

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Professores surdos de Libras

A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação

Eleny Gianini

Natal, março|2012

ELENY GIANINI

Professores surdos de Libras

A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi

Natal, março|2012

ELENY GIANINI

Professores surdos de Libras

A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação

Tese examinada e aprovada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela comissão examinadora formada pelos professores:

Profª Drª Maria Cecília de Moura
EXAMINADOR EXTERNO

Profª Drª Maria do Rosário de Fátima
Carvalho
EXAMINADOR INTERNO

Profª Drª Melânia Mendonça Rodrigues
EXAMINADOR EXTERNO

Profª Drª Tatyana Mabel Nobre Barbosa
EXAMINADOR INTERNO

Profª Drª Rosana Delmar Arcoverde
SUPLENTE EXTERNO

Profª Drª Marta Maria de Araújo
SUPLENTE INTERNO

Orientadora
Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Natal-RN, 2012

A Artur e Luiz, meus filhos, razão de tudo.
A Lamarck (*in memoriam*), companheiro que não
pode mais estar junto nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de tese só foi possível por meio da colaboração, compreensão e ajuda de diferentes pessoas. A todas elas agradeço, e em especial:

À minha orientadora, Maria da Conceição Passeggi pela orientação, pela solidariedade e apoio em momentos difíceis vividos durante a realização deste trabalho.

Aos professores da pós-graduação e aos colegas da base de pesquisa, em especial a Maria José, Sandra, Selma e Tatyana, hoje amigas, pelo carinho, colaborações e aprendizagens. A Maria José pela disponibilidade em ler nosso trabalho e trazer significativas contribuições a ele. A Izabel, pela carinhosa contribuição na diagramação da tese.

Aos participantes da pesquisa, minhas crianças, – Aline, Darkson, Flávio, Girlaine, Joseildo e Josinalva, pela confiança em compartilhar conosco suas histórias de vida.

A todos os que as fazem as escolas para surdos - EDAC, EMSGB e EMSA -, pela importância no meu tornar-se professora para surdos.

À comunidade surda de Campina Grande, pela acolhida, pelo carinho e respeito que depositam em mim.

Às minhas amigas Niédja Maria Ferreira de Lima e Shirley Barbosa das Neves, pelo companheirismo na jornada da educação de surdos e em todas as horas. A Shirley, mais ainda, pela tradução/interpretação das entrevistas deste estudo.

À minha mãe e “irmã”, Amélia e Eliana, pelo amor, cuidado e incentivo sempre.

Aos amigos e companheiros Rildo, Melânia e Regina, por estarem sempre juntos e em todas as horas (e cafés!).

À minha amiga e companheira desde os meus primeiros passos profissionais, Kathryn Marie Pacheco Harrison, pela importância de sua presença em minha vida pessoal e profissional.

A Joseildo, pelos desenhos das ilustrações deste e de muitos outros trabalhos passados e futuros.

Às componentes da banca de defesa, pela leitura e pelas contribuições que trarão ao trabalho.

À Unidade Acadêmica de Educação/UFCG, pela liberação institucional, o que me possibilitou um melhor aproveitamento de estudos e pesquisas em tempo integral.

*É assim que eu gostaria de saber lido esse meu trabalho:
sentidos que chegam com a mesma incerteza do viajante que
acaba por dizer, sobretudo o que não sabe sobre aquilo que,
desconhecido, veio a conhecer.*

(Eni Orlandi, ano)

RESUMO

GIANINI, Eleny. *A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. f.210. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

