bem de bata de chapéu e canudo de formado como ela nunca viu um filho. Eu disse: espere, falta apenas um ano A minha mãe disse: você vai se formar e acabou não é? E eu já disse a ela que quero fazer mestrado ela se assustou, eu disse: se eu tiver 50 ou 51 anos não tem problema” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

4. Mediações pedagógicas

Um dos objetivos desta pesquisa é perceber, também, como o professor surdo interpreta as mediações pedagógicas que utiliza em suas aulas. Daí, é importante definir mediações pedagógicas segundo a concepção de Silva (2009, p. 19) para contextualizar na educação dos surdos:

A mediação é uma relação de ensino-aprendizagem que se faz por intermédio da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio. Nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. Ele deve criar um ambiente desafiador com situações propícias para que os alunos construam conceitos significativos, não reduzindo sua prática à simples transmissão de conteúdos.

Portanto, a mediação é uma processo dinâmica que envolve o corpo discente para ressignificar as atividades culturais através de uma ação mediada pelo professor. A importância da comunicação dentro de mesmo código linguístico é percebido nesse momento, pois as pessoas conseguem, pelo ato coletivo, se apropriarem daquilo que produzem nessa interação. Existe aí uma formulação de significados no conhecimento nessa atividade interpessoal, incorporando as ações externas compartilhadas em grupo. Silva (2009) justifica a necessidade da imersão do aluno surdo com outros surdos e/ou professores surdos, e assim na promoção de debates sobre os temas, de forma que todos trabalhem amplamente os conceitos sobre os conhecimentos científicos a respeito da forma de ver o mundo.

Quando conversamos sobre mediações pedagógicas com Sérvulo, aprofundamos essa questão, em pelo menos três entrevistas para que discorresse mais sobre o assunto, pois percebemos certa resistência em detalhar como planejava suas aulas. E utilizar o método da história oral (ou gestual), no caso desse professor, foi muito adequado nessa pesquisa, pois aconteceram vários momentos de entrevista em que Sérvulo relatou algumas peculiaridades em relação ao seu modo de trabalhar:

“Eu gosto de ensinar surdos e ouvintes e a FENEIS tem um método um livro LIBRAS em contexto. Já no instituto não tem um método próprio, as vezes providenciamos algumas aulas improvisadas porque sentimos que falta algo, isto é chato, no instituto parece só ter matérias próprias para ouvintes por exemplo português, história, precisavam trocar colocar um método próprio para surdo. (...) Os ouvintes têm um método e curso para ensinar, os surdos não tem um método, mas nós vamos pegando elementos para compor um aprendizado para eles e somos muito correspondidos pelos surdos, eles se estimulam, se empolgam eu também crio algumas idéias para os ouvintes, eu acho que os surdos e os ouvintes são mais ou menos iguais. Mas pessoalmente falando prefiro os surdos, porque eles sentem mais, eles expressam suas opiniões, debatem nos correspondem; os ouvintes aprendem, assistem as aulas e pouco se expressam, pouco correspondem pouca coisa” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

O imprevisto nem sempre é inadequado, pois a sala de aula é algo dinâmico e instiga a criatividade decorrente das situações às vezes inusitadas, mas não se deve negar as lacunas para que Sérvulo aponta, ou seja, há uma necessidade crescente na educação do surdo que precisa ser repensada no todo, em seu planejamento concreto. Falta aí uma orientação ao professor surdo a respeito de como realizar isso, pois, na visão de Sérvulo, a aula de LIBRAS termina sendo apenas um suporte para que o professor ouvinte possa passar suas disciplinas aos alunos surdos em uma sala com inclusão. “Mas do que vale isso se não há uma adaptação do método de ensino para o surdo em si?!” Essa reflexão que Sérvulo faz em querer criar um método de ensino mais adequado para o surdo nos confirmou o sentimento dele em querer trazer, ao surdo, meios a fazer com que a aprendizagem flua e isso só ocorre em um continuum interativo com uso da LIBRAS.

Anastasiou (2004,p. 02) reporta-se à ensinagem no qual defende a idéia de um processo que valoriza a participação ativa do aluno na sua aprendizagem:

Ao seguir o caminho da apreensão e apropriação do conhecimento, o aluno pode ver a diferença entre o aprender e o apreender que está na atividade de ambos (professor e aluno) para não se limitar na memorização dos conteúdos, mas principalmente em poder sobressair às fronteiras de dar aulas para navegarem juntos no ato de se fazer aulas.

Nesta elaboração das aulas, juntamente com os alunos, mostra que há uma perspectiva do engrandecimento de ambos – professor e aluno – no que favorece estabelecer o conhecimento de forma contínua. Por esse motivo, trazer o aluno com surdez para o convívio de outros estudantes que já tenham a apreensão dos sinais, ou seja, para a comunidade surda, favorece o seu desenvolvimento no seu aspecto cognitivo. Em Quadros (1997), encontramos recomendações para que o espaço

escolar seja qualificado a oferecer às crianças surdas com sinais caseiros uma forma ideal para aprender a LIBRAS oficial:

Oportunizar a aquisição da LIBRAS, oferecer modelos bilíngüe e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda. Ainda exigem que as pessoas que sejam responsáveis por esse trabalho sejam competentes na LIBRAS e tenham desenvoltura para lidar com a criança e com os seus pais” (Quadros, 1997, p. 108).

Dessa forma, planejar aulas requer também do professor fazer uma avaliação pedagógica desse aluno e, nesse sentido, parece ser difícil para Sérvulo, pois, ao rememorar suas referências de professores que o auxiliassem na formulação deste saber docente, ele só se lembrava do encontro com Tânia no curso de multiplicadores em Fortaleza na vida adulta, pois só ali ele teve a oportunidade de ver como era possível trabalhar os conteúdos na LIBRAS.

Essas lacunas na área da orientação também constituem forte aspecto que interfere na sua segurança em dizer como funcionam as suas mediações, e com isso percebemos um receio dele em manter uma imagem positiva de si mesmo, não querendo passar suas dificuldades como docente. Esse comportamento é compreensível por conta de toda uma questão de preservação de sua imagem como professor, de sua representação social, conquistadas após tanto tempo após o estado de alienação. Essa situação nos levou a informar a Sérvulo novamente o objetivo da pesquisa, mostrando, ainda, que suas respostas poderiam ajudar a trilhar novos parâmetros para o desenvolvimento do docente surdo. Com isso, conseguimos despertar nele a confiança para falar mais claramente sobre as suas dificuldades:

“É verdade, mas falta um método, uma apostila, eu fico meio sem graça pois eles me pedem, ficar distribuindo TDs é chato! Já tem na quarta-feira uma apostila simples básica, como se fosse um módulo de LIBRAS, você conhece? (perguntou ao intérprete) Sim eu copiei o modelo, coloquei palavras eu coloco um pouco de LIBRAS escrita, os surdos gostaram, eu não achei bonito, mas os surdos acharam melhor por isso que precisamos de método. Sim, se usarmos uma estratégia, a qualidade do ensino seria melhor. É as vezes eu invento umas aulas diferentes é ótimo, consigo muito, às vezes eu peço pra eles guardarem a apostila e escolho outro tema, faço dinâmicas, brincadeiras ...” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Nessa reprodução de seu discurso, fica bem claro o seu desejo em sair da mesmice, mostra também o seu conflito em não querer continuar em um sistema que repete ações pedagógicas em entregar TD's, com apostilas padronizadas. Ele vê os surdos carentes de materiais para apoiarem seus estudos e acredita que não faz mais sentido ensinar com materiais fora do contexto da cultura surda local, pois não acrescenta muito ao surdo no seu repertório cognitivo, não desenvolve seu pensamento crítico, reduzindo a uma mera repetição de palavras sem sentido. A este respeito Sérvalo assinalou:

Eu vejo que alguns professores melhoraram nos sinais então eu fiz um teste, vi que ele estava bom, então lá fora depois da aula eu perguntei sobre a aula e ele me disse: não entendi, não sei. Eu perguntei: o professor faz sinais bem? Os surdos não entendem? Por que não perguntam? Mas não se importaram. Os professores precisam ser mais rígidos, interagir com os alunos perguntar mais, mas não tem quem faça assim. Apenas copiam no quadro, explicam a matéria, apagam e vão seguindo sempre assim, os surdos só perdem e eu fico preocupado (Entrevista com Sérvalo sobre sua história de vida).

Em sua experiência como professor, quando fala "... as vezes eu invento umas aulas diferentes é ótimo, consigo muito, às vezes eu peço pra eles guardarem a apostila e escolho outro tema, faço dinâmicas, brincadeiras ..." ele confirma as afirmações de Silva(2009) e Anastasiou (2004), quando destacam a importância de elaboração conjunta com o aluno dentro da cultura surda e no ato coletivo de se fazer aulas. No desenrolar de nossas conversas ele apontou algumas coisas que faz para tornar suas aulas interessantes, mostrando a diferença em relação ao que outros professores não fazem em sala de aula:

Eu tenho muita didática, mas eu não preciso de nenhuma estratégia especial, eu apenas brinco às vezes na sala de aula, as pessoas riem e dizem ' ah S. é um palhaço!' E assim a aula fica animada, descontraída sem precisar de alguma estratégia, eles gostam muito das minhas piadas e eu brinco com todos. (...) Por exemplo, você conhece a L.? Surda? *(perguntou ao intérprete que também estudou no CAS)* Pois é, ela tinha um curso sempre as quartas-feiras e teve uns problemas de família e precisou ir para São Paulo. Então eu a substitui nas quartas, os surdos ficaram muito interessados. Eu disse: ali no instituto tem essa aula, mas eles me disseram que lá não ensinam um português bom, profundo, os significados que com a minha aula eles abriram a mente, começaram a interagir, é bom o curso de quarta-feira, eles têm muitas novidades, cultura, identidade, enfim (Entrevista com Sérvalo sobre sua história de vida).

As brincadeiras, as dinâmicas, as piadas foram um suporte técnico que Sérvulo encontrou na sua forma de ensinar para atrair os alunos surdos à curiosidade, e um momento lúdico na aquisição do conhecimento. Aí aparecem várias formas de mediar suas aulas, pois ele consegue fazer o aluno interagir e compreender os conteúdos, mas em seus relatos ele, como professor, ainda sente que falta mais conhecimento em como trabalhar outros saberes além da LIBRAS.

Outro aspecto interessante nesse trecho da entrevista foi perceber que S. assume outras identidades na vida de professor: papéis de um educador que descobre suas estratégias na interação com o aluno, fazendo emergir o professor “palhaço” e outras vezes o “pai” que aconselha e orienta nos caminhos da vida. Essa postura trazida por ele é compreendido por Tardif (2008, p.8) como um reflexo da história da educação, pois “Vamos lembrar logo que o ensino foi assimilado, durante muito tempo, a uma vocação e até a uma maternidade (o que é verdadeiro, principalmente quanto ao ensino primário)”.

Desta forma, assume Sérvulo o papel de um educador que traz os alunos para os debates da vida como está. Vamos relembrar com Ciampa (1987, p. 142) que, para uma pessoa se tornar sujeito exige ação, reciprocidade nessa relação com o outro e “... buscar sair da mesmice é sair desse movimento de estar no mundo sem objetivos próprios”. Daí Sérvulo querer realizar essa troca efetiva com outros surdos, pois agora ele se revela como sujeito que cria identidades nas representações sociais e com sua subjetividade fluindo na maneira como julgar adequado para cada situação, seja para assumir o papel de professor, seja para viver o papel de palhaço, seja para ser o pai em algumas ocasiões, também.

O seu ingresso no curso de graduação teve um salto qualitativo na sua visão como docente, como ele mostra nesse trecho da entrevista:

Antes eu não queria fazer vestibular, mas anunciaram a criação do curso de letras-LIBRAS, as inscrições seriam em 2005 e o curso começaria em 2006. Eu perguntei se seria necessário estudar e me disseram que não, a prova seria direto e foi fácil, bem claro eu fiz a prova e passei. (...) Hoje eu já evolui muito já aprendi muitas coisas, é muita informação, matérias novas, muitas pesquisas. Dando um pouco diferente, hoje é melhor porque antes eu entendia, aprendia, mas eram coisas simples sobre cultura, identidade, gramática, eu sabia. Lá no letras-LIBRAS eles me dão o DVD, e outros materiais

variados para fazer pesquisa, às vezes um texto, eu ficava um pouco aflito, mas aí comecei a pesquisar, analisar e confirmar as informações, adquirindo mais habilidade para desenvolver as tarefas e aprendendo cada vez mais. Antes era só com as mãos usava a LIBRAS, mas na faculdade somos obrigados a pesquisar e escrever todas as conclusões e entregar, hoje eu melhorei eu sinto que hoje estou melhor do que antes. Porque antes não tinha um professor que nos obrigasse a pesquisar para aprender e hoje sim, precisamos fazer a pesquisa em casa nós mesmos! (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Esse diferencial na vida acadêmica mostra como Sérvulo começa a conquistar em si mesmo os desafios com a língua oficial (português) e a conhecer a pesquisa em educação e linguística, isso por conta das cobranças exigidas pelos seus mestres em sua formação acadêmica. Segundo ele, é necessário haver mais cobrança no surdo, não subestimar a sua capacidade de compreensão, exigindo dele pensamento crítico acerca de sua própria aprendizagem. Como docente em formação acadêmica, Sérvulo mostra uma preocupação de descobrir nos seus alunos os seus potenciais e fazê-los acreditar na superação das suas dificuldades.