O objeto de estudo desta tese entrecruza a história da educação de surdos, nos últimos 30 anos, em três escolas para surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, na Paraíba, as histórias de vida de seis docentes surdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se formaram e atuam nessas instituições de ensino para surdos e o nosso próprio percurso, como formadora e pesquisadora. O trabalho foi desenvolvido no marco teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica em Educação e dos estudos sócio-históricos sobre a formação social do humano. O *corpus* utilizado para a análise constou de seis entrevistas narrativas, realizadas em língua de sinais e transcritas para o português, de documentos e arquivos pessoais e institucionais. A análise nos possibilitou delimitar três momentos charneiras dessa história: o da criação da primeira escola para surdos, no marco do Oralismo (1980 – 1991), o da passagem para a Comunicação Total (1991 – 1995) e, finalmente, o da introdução do Bilinguismo (1995 aos dias de hoje). As análises revelam que as trajetórias de formação docente dos participantes da pesquisa refletem a história das três escolas que constituíram espaços sociais bilíngues de suma importância para os sujeitos e a comunidade surda enquanto grupo social de minoria linguística e cultural. A evolução dessa trajetória permitiu demarcar duas gerações entre os participantes da pesquisa. A geração dos *herdeiros do oralismo*, que tiveram acesso tardio à Libras e que viveram uma educação referenciada no Oralismo, cujas reminiscências da infância e da adolescência estão fortemente marcadas por sofrimento pela falta de comunicação, o que dificulta sua trajetória social e profissional até hoje. E a geração dos *filhos do bilinguismo*, os mais novos em idade, que tiveram acesso à Libras na infância e à escolaridade nos marcos do bilinguismo, cujas reminiscências não estão marcadas pelo sofrimento e têm uma visão positiva do futuro. No que concerne à sua formação docente, destacam-se três figuras de professor. A do *professor improvisado*, mais próxima dos docentes da primeira geração que foram chamados a ensinar sem a devida formação. A figura do *professor artesão*, que corresponde à imagem que a maioria deles tem de si mesmo atualmente, entendendo que seus saberes fundamentam-se na troca entre pares. E finalmente a figura do *professor de verdade*, que se coloca em seu horizonte de expectativas como futuros graduados em Letras/Libras. As narrativas permitiram perceber que a evolução entre essas figuras está alicerçada nas contribuições do *outro*: professores ouvintes da EDAC e da Universidade Federal de Campina Grande e professores surdos das duas gerações que aprendem mutuamente. As análises e reflexões permitiram defender a tese da *centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos*, com base na voz do surdos, silenciados pela história da educação, conduzida por ouvintes.

Palavras-chave: Formação de professores surdos de Libras. Educação de surdos. Pesquisa (auto)biográfica em Educação. Entrevista narrativa.

ABSTRACT

GIANINI, Eleny. *Deaf teacher formation of Libras: the centrality of bilingual environments*. p.210. Thesis (PhD in Education), Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

The study object of this thesis intertwines the history of deaf education in the last 30 years in three schools for the deaf in the cities of Campina Grande, Gado Bravo and Aroeiras, Paraíba, the life stories of six deaf teachers of Brazilian sign language (Libras) that have formed and works in these educational institutions for the deaf and our own journey, as a teacher and researcher. The study was conducted on the theoretical-methodological principles of (auto)biographical research in education and socio-historical studies on the social formation of the human. The corpus used for analysis was consisted of six narrative interviews conducted in sign language and transcribed into Portuguese, documents and personal files and institutional. The analysis allowed us to define three hinge moments of this story: the creation of the first school for the deaf, within the framework of oralism (1980 - 1991), the passage into the Total Communication (1991 - 1995) and, finally, the introduction of Bilingualism (1995 to today). The analyzes show that the trajectories of teacher formation of the research participants reflect the history of the three schools which have constituted bilingual social spaces of paramount importance to the subjects and the deaf community as a group of linguistic and cultural minority. The evolution of this trajectory has allowed to demarcate between the two generations of research participants. The generation of heirs of oralism, which had delayed access to the Libras and lived an education referenced in oralism, whose reminiscences of childhood and adolescence are strongly marked by suffering for the lack of communication, which hinders their social and professional career until today. And the generation of the sons of bilingualism, the youngest in age, who had childhood access to Libras and education within the framework of bilingualism, whose reminiscences are not marked by suffering and have a positive vision of the future. With respect to your teacher formation, three figures stand out as a teacher. The teacher's improvised, closer to the first generation of teachers who were called to teach without proper training. The figure of the teacher craftsman, which corresponds to the image that most of them have of yourself now, understanding that their knowledge are based on the exchange between peers. And finally the figure of the real teacher, which stands on the horizon of expectations as future graduates in Letters |Libras. The narratives allowed to realize that the evolution between these figures is based on the contributions of the other: hearing teachers of EDAC and the Federal University of Campina Grande and deaf teachers of the two generations who learn from each other. The analyzes and reflections allowed to defend the thesis of the centrality of bilingual environments for the establishment of the deaf person as a citizen with full rights, based on the voice of the deaf, muted by the history of education, conducted by listeners.

Keywords: Deaf teacher's formation of Libras. Deaf education. Research (auto) biographical in education. Narrative interview.