O curso de letras LIBRAS ofertou uma disciplina em fevereiro de 2010 que esclarece como se deve elaborar um plano de aula e, segundo Sérvulo:

Não todas as atividades têm de ser feitas pelos próprios alunos, às vezes ficamos apreensivos, mas agora em fevereiro de 2010 parece que vai iniciar uma matéria a respeito no 7º semestre e literatura em agosto, inclusive devem analisar como daremos aula. É será uma matéria nova, mas eu já comecei a desenvolver, é claro precisa de ajustes, mas vou aproveitar as estratégias do curso de letras LIBRAS, talvez me peçam um trabalho que eu já tenha feito salvo no computador, então eu só imprimo e entrego rápido, mas falta adicionar algumas coisas (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Com essa disciplina, Sérvulo poderá ter melhor esclarecimento acerca de como trabalhar a metodologia de ensino, pois percebemos que ainda é confuso para ele compreender como se fazer uma aula fora dos padrões, apesar de ter ideias já criadas para o público infantil em seus estudos na sua pesquisa retratada. A faculdade teve, também, um outro significado na vida de Sérvulo: o seu encontro com a pesquisa, que foi para ele como docente um marco na sua vida.

O professor mandou pesquisarmos ele me perguntou: tem surdo na sua família? Então pesquise sua árvore genealógica! Eu pensei que era difícil, não sabia como faria uma pesquisa assim, como colocar

dados da pesquisa assim, mas visitei algumas pessoas e comecei a pesquisar, seus antepassados, as pessoas que tinham morrido, se eram surdos, etc. foi bom agradeço a Deus esse curso de Santa Catarina. Antes eu só usava LIBRAS, não tinha como desenvolver um movimento no aprendizado era só com a família, nunca pesquisava (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Essa faceta nova da identidade de Sérvulo nasceu em decorrência da condição do encontro com novas formas de aquisição de conhecimento. Daí considerarmos que sua formação docente é uma questão que perpassa os encontros que teve com pessoas como Tânia do Rio de Janeiro; com a diversidade de alunos em sala de aula; nas ações pedagógicas criadas no seu cotidiano profissional; e agora pela graduação no Letras LIBRAS.

Um dado curioso dessa pesquisa foi como Sérvulo percebia os alunos surdos e ouvintes. Esse dado surgiu espontaneamente em seu discurso durante as entrevistas mostrando como ele lidava com as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem em ambos (alunos ouvintes e surdos):

Primeiro eram ouvintes eu me sentia normal, ensinava depois de uns anos, entrei no instituto, eram alunos surdos sabiam sinais, era bem melhor, eles interagem e a aula flui. Com os ouvintes eu só ensino e pronto, com os surdos há uma troca entre mim e eles, eu acho bem melhor os alunos surdos (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Nesse discurso de Sérvulo, foi percebida a sua maior identificação com os alunos surdos. Compreendemos que o terreno do surdo é uma seara conhecida, onde vive e tem como base a cultura surda, sabe das lacunas da educação, sem falar na fluência da relação que é mais rápida do que com o ouvinte em razão da linguagem, assim como também, das dificuldades de interação entre pessoas que usam línguas diferentes.

Ao mesmo tempo em que entendemos a situação de Sérvulo, também tivemos a necessidade de perceber se ele como educador fazia alguma diferença entre surdos e ouvintes. Dessa forma, questionamos se havia alguma diferença entre surdos e ouvintes para ele, qual a opinião que tinha como educador quanto às barreiras a serem quebradas. Respondeu-nos contextualizando a situação:

Há algum tempo eu conversei com o diretor do instituto, eu tenho vontade de criar uma sala de LIBRAS. Por exemplo, a história é

sempre a mesma coisa, os surdos até ficam desanimados, pois é sempre igual e não tem nada da cultura dos surdos, é uma cultura que tem muitas coisas precisamos mostrar para eles! Só existe a cultura dos ouvintes e a cultura dos surdos? Falta! Também o português, eu quero o português próprio da LIBRAS, fazer comparações, as frases, mas aqui não tem é só ensino básico de português sempre e eu acho que o surdo é capaz de ensinar o português, redação perfeito. Sabe e o diretor também quer mas existe barreiras do concurso, os surdos poderiam fazer as provas de concursos com as perguntas televisionadas, seria melhor do que ficar olhando para o intérprete e depois se concentrar na prova. Por exemplo as crianças surdas têm professor ouvinte, mas não pode, deveria ser surdo para eles já se acostumarem. Eu tenho vontade de colocar um professor surdo para as crianças eles absorveriam o conhecimento, aprenderiam mais rápido. Assim como esta demora muito eu já falei várias e várias vezes (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

A diferença percebida na posição do professor em ensinar alunos surdos e ouvintes é a sua satisfação em poder ver sentido na LIBRAS para os surdos. Segundo ele, os ouvintes não interagem muito, perguntam pouco. Se retomarmos a sua história de vida, remetendo às suas lembranças de estudante, as aulas pareciam sem sentido. E o “é normal dar aulas para ouvintes” parece que ali é um momento em que ele ministra aula sem um significado maior para pessoas com as quais não se identifica, ou seja, os ouvintes. Aflora uma dos aspectos basais dos contatos entre as “diferenças”: o conflito.

Sua atitude de defender a idéia que a cultura surda seja mais disseminada na educação do surdo é uma forma de desenvolver nos alunos uma consciência para o seu contexto histórico e social, para o seu processo de identidade. Isso pode ser bem ilustrado por um trecho da entrevista onde ele fala:

As vezes lá fora eu encontro os surdos conversando eu explico um pouco a história, eles se interessam muito pela cultura surda e eu digo que tem na escola, mas eles me dizem que o professor é ouvinte e não conhece a “nossa” cultura eu sou surdo mas os outros professores são ouvintes e sabem a cultura ouvinte são mundos diferentes a que pertencemos (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida).

Segundo a visão de Sérvulo, o aluno surdo necessita de outras teorias e métodos que o façam se motivar. Ele, como docente, sente-se mais identificado no trabalho com essas lacunas para o desenvolvimento do aluno surdo. Interpretamos nesse momento como mais uma identidade nascendo aqui: a de um professor-

pesquisador que almeja encontrar formas mais adequadas para promover a educação do surdo.

5. Diálogo com outras pesquisas no estabelecimento da identidade docente do surdo

Muito se fala da formação do professor ouvinte para trabalhar o aluno surdo, mas ainda temos poucas pesquisas que tratam desse tema voltado para o professor surdo e o nosso momento atual é de promover debates sobre as vias de acesso que o surdo pode ter para melhorar seu desempenho na educação e, concomitantemente, no mercado de trabalho.

A formação do docente surdo significa um viés mais coerente para a transformação da educação do surdo fluir com maior eficiência e rapidez. Por meio desta reflexão, vimos no trabalho de Miorando (2006) um bom exemplo de experiências com dois professores surdos em formação no Rio Grande do Sul, para ilustrar como as práticas docentes dessas pessoas em formação estão sendo constituídas.