RÉSUMÉ

GIANINI, Eleny. *La formation d'enseignants surds de Libras: la centralité les environnements bilingues*. 2012, f.210 thesis (Doctorat en Éducation), Programme de Post-Graduation en Education, Université Fédérale de Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

L'objet d'étude de cette thèse entremêle l'histoire de l'éducation des sourds, pendant les 30 dernières années, dans trois écoles pour les sourds, dans les villes de Campina Grande, Gado Bravo et Aroeiras, Paraiba, les histoires de vie de six enseignants sourds de la langue brésilienne de signes (Libras), qui se sont formés et travaillent dans ces établissements d'enseignement pour les sourds et notre propre parcours, en tant que formateur et chercheur. L'étude a été menée sur la recherche théorique et méthodologique (auto)biographique de l'éducation et des études socio-historiques sur la formation sociale de l'être humain. Le corpus utilisé pour l'analyse se composait de six entretiens narratifs menés en langue des signes et transcrit en portugais, de documents et fichiers personnels et institutionnels. L'analyse nous a permis de définir trois moments charnières de l'histoire: la création de la première école pour les sourds, dans le marc de l'oralisme (1980 - 1991), la passage pour la communication totale (1991 - 1995) et, enfin, l'introduction de Le bilinguisme (1995 à aujourd'hui). Les analyses montrent que les trajectoires de formation de enseignant des participants de la recherche reflètent l'histoire des trois écoles qui a constitué des espaces sociaux bilingues d'une importance primordiale pour les sujets et de la communauté sourde comme un groupe de minorité linguistique et culturelle. L'évolution de cette trajectoire a permis de délimiter deux générations de participants à la recherche. La génération des héritiers de l'oralisme, qui avaient retardé l'accès à la Libras et a vécu une éducation référencé dans l'oralisme, dont les réminiscences de l'enfance et l'adolescence sont fortement marqués par la souffrance pour le manque de communication, ce qui entrave leur carrière professionnelle et sociale jusqu'à aujourd'hui. Et la génération des fils de bilinguisme, les plus jeunes en âge, qui ont eu accès à l'enfance livres et de l'éducation dans le cadre du bilinguisme, dont les réminiscences ne sont pas marqués par la souffrance et avoir une vision positive de l'avenir. En ce qui concerne leur formation d'enseignant, trois figures se détachent en tant que professeur. L'enseignant improvisée, plus proche de la première génération d'enseignants qui sont appelés à enseigner sans formation adéquate. La figure de l'enseignant artisan, ce qui correspond à l'image que la plupart d'entre eux ont d'eux-même maintenant, étant entendu que leurs connaissances basée sur l'échange entre pairs. Et enfin la figure du maître de vérité, qui se dresse sur l'horizon d'attente comme les futurs diplômés en Arts / Libras. Les récits a permis à se rendre compte que l'évolution entre ces types d'enseignants sont basées sur les contributions de l'autre: les enseignants auditeurs de l'EDAC et de l'Université Fédérale de Campina Grande et les enseignants sourds des deux générations qui apprennent mutuellement. Des analyses et réflexions a permis de défendre la thèse de la centralité de les environnements bilingues pour la mise en place de la personne sourde en tant que citoyen de plein droit, basé sur la voix des sourds, réduits au silence par la histoire de la éducation, menée par les auditeurs.

Mots-clés: Formation d'enseignants sourds de Libras. L'éducation des Sourds. Recherche (auto) biographique éducationnelle. Entretien narratif.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O TRILHAR DA INVESTIGAÇÃO COM SURDOS	21
2.1 A pesquisa (auto)biográfica em Educação: um novo paradigma	21
2.2 Da pesquisa qualitativa: a opção pela entrevista narrativa	30
2.3 Dos participantes e do cenário da pesquisa	37
2.4 Procedimentos de análises das fontes autobiográficas	39
3. AS HISTÓRIAS QUE ME FORAM NARRADAS	47
3.1 A história de formação de Flávio	48
3.2 A história de formação de Josinalva	51
3.3 A história de formação de Joseildo	55
3.4 A história de formação de Darkson	58
3.5 A história de formação de Aline	60
3.6 A história de formação de Girlaine	63
4. O CENÁRIO DA PESQUISA: SOBREVOO HISTÓRICO SOBRE AS ESCOLAS DE SURDOS	67
4.1 A Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC)	68
4.2 A Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB)	76
4.3 A Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA)	79
5. UMA HISTÓRIA EM MUITAS HISTÓRIAS: O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	82
5.1 No início, o Oralismo	83
5.2 Do Oralismo à Comunicação Total	97
5.3 E então, o Bilingüismo	106
5.3.1 Um dos x da questão: o ensino da Língua Portuguesa	130
5.3.2 O outro X da questão: o ensino de Libras	136
6. O DEVER DO PROFESSOR SURDO DE LIBRAS	144
6.1 Algumas questões sobre a formação docente	144
6.2 Contextualizando a formação de docentes para o ensino de Libras no Brasil	147
6.3 A formação docente dos participantes da pesquisa	157
6.3.1 Reminiscências da infância e adolescência: Oralismo e sofrimento	158
6.3.2 O encontro com a Libras e a escola bilíngue	170
6.3.3 Tornar-se instrutor de Libras: o <i>professor artesão</i>	173
6.3.4 O professor de Libras em dever: ser <i>professor de verdade</i>	187
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	200
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação *singular* do *universal social* e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.