Desse modo, Miorando (2006, p.87) fala como percebe ser a escola ideal para o surdo:

A escola a ser edificada deve usar a língua que também é utilizada fora dela, levar em conta as conquistas políticas refletidas no reconhecimento social e não preconceituoso de visualizar a deficiência. Os surdos precisam ser vistos como um grupo que politicamente optou por ser identificado como “Surdo”, resultado do trabalho coletivo dentro de um Movimento Social.

Nessa citação de Miorando (2006), percebe-se como o movimento dos estudos sobre surdos estão circundando a academia e a pretensão de sair para o mundo, para o senso comum, é um objetivo que pode ser alcançado pelo espaço social da escola e pela inserção da língua de sinais na escola, propiciada pela organização da comunidade surda.

Miorando (2006, p.82) ainda mostra em sua pesquisa como ocorria a formação do professor surdo no seu campo de pesquisa:

A formação que desenvolviam em Santa Maria/RS, por exemplo, de cujas aulas pude participar várias vezes, mostrava o que estavam fazendo. O meu envolvimento com a comunidade surda e o tempo junto com professores e educadores surdos, em reuniões de estudo, levaram-me a perceber que, nos momentos de planejamento das aulas em que há docentes Surdos, além dos exercícios para os alunos, ocorrem discussões conjuntas sobre o desenvolvimento de cada

criança, sem perder de vista a funcionalidade de seus estudos. Eles visam, além da aquisição de vocabulário ou do domínio de regras de gramática, ir além, pois o sujeito de hoje precisa participar da vida e da construção de um mundo que ele também acredita ser possível.

A autora mostrou em seus estudos que a diferença do trabalho em relação ao que os professores ouvintes faziam é que os docentes surdos tomavam a mesma literatura das crianças ouvintes, adaptando-a para a língua de sinais, que é a língua natural do surdo. Com a avaliação pedagógica do aluno, associada à adaptação dos conteúdos em LIBRAS, mostrou ser um movimento que apontou uma série de benefícios tornando possível discutir com as crianças surdas, as diferenças linguísticas entre elas e as ouvintes, mostrando o português como segunda língua a ser utilizada e a inclusão dos estudos sobre a história e aspectos visuais da cultura surda e dos movimentos socioeconômicos e políticos do movimento surdo.

Os estudos, na formação inicial desses professores, também se deram a partir da reflexão sobre a própria prática. Fotografias e filmagens, realizadas desde o início do estágio, foram aproveitadas para ver a performance de Tati e André como professores, que se construíam na sala de aula. O sonho de planejar as melhores aulas estava presente, mas às vezes, não era o que conseguiam.(...) Também as filmagens procederam como registro das atividades realizadas e as diversas etapas do trabalho proposto, bem como a performance de cada um: alunos e professores. (MIORANDO, 2006, p. 91, 92).

Na formação dos professores citadas por Miorando (2006), é demonstrada a importância de se trabalhar os temas dentro da perspectiva visual, visto que a língua de sinais é visogestual e as filmagens, assim como as fotografias, facilitam a reflexão dos professores acerca de suas mediações em sala de aula. Miorando (2006, p.92) garante que a utilização desses recursos foi fundamental para que os professores voltassem seu olhar cuidadoso sobre alguns daqueles momentos. Daí, isso “ lhes possibilitava congelar no tempo as lembranças daquele exato momento. Foi-lhes possível revisitá-los durante o processo de planejamento de suas aulas, com reflexões continuadas, dada a sequência das aulas que decorriam.”

Com essa estratégia, o professor surdo pode compreender a sua forma de atuação docente, pode ter subsídios que o façam perceber os melhores sinais a serem utilizados na exposição dos conteúdos e como as crianças estão absorvendo essas temáticas. Há aqui uma verdadeira ensinagem, mencionada anteriormente por Anastasiou (2004), pois o docente faz suas aulas juntamente com seus alunos.

Fazemos aqui uma ligação com a experiência de Sérvulo no curso de letras LIBRAS onde ele dá algumas sugestões para facilitar a apreensão dos surdos com o material didático, por exemplo:

O livro teria de ser reproduzido em LIBRAS em DVD e precisa ser igual e depois os surdos poderiam se acostumar a ler um livro sem o auxílio do DVD. Sim poderia ser vídeo-aula ou livro DVD. Agora uma experiência que seria importante se fossem fazer um projeto assim, seria bom acrescentar gravuras ou ilustrações, porque visualizar apenas o intérprete seria cansativo, talvez até ficássemos com sono! Seria bom harmonizar ou associar o trabalho do intérprete com ilustrações, fotos que o próprio intérprete pudesse apresentar e ficaria intercalando com um pouco de interpretação cênica e algumas ilustrações, depois volta com o intérprete e assim vai, porque uma interpretação muito longa fica cansativo, os olhos doem (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Esses indícios que Sérvulo traz quanto ao material didático na formação do professor surdo é interessante de ser observado, visto que muitos têm a dificuldade de fazer a leitura em português e a motivação do vídeolivro seria algo a mais para o surdo ter acesso aos conhecimentos instituídos.

Na pesquisa de Miorando (2006), o primeiro encontro com essas imagens era para o docente avaliar suas ações de forma individual, mas houve um momento na formação desses sujeitos em que os professores se reuniam e coletivamente, discutiam sobre suas mediações pedagógicas.

A troca de experiências entre os surdos em formação é também realizada no curso de letras LIBRAS em Fortaleza, onde Sérvulo exprime como um ponto crucial para desenvolver métodos e considerações sobre suas ações em sala de aula, tendo ele afirmado que:

É precisamos trocar experiências, no letras LIBRAS tem a professora Vanda (coordenadora do curso) no domingo faz palestras com turmas diversas e debates e ali vemos conceitos já vistos, experiências novas que colhemos para utilizar, é ótimo! Também passo experiências para outros é muito importante. Interessante fizemos este encontro e mais outro, e depois de um ou dois encontros a professora perguntou sobre o que os surdos aprenderam nesse intercâmbio ou o que fizeram? E os surdos foram pegos de surpresa não desenvolviam nada, como se tivessem ficado com preguiça, ainda não haviam feito nada.” (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Essa situação explicitada por S. mostra como ainda há um processo de acomodação entre alguns surdos no que diz respeito ao seu desenvolvimento

profissional. Sua visão em relação a isso é de angústia, pois entende que é preciso um grupo forte de surdos mais qualificados a fim de obterem subsídios necessários para a instituição de outros cursos que virão. Ele indica também, que em seu ambiente de trabalho, percebe os instrutores surdos desmotivados e sem muitas iniciativas para colaborar com uma nova postura em sala de aula.

Aqui no (falou do nome da instituição que trabalha) tem 8 surdos instrutores, então eu sempre aconselho, oriento como dar os cursos e tal, e quando pergunto pelo andamento, sobre as provas eles me responsabilizam para elaborar as provas para eles, então eu faço as provas e quando tem reuniões eu aconselho novamente eles aceitam, mas não praticam e, assim, está até agora, sou eu que tenho de organizar todas as provas, as dinâmicas, as brincadeiras, por isso eu fico preocupado, chamo eles mostro como é, as idéias eles gostam e eu digo: se você gostou, então faça também! Eles dizem: é eu vou fazer, mas até agora nada! Sempre igual. Eu reclamo, porque sei que eles são capazes, são inteligentes como M. por exemplo, mas eles têm preguiça querem tudo pronto. Mas eu aviso, no futuro que forem ensinar na faculdade, como vão aplicar as provas? (Entrevista com Sérvulo sobre sua história de vida)

Analizamos essa situação dos colegas de Sérvulo, tanto da faculdade como do trabalho, um reflexo da cultura “ouvintista” que parece ainda ter força em muitos surdos em Fortaleza. O diferencial de Sérvulo nesse aspecto vem exatamente de seu contexto histórico, da procura individual em sair da mesmice e da alienação, do engajamento político nas questões do surdo em sociedade; enfim, do seu encontro com identidade profissional em si. A falta de objetivos e identidade, foi por muito tempo a maior barreira para Sérvulo, e ele só conseguiu transpor suas dificuldades quando logrou se encontrar como sujeito histórico, que possui capacidade de atuar e ser reconhecido pelas suas capacidades de ser gente, surdo, professor.

Devemos entender, com apoio na pesquisa de Miornado (2006) e na história de Sérvulo que a escola é o lugar onde, por excelência, se redimensionam os saberes dos quais os docentes são mediadores; a ação pedagógica se manifesta também nesse espaço social. Com efeito, as concepções dos processos de ensino e aprendizagem vão sendo constituídas. Concordamos com a afirmação de Gomez (1992, p. 100) “É importante considerar a escola como eixo estruturante da formação e o espaço central dessa promoção da aprendizagem e da reflexão teórico-metodológico sobre a prática.” Daí a importância de considerar as produções que professores realizam na

organização escolar em um plano coletivo, no qual se deve estimular cada vez mais a consciência crítica para termos mais ações qualificadas no futuro.

Portanto, quando dimensionamos a formação docente do professor surdo temos de ter a clareza que essa elaboração é também um resgate histórico desses sujeitos, e que também se faz de forma coletiva dentro de uma sociedade que possa ter um olhar sobre as peculiaridades da educação do surdo, aceitando a língua de sinais como a sua primeira língua, compreendendo que sua forma de aprendizagem é a visogestual e que sua forma de entender o mundo e apreender os conhecimentos não estão emudecidos pela ausência da fala, mas têm o peso concreto nas ações e gestos que contemplam o pensamento humano.

Nas considerações finais desta dissertação iremos fazer reflexões sobre essa pesquisa e poder junto à academia tentar trazer idéias de novos caminhos para se trabalhar as lacunas percebidas no processo de formação do professor surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado em educação trouxe à baila a discussão sobre a formação e a identidade de um professor surdo. A sugestão da banca na qualificação de se entrevistar apenas um sujeito de pesquisa favoreceu as análises deste trabalho, pois foi possível aprofundar teoricamente uma história de vida singular no contexto socioeconômico dentro de um tempo histórico na coletividade.

A história de vida de Sérvulo é um exemplo claro de como existe no sujeito um processo de despertar para não apenas uma identidade, mas muitas que são usadas no decorrer de sua história. Dessa forma, Sérvulo saiu do princípio de uma concepção de si mesmo, pautada na deficiência, para encontrar-se por meio de suas capacidades: saiu do anonimato, da alienação, do não-Ser, e começou a se reconhecer como pessoa e cidadão.

Nas entrevistas, observa-se que a sua trajetória de vida mostra como cada passo dado foi importante, um espaço para autopercepção como sujeito, pois o acesso ao conhecimento deu a ele a segurança necessária para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, pela história de vida do professor Sérvulo podemos responder a alguns dos questionamentos de pesquisa, delineados a seguir.

Como ele foi percebendo a construção de sua identidade?

Sérvulo afirmou que antes não se via com uma identidade, como bem relata a sua fala abaixo:

“...eu era calado, não tinha identidade, não sabia o que era surdo-mudo, o que é? Deficiente auditivo, eu não sabia só copiava, copiava... Antes minha família não acreditava que eu pudesse evoluir bastante, fazer faculdade só desenhos, trabalho de digitador. Depois de um bom tempo eu mudei para o Rio e aprendi a reivindicar a opinar: eu sei tudo aquilo e comecei a entender que eu poderia ter uma identidade própria. Quando encontrei a Tanya do Rio, aí sim, tudo ficou claro pra mim, depois quando minha família discutia comigo eu também brigava, eles se surpreenderam agora eu queria saber de tudo: uma notícia no jornal, tudo que eu não entendia eu queria explicação, eles se admiraram comigo. Minha mãe não sabia como fazer, minha família ficava ansiosa, mas aí conseguiram os intérpretes e minha mãe ficou tranqüila, pois era de confiança da minha família. (Relatos da segunda entrevista de Sérvulo).

Dessa forma, percebe-se como Sérvulo não conseguia ver sua própria identidade até o momento em que pode compreender os conceitos, o conhecimento que antes era apenas repetido e não dava o poder a ele de questionar e contextualizar tudo aquilo que lhe era repassado. É mister destacar nessa fala do professor que o contato com outras pessoas que o incentivaram a se ver de forma diferente, ocasionou o seu processo de transformação citada por Ciampa (1987), pois a visão de como o sujeito tem o desejo de ser conhecido e reconhecido em sociedade, e a atividade na qual o sujeito trabalha, consistem em mostrar que essa identidade não é estática, existindo aí um processo de metamorfose. Essas evidências também são encontradas nos relatos de Sérvulo, considerando o que Ciampa (1987, p.135) mostra “*O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz*”.

O princípio de sua identificação profissional na docência surgiu de seu contato com pessoas que o despertaram para ser inicialmente instrutor de Libras:

“Antes de ser instrutor eu gostava de frases, palavras perguntava para minha família, amigos, então veio a mulher do Rio de Janeiro (Tânia) com o curso de instrutor, eu participei. Ali eu senti como seria ser um instrutor, as brincadeiras, dinâmicas, equipamentos de ensino então ingressei como instrutor.” (Relato de Sérvulo na terceira entrevista)

A docência veio agregar em Sérvulo o encontro consigo mesmo, pois antes achava que o surdo não podia ser nada, e o não-poder- nada levava Sérvulo a na estagnação de vida na qual ele mesmo se denominava como alienado e sem identidade. Esse momento citado na vida de Sérvulo é chamado por Ciampa (1987) de metamorfose, ou seja, houve nesse professor na transformação clara de um homem sem identidade, sem objetivos, sem vida, para um homem que tem desejos, sonhos e o reconhecimento de si mesmo a partir do momento que ele se reconheceu para o trabalho na docência. A evolução do processo de identificação de Sérvulo mostra como cada etapa de sua vida teve influências do meio social que vive: família, escola, língua e cultura.