Franco Ferrarotti¹

Uma psicologia culturalmente sensível [...] é e deve ser embasada não apenas no que as pessoas realmente *fazem*, mas no que elas *dizem* que fazem e no que elas *dizem* que as fez fazer o que fizeram. [...] E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas *dizem* que seus mundos são.

Jerome Bruner²

Ao longo dos últimos trinta anos, vivenciamos uma participação ativa, e por assim dizer militante, na história da educação de surdos, no Brasil. Testemunhamos e questionamos os prejuízos de uma percepção estigmatizante da pessoa surda, como deficiente, e da surdez como um caso patológico. Buscamos contribuir para o reconhecimento do surdo como cidadão pleno de potencialidades e da Libras como sua língua primeira, natural. Nossa história com a formação de profissionais para a educação de surdos começa, em 1980, no interior do estado da Paraíba, quando ingressamos na carreira docente na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que nos contratara para acompanhar, na qualidade de Fonoaudióloga, a implantação da habilitação Deficientes da Audiocomunicação, em 1981, no Curso de Pedagogia. Desde então, temos nos dedicado à formação de professores de surdos que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e à formação de professores surdos para o ensino da Libras.

Inúmeros desafios de diversas naturezas foram surgindo, ao longo desse percurso. E devido à sua complexidade, eles nos obrigaram a nos aproximar e a aprofundar conhecimentos em áreas conexas à nossa formação inicial, tais como, Linguística, Didática de línguas (primeira e segunda), e Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sempre com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos formadores na capacitação de

¹ Franco Ferrarotti, 2010, p. 45. Grifos do autor.

² Jerome Bruner, 1997, p.25. Grifos do autor.

instrutores de Libras e de contribuir para a formação docente em favor de um ensino de melhor qualidade nas escolas para surdos.

Esse percurso com os professores de surdos e com instrutores surdos tornou-se aos poucos uma inquietação permanente a exigir de nossa parte um momento de reflexão e de aprofundamento investigativo sobre duas vertentes. A primeira vertente diz respeito à história da educação de surdos, nos últimos trinta anos, que desejávamos reconstruir com foco, especificamente, nos fatos que marcaram essa história no interior do estado de Paraíba e da qual participamos, com a criação de escolas de surdos, nas mudanças curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no cotidiano das ações educativas para os surdos e com os surdos, palmilhando caminhos e abrindo, com eles, novas veredas.

O segundo concerne à formação, tanto de professores de surdos, quanto de instrutores surdos de Libras da qual nós participamos, na convivência diária, em cursos, discussões e na militância. Professores e instrutores, a quem acompanhei, durante todos esses anos, e com os quais ainda hoje convivemos. Para alguns, a nossa participação se estendeu desde tenra infância, em nosso convívio nas atividades profissionais de fonoaudióloga, até a sua formação como docentes. Com eles, dividimos os dilemas das mudanças de percepção da surdez e da educação da pessoa surda, que nos levaram, em 1995, da proposta do Oralismo às condições atuais de Educação Bilíngue, passando pelo momento de transição da Comunicação Total. Trajetória que nos levou a transitar, como mencionamos anteriormente, pelas áreas da Psicologia, da Linguística e da Didática de línguas, sempre em busca de atender às demandas prementes que foram se colocando ao longo do caminho, e que tivemos, muitas vezes, que improvisar com os meios dos quais dispúnhamos, no esforço coletivo, marcado pelo autodidatismo, por não dispor de formação, nem de literatura específica que nos ajudassem tematizar, devidamente, questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das línguas de sinais e da Língua Portuguesa, em permanente contato nas escolas para surdos.