Segundo a sua história, a sua potencialidade para a docência foi uma descoberta gradual nos contatos que teve com seus pares surdos, e com alguns professores, tocadas pelo seu talento antes mesmo de perceber em si mesmo. A apropriação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), bem como o seu engajamento na cultura surda, foram cruciais nessa conquista da identidade docente.

Como o docente surdo compreende ser um professor?

Ao analisar sua história e a forma como ele discorre sobre sua atuação no trabalho docente, observa-se que Sérvulo “respira a educação”, pois hoje o seu foco está na descoberta constante de trabalhar os potenciais dos alunos surdos para o desenvolvimento pleno em sociedade. Em todo o seu discurso, há a característica marcante do pensamento crítico acerca da situação do surdo no mundo, da cultura surda e o acesso destes para compor sua vida pessoal e profissional.

“É eu sinto e acho que instrutor é diferente de professor. Eu me sinto professor. Eu sinto que falta um método próprio para surdos, eu fico ansioso por ter somente métodos para ouvintes, por isso quero fazer o mestrado mas vai demorar. ... Na verdade eu acho que um instrutor é como um estágio para ser professor, mas o método é igual, o instrutor e o professor fazem a mesma coisa, eles ensinam é igual. ... Eu acho que o professor precisa de experiência, em outros estados a opinião é a mesma, o professor se torna capaz com a experiência adquirida, mas é preciso concurso é difícil o português, as palavras, não se consegue entender. Eu te falei, falta formatura, verdade método, cultura, falta alguma coisa. Mas tem estados, que tem método, cultura perfeita, mas não tem apoio do MEC, não tem verba. Parece que o MEC não acredita na capacidade do surdo desenvolver o método, eu sei e até aconselhei, mas o MEC não ajuda. Tem muitos, vários estados que desenvolvem pesquisas de surdos formados com mestrado ou doutorado.” (Relato de Sérvulo na terceira entrevista)

O seu encontro com a docência e com a formação acadêmica fez descobrir também, a pesquisa como fonte inesgotável para responder as próprias angústias na educação do surdo. Assim, consideramos esse feito em sua vida uma nova etapa, que nasce para elaborar uma metodologia mais coerente com as peculiaridades na educação dos surdos, pois, sendo surdo também, e tendo um longo caminho nessa vida estudantil que acompanhamos nessa pesquisa, cheia de percalços, isto fez dele não apenas um professor, como também um pesquisador, que assume uma identidade política nas causas e direitos sociais dos surdos no nosso Município.

Qual a visão que o docente surdo tem de sua formação profissional?

Nessa pergunta, Sérvulo pode fazer uma interligação das experiências que teve em toda a sua vida estudantil até a vida acadêmica. A partir daí ele foi tecendo uma rede de reflexões críticas acerca de sua evolução no processo de aprendizagem:

“Ah verdade. Hoje eu já evolui muito já aprendi muitas coisas, é muita informação, matérias novas, muitas pesquisas. Dando um pouco diferente, hoje é melhor porque antes eu entendia, aprendia, mas eram coisas simples sobre cultura, identidade, gramática, eu sabia. Lá no letras-libras eles me dão o DVD, e outros materiais variados para fazer pesquisa, às vezes um texto, eu ficava um pouco aflito, mas aí comecei a pesquisar, analisar e confirmar as informações, adquirindo mais habilidade para desenvolver as tarefas e aprendendo cada vez mais. Antes era só com as mãos usava a libras, mas na faculdade somos obrigados a pesquisar e escrever todas as conclusões e entregar, hoje eu melhorei eu sinto que hoje estou melhor do que antes. Porque antes não tinha um professor que nos obrigasse a pesquisar para aprender e hoje sim, precisamos fazer a pesquisa em casa nós mesmos!” (Relato de Sérvulo na quarta entrevista).

Nesse momento fica claro a importância do papel social da universidade como um campo fértil para desenvolver os potenciais do surdo de forma efetiva; Sérvulo consegue se sentir capaz de buscar novos caminhos no conhecimento criando novas alternativas para os seus alunos também. Há em todo o seu discurso o sentimento de inclusão, pois no momento que é exigido do surdo superar desafios e perceber que é possível ultrapassar as barreiras da comunicação no mundo dos ouvintes, ele passou a ter mais crença na sua capacidade de entendimento e curiosidade científica. Esta experiência é um exemplo vivo de como funciona o verdadeiro processo de inclusão, pois a pessoa com surdez com os instrumentos necessários para ter acesso às informações adequadas e adaptadas a sua língua, promove a autonomia e o sentimento de pertencimento social.

A troca de experiências incentivada pela faculdade favorece a imersão dos formandos nas suas questões metodológicas e áreas ligadas a educação. Mas ele também critica a acomodação de muitos colegas que ainda não despertaram para a busca de novos conhecimentos, pois como ele já passou por esse momento de inércia, mediante a vida, foi percebido um sentimento de estar sempre em alerta sinalizando para os seus pares sobre a importância de estar nesse processo de transformação:

“É precisamos trocar experiências, no letras libras tem a Vanda (coordenadora do curso) no domingo que faz palestras com turmas diversas e debates e ali vemos conceitos já vistos, experiências novas que colhemos para utilizar, é ótimo! Também passo experiências para outros é muito importante. Interessante fizemos este encontro e mais outro, e depois de um ou dois encontros a professora perguntou sobre o que os surdos aprenderam nesse intercâmbio ou o que fizeram? E os

surdos foram pegos de surpresa não desenvolviam nada, como se tivessem ficado com preguiça, ainda não haviam feito nada!” (Relato de Sérvulo na quinta entrevista).

Em sua história está evidente o modo como demarca sua identidade docente e em especial, na forma como ele concebe a formação docente de outros surdos, pois em todas as suas entrevistas, ele sempre afirmou que por existir muitas lacunas no processo da educação básica do surdo, principalmente na leitura da língua portuguesa, há necessidade de se repensar alguns fatores que, pela sua experiência individual, podem interferir na construção da identidade e da formação do docente surdo:

“Às vezes eu reclamo por que na faculdade sempre usa-se livros, mas os surdos têm dificuldade de ler, continuamente então sugiro que os livros deveriam ser em libras, pois têm coisas que conhecemos e expressões que não conhecemos. Eles poderiam substituir o livro por um DVD entende? O pessoal da faculdade fica sem saber o que fazer frente as reclamações dos surdos, porque o governo teria de pagar um intérprete para interpretar e o livro tem muitas páginas seria impossível interpretar um livro todo é difícil! O livro teria de ser reproduzido em libras no DVD e precisa ser igual, e depois os surdos poderiam se acostumar a ler um livro sem o auxílio do DVD.” (Relato de Sérvulo na quinta entrevista).