A proposta de realizar esta tese em Educação, na Linha de Pesquisa: História da Educação, Práticas Educativas e Usos da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), representa para nós, pelas articulações que ela propõe, um espaço acadêmico da maior relevância, pois nos permite dialogar com referências teórico-metodológicas que dão sustentação às nossas intenções de pesquisa.

Em nossa tese, situamos nossas investigações na *história da educação de surdos*, relacionando-as à cultura escolar e ao contexto sócio-histórico da situação investigada. Apoiamos nossa pesquisa em *fontes autobiográficas* e focalizamos a formação de si, ao longo da vida, para compreender a educação de surdos e a formação docente da pessoa surda, a partir do olhar retrospectivo e projetivo de instrutores de Libras. Por fim, discutimos a questão central do *uso da linguagem*, focalizando a prática da língua de sinais, tanto como direito inalienável de expressão e de comunicação da pessoa surda, quanto como parte constitutiva de sua subjetividade, de sua integração na comunidade surda e de acesso à cultura, como patrimônio da humanidade. Veremos que decorre desse direito, atualmente garantido pela *Lei da Libras* (BRASIL. Lei nº 10.436, de 24/04/2002, 2002), e de sua regulamentação (BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, 2005), questões cruciais relacionadas ao ensino e de aprendizagem da Libras ao longo de toda a escolaridade, que trataremos também neste trabalho.

Durante muito tempo, estivemos em busca de referências teórico-metodológicas que sustentassem uma abordagem, que colocasse no centro da investigação a importância da percepção da pessoa surda sobre sua história e sobre a história da educação para surdos e que reconhecesse a legitimidade científica dessa percepção para o desenvolvimento de um trabalho de tese.

Retomamos das epígrafes que abrem esta Introdução, o pensamento de dois autores que nos ajudam a situar a problemática de nosso trabalho, nessa direção. Para Ferrarotti (2010, p. 45), no domínio da Sociologia, somos seres singulares e universais, por essa razão a história de uma vida é suscetível de ser considerada, mesmo em seus aspectos mais subjetivos, como uma síntese da história social. Portanto, admitiremos como princípio teórico que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. No campo da Psicologia Cultural, Bruner (1997, p.27) afasta-se de uma verdade positivista, nas Ciências Humanas, e propõe uma abertura interpretativista para os estudos do humano. O autor defende que nos estudos em Psicologia, o que importa é a forma como as pessoas constroem *sentido* nos contextos socioculturais onde vivem. Por essa razão, a tarefa do pesquisador é investigar o que as pessoas *dizem que fazem*, e se interessar sobre os modos como elas “*dizem* que seus mundos são”. Admitiremos como hipótese central, a ideia defendida por Bruner (1997), de que é em função da reflexividade humana sobre a ação, e da capacidade inerente de interpretação da ação, ou seja, de dar sentido ao que fazem e ao que

acontece, que os indivíduos se constituem, desde a mais tenra idade, enquanto seres de linguagem e de cultura, no processo histórico de sua humanização.

Nossa experiência em contextos terapêuticos e escolares que acolhem crianças surdas nos sensibilizou, desde cedo, para essa relação estreita entre linguagem e constituição histórica da consciência e da subjetividade da pessoa surda. Questão que fomos aprofundando, ao longo de nosso percurso, na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1989) sobre a formação social da mente. Reencontramos nos estudos de Bruner (1997, 2001), um de seus maiores intérpretes, e nos estudos de Ferraroti (2010), em Sociologia, as primeiras ancoragens para tomar aqui, as narrativas de seis docentes surdos de Libras, no entrecruzamento com a minha história e com a história de três escolas para surdos. Suas histórias constituem como o *corpus* de fontes autobiográficas sobre o qual nos debruçaremos em nossa reflexão sobre a educação e a formação de professores surdos.

Temos acompanhado com especial atenção a questão da formação de professores no Brasil, que, historicamente, tem tomado como foco de discussão e de investigação, questões relacionadas ao perfil do professor, à identidade docente, à sua inserção profissional, aos conteúdos teórico-metodológicos necessários ao exercício profissional, à noção de profissionalidade, para citar apenas aspectos que nos interessam mais de perto e quem têm sido, por muitos anos, a tônica dos debates.