Essa afirmação mostra como educador em decurso de formação acadêmica, o seu bom senso em considerar que deve haver alternativas para um bom intercâmbio da cultura surda com a língua oficial (português), que propicie a formação básica do surdo até a graduação. Para Sérvulo, deverá haver mais cobrança no surdo, pois não se deve subestimar a sua capacidade de compreensão, exigindo dele pensamento crítico acerca dos conteúdos dados em sala de aula e de sua aprendizagem.

A formação docente de um professor surdo, segundo o colaborador desta pesquisa, é mister ter como recurso necessário a tradução, para Libras, das ciências e conteúdos que compõem o acervo curricular para a educação formal. O curso de Letras Libras foi o começo de um trabalho para alavancar nos surdos o desejo de multiplicar esses conhecimentos, mas seria interessante diversificar essas possibilidades em outros cursos de graduação na formação profissional do surdo.

Desenvolver um trabalho de pesquisa com um professor surdo foi um grande desafio, visto que a pesquisadora mesmo não sabendo LIBRAS (língua de sinais),

teve a determinação, somada à humildade da situação de estar sempre com um intérprete nesses encontros, tornando o olhar para o sujeito o mais cúmplice da sua realidade. Em seus relatos, observamos a fluidez e desprendimento de quem estava a vontade para discorrer sobre si, por conta do respeito a sua diversidade linguística. Esse aspecto favoreceu a coleta de dados, como também, mostra que a barreira da comunicação só existe se os interlocutores não se propuserem a criar meios que favoreçam o seu entendimento.

É dado, pois como sugestão a quem possa se motivar a fazer entrevistas com pessoas surdas, que, no primeiro encontro entre em acordo com esse sujeito, se o mesmo deseja ter um intérprete, para facilitar o diálogo, pois Sérvulo consegue pontuar com precisão a importância de compreender e se sentir compreendido pelo seu interlocutor que está ali solicitando uma colaboração de pesquisa; e ter um intérprete experiente facilitou para ele o vínculo com os entrevistadores e a compreensão, também em como fazer pesquisa:

“Eu achei ótimo, foi gostoso porque pude desabafar! Foi bom porque tive uma noção de pesquisa de mestrado, e quando fizer o meu, já sei como posso desenvolver uma pesquisa, pois às vezes quando me entrevistavam eu não sabia o por que, eu pensava que poderia até mesmo ser por curiosidade demasiada, exagerada das pessoas, ou por causa de problemas de relacionamento entre famílias, enfim, até sentia vergonha, pensava que era só curiosidade. O fato de você me dizer o objetivo da pesquisa ajudou para que eu me sentisse a vontade; inclusive a Tânia me dizia que sempre que me procurassem para fazer a entrevista, era bom porque era uma forma de divulgar a cultura surda, ajudar no desenvolvimento social e tudo.”

Concluimos esta dissertação em concordância com Amaral (1988) quando diz que a diferença causa nas pessoas um espelho daquilo que não se quer ser ou ver, porque isso significa a pura exposição da nossa fragilidade física e cognitiva, onde qualquer um em qualquer momento da vida está sujeito a ficar deficiente.

...O outro, o diferente, o deficiente representa muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquela que vê; espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísea em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinamicidade de inter-relações. (AMARAL, 1988, p. 11):

Nesse sentido, percebemos que todos têm deficiências, dificuldades em algum sentido, mas negamos seja por medo, seja pela arrogância, seja pela ignorância de não conseguir entender que o ser humano tem em seu meio uma diversidade de culturas e uma diversidade de aspectos corporais e emocionais, sendo maior do que suas possíveis limitações físicas e mentais normatizadas por um dado tempo histórico.

No caso do surdo, o seu caminho na apropriação do mundo foi conseguido pela simplicidade dos gestos, na grandeza da comunicação visual que conseguiu tomar forma e precisão nas palavras e na simbologia que carrega em si. Mas a constituição do poder, porém, como visto na discussão teórica deste ensaio, impede muitas vezes que uma diferença seja reconhecida para garantir que a majestosa e imperiosa “voz da situação” permaneça a ditar normas, como foi o caso da cultura “ouvintista”.

Compreendemos que somos de uma cultura ocidental imbuída de mensagens positivistas com padrões de comportamentos bem delimitados e isso nos faz incorporar papéis sociais não os nossos, mas muitas vezes nos confundimos como se o fossem pela necessidade criada no mundo de estarmos incluídos em algum lugar! E para que possamos enxergar que há aí uma linha tênue que nos separa e denota esse poder que prevalece nas nossas identidades, e que somos sim, um conjunto de identidades, somos o reflexo dessas relações que nos envolvem durante toda uma vida, é preciso que façamos uma reconstituição contínua da autoimagem de quem somos nesse processo *continuum* de viver.

Percebemos, portanto nesse contexto da história de vida de um professor surdo em formação na docência, que ainda se tem a necessidade de caminhar nessa e em outras pesquisas, foram notórios neste estudo as dificuldades e percalços na educação dos surdos e das minorias em geral. Cabe ressaltar que a metamorfose, como diz Ciampa (1987), do professor colaborador desta pesquisa é a demonstração viva de que está em plena atividade, sonhando com novos desafios e principalmente ainda está escrevendo sua vida com objetivos pautados nas possibilidades de crescimento pessoal e profissional, não só para si, podendo trazer maior evolução na qualidade de ensino para toda uma comunidade surda.

Portanto, mediante as considerações teóricas tecidas durante a dissertação, e os achados provenientes da análise das entrevistas, sabemos que as discussões

produzidas ainda não são suficientes para abarcar a natureza deste objeto de pesquisa. Mas entendemos que esse campo fértil na formação do surdo, pode e deve ser construído por seus pares, onde os ouvintes são apenas meros aprendizes desse fazer metodológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A.L. **Do Olimpo ao mundo dos mortais**. São Paulo: Edmetec, 1998.

ANASTASIOU, L.G.C. **Processos de Ensino na Universidade Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: 3ª Ed. Editora Univille, 2004.

BUENO, José Geraldo. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação especial. V3 n. 5, p. 7-25. Set./1999.

CIAMPA, A.C. **A Estória do Severino e a História de Severina**. São Paulo: Editora representação do eu Brasileira, 1987.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** 3ª Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora olho d'água; São Paulo – 2001

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. Edição Stand Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.) os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114. 1992

LUCHESI, M. Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. Campinas, SP: Papirus, 2003

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAGALHÃES, R.C.B **Formação e Prática Docentes**. Diversidade e linguagem: Caminhos cruzados na construção da escola inclusiva p. 221-229. Fortaleza: EdUECE, 2007.

MEAD, H. **Espiritu, persona e sociedad**. Barcelona: Ed. Paidós, 1982.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. **Educação Temática Digital**. v. 7, n. 2, 2006.

MOURA, M. C.. "**O surdo: Caminhos para uma nova identidade**". 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social)- Centro de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

NÓVOA, Antonio. (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto editora LDA, 2ª Ed., 1999.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

_____, R. M. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, R. M.. (org) [et al.]; MIORANDO, Tânia Micheline. **Formação de profissionais**: mais professores para a escola sonhada. P. 76 –100. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

_____, R. M. (org) [et al.]; SILVA, Robert Castel Vilmar. **Educação de surdos**: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. P. 14 –37. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

PERLIN, G.T.T. e QUADROS, R.M. “Educação de surdos em escola inclusiva?” *Revista Espaço*, vol. 7. Rio de Janeiro: Ines, 1997.

SILVA, Marília da Piedade Pinho. **Identidade e Surdez**: um trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Ed. Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____; LUNARDI, M. L. **Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o círculo escolar**. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M. C. R. **Surdez - processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediações, 3^a ed., 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

_____, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TARDIF, J. (2000) **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Anped*, vol. 13, jan. – abr, p. 5-24. São Paulo.

THOMPSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias**. In: ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.) **Projeto História: ética e história oral**. São Paulo: PUC/SP, 1997, (15), p. 51 -84.

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

O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa -
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/tradutorlibras.txt>

CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998 **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos** . *Cristina B.F. de Lacerda*

Revista brasileira de educação especial. Volume I, 1994. Número 2. São Paulo, p. 66 - 71. **Deficiência e Não-deficiência: Recortes do Mesmo Tecido**. Sadao Omote .

ANEXOS

Data de consulta: 12/02/2010

Curso letras libras ufc

Funcionamento

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras possui um sistema de aprendizagem organizada para três modos de informação, isto é, os conteúdos e as atividades serão apresentados e desenvolvidos nos seguintes formatos:

- material didático impresso;
- material didático on-line através do ambiente de ensino no www.libras.ufsc.br, e;
- material didático em Libras gravado em DVD.

A carga horária presencial será realizada nos polos com aproximadamente 30% da carga horária de cada disciplina e compreenderá:

- interação em videoconferência entre professores das disciplinas, professores tutores e alunos;
- encontro de estudos presenciais entre professores tutores e alunos para esclarecimentos de dúvidas e aprofundamento de questões;
- oficinas;
- acompanhamento de atividades de estágio supervisionado (caso houver);
- avaliações presenciais das disciplinas atendendo à legislação específica da Educação à Distância (Decreto 5.622, de 19/12/2005) e à regulamentação da UFSC, sendo que estas avaliações serão elaborados pelos professores e aplicados pelos professores tutores nos polos regionais.

A equipe pedagógica do curso é formada pelos seguintes profissionais:

- professor da disciplina;
- professor tutor, e;
- monitor.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -
Libras e dá outras providências.

Regulamento

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

Apoio Pedagógico

Os alunos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras contarão com uma equipe de suporte responsável pelo atendimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Essa equipe é formada pelo professor da disciplina, professor tutor, e monitor.

O professor da disciplina tem como algumas de suas atribuições o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos junto com os professores tutores e monitor de sua disciplina; agendar de horários para o atendimento aos alunos; realizar encontros presenciais da disciplina por meio de videoconferências com carga horária total de seis horas; realizar as avaliações e as correções das mesmas e acompanhar as avaliações presenciais por meio de videoconferência.

O professor tutor atua como um mediador entre os professores, alunos e a instituição cumprindo com o papel de auxiliar no processo ensino e aprendizagem, ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos. Este profissional é licenciado em letras, preferencialmente, com conhecimento em Libras e vai atuar junto ao polo regional 20 horas por semana, sendo responsável por até 28 alunos. O professor tutor mantém contato com seu grupo de alunos via meios de comunicação e diretamente ao realizar encontros presenciais obrigatórios com seu grupo ou atender solicitações individuais de alunos que se deslocarão até o polo na procura de orientação para seus estudos.

O monitor realizará seu trabalho sob a orientação direta do professor de uma disciplina por ele selecionada, sendo que cada disciplina terá um monitor que seja, preferencialmente, graduando em letras ou em área afim às disciplinas pedagógicas do curso com fluência na língua de sinais brasileira e na língua portuguesa.

Apoio Financeiro

Ministério da Educação
Secretaria de Educação a Distância
Secretaria de Educação Especial

Objetivo

O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que

tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na língua de sinais brasileira (professores e tradutores-intérpretes).



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 715 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Bacharelado
Currículo: 20082

Habilitação: Bacharelado em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

0

Documentação:

Resolução nº 001/CEG-UFSC/2008, de 09/04/2008

Objetivo:

Títuloção: Bacharelado em Letras

Diplomado em: Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Período de Conclusão do Curso: Mínimo: 8 semestres Máximo: 8 semestres

Carga Horária Obrigatória: UFSC: 2640 H/A CNE: 2640 H/A

Coordenador do Curso: RONICE MULLER DE QUADROS
Telefone: 37216796

(01)

1

1º Semestre					1
Disciplina	tipo	H/A Aulas	Equivalências	Pré-Requisito	Conjunto
<i>História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identidades e locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.</i>					
EED9201	Fundamentos da Educação de Surdos	Ob	60		
<i>Conceitos, tipologias e contextualização dos problemas teóricos e práticos da Tradução. Mapeamento dos Estudos de Tradução.</i>					
LLE9101	Introdução aos Estudos da Tradução	Ob	60		
LLE9151	Estudos da Tradução I	Ob	60		
<i>Introdução aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna.</i>					
LLV9101	Estudos Linguísticos	Ob	60		
<i>A modalidade de Educação a distância: histórico, características, distinções, regulamentações. A Educação a distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensino-aprendizagem.</i>					
MEN9101	Introdução à Educação a Distância	Ob	60	3	



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura
Currículo: 20062

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

0

Documentação:

Resolução 002/CUn/2007, de 02 de março de 2007

Objetivo:

O Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua.

Títuloção:

Licenciado em Letras

Diplomado em:

Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Período de Conclusão do Curso:

Mínimo: 8 semestres

Máximo: 8 semestres

Carga Horária Obrigatória:

UFSC: 2200 H/A

CNE: 2200 H/A

**Coordenador do Curso:
Telefone:**

RONICE MULLER DE QUADROS
37216796

(02)

2

1º Período					1
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalências	Pré-Requisito
<i>História da educação de surdos. O Impacto do Congresso de Milão (1980) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdos. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identidades e locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.</i>					
EED9201	Fundamentos da Educação de Surdos	Ob	60		
<i>Conceitos, épologias e contextualização dos problemas teóricos e práticos da Tradução. Mapeamento dos Estudos da Tradução.</i>					
LLE9101	Introdução aos Estudos da Tradução	Ob	60		
<i>Introdução aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna.</i>					
LLV9101	Estudos Linguísticos	Ob	60		
<i>Introdução aos conceitos básicos da teoria literária necessários a uma mediação eficiente na leitura crítica de textos literários.</i>					
LLV9102	Introdução aos Estudos da Literatura	Ob	60		
<i>A modalidade de Educação a distância: histórico, características, definições, regulamentações. A Educação a distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensino-aprendizagem.</i>					
MEN9101	Introdução à Educação a Distância	Ob	60	3	