A partir dos anos 1990, acrescentou-se a esse debate a ideia de professor como sujeito do seu processo de formação e se difunde, no Brasil, o modelo do “professor reflexivo” (Pimenta, 2002), e os trabalhos de Antonio Nóvoa (1992, 1995, 1997), que impulsionaram, entre nós, o paradigma segundo o qual a formação passa essencialmente pela reflexão sobre si mesmo como professor. Esse paradigma, preocupado com as representações do sujeito e o modo como ele constrói a realidade, interessa-se pela maneira como o professor analisa uma situação de ensino para agir com o outro. Ao enfatizar a participação do sujeito no processo de formação, torna-se central a experiência pessoal e a história de vida do professor na construção de uma nova cultura formativa, que leva em consideração tanto as aquisições acadêmicas, quanto a maneira como o professor em formação se constitui como sujeito (NÓVOA, 1997).

Para nós, que temos vivido no corpo a corpo com os professores surdos, as questões de sua formação surgem na escuta sensível de seus dilemas, na busca de compreender, a partir de suas dificuldades e potencialidades, os caminhos trilhados a ser percorridos. Por essa razão,

encontramos, “nessa virada discursiva e narrativa, na Psicologia e nas outras ciências humanas”, como sugerem Brokhmeier e Harré (2003, p. 525), um novo paradigma, o espaço propício para pensar com o docente surdo de Libras a história da educação de surdos e a sua formação, no contexto investigado.

É inegável, que nos últimos dez anos do século XXI, no Brasil, a formação de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta-se como temática relevante para a Educação, pelos desafios que se multiplicam, em decorrência dos desdobramentos da aprovação da *Lei da Libras (op.cit)* e de sua regulamentação, que reconhecem a Libras como a língua natural das comunidades brasileiras surdas. Em seu artigo primeiro, a Lei da Libras afirma o seguinte:

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

Os primeiros desdobramentos, situados no campo político-social, dizem respeito, em primeiro lugar, ao reconhecimento do pleno direito do cidadão surdo a aprender, a praticar e a transmitir a Libras como língua primeira de sua comunidade. Nesse sentido, o Decreto que a regulamenta vem assegurar aos surdos o direito ao acesso à educação, em todos os níveis da escolaridade, mediante o uso da Libras. E visando à sua inclusão social, o Decreto estabelece que os serviços públicos federais garantam “[...] às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão da Libras e da tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2005, p. 8).

Essas medidas são prodigiosas em numerosos desdobramentos no plano da ação educativa e em todos os níveis de ensino. No ensino superior, por exemplo, ela torna obrigatória a disciplina de Libras nos currículos, particularmente, dos cursos de Fonoaudiologia, que se volta, do ponto de vista clínico, para a criança com dificuldades em níveis linguísticos e da licenciatura em Pedagogia, cujos profissionais atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no acolhimento da criança em pleno processo de desenvolvimento da linguagem. Se para as crianças ouvintes, a sua escolarização passa pelo ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, em suas modalidades oral e

escrita, para as crianças surdas, a sua escolarização deve passar pela aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Essa obrigatoriedade estende-se às demais licenciaturas, que formam professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A disciplina de Libras pode ainda integrar, como optativa, os currículos dos demais cursos do ensino superior e de cursos profissionalizantes.

Outros desdobramentos se multiplicam a partir desses dois primeiros e concernem, particularmente, à formação e à qualificação de docentes de Libras e à formação e à qualificação de intérpretes de Libras para a Língua Portuguesa. Do ponto de vista teórico e prático, implicam outros desafios, no que diz respeito à carência de aprofundamento de pesquisas em Linguística sobre a Libras e, em Didática, Linguística Aplicada e Educação sobre o ensino de Libras, à necessidade de material didático, à exigência de uma literatura sobre programas e currículos adequados ao ensino, que contemplem a realidade das escolas brasileiras e, por fim, ao aprofundamento da discussão sobre a educação dos surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue.

É, portanto, inegável que o atendimento a essas múltiplas demandas, que tendem a crescer e a se complexificar, acumula outros encargos em decorrência do cumprimento da Lei da Libras, que tornou ainda mais grave a necessidade de se pensar em que moldes deve se realizar a formação de docentes de Libras, que até bem pouco tempo estava restrita a iniciativas isoladas e era realizada de maneira informal.

Acrescente-se ainda que a ideia de uma Educação Bilíngue, inicialmente centrada na questão linguística, firmou-se, nesses últimos anos, como um movimento mundial, apoiado por diversas comunidades de surdos. Esse movimento, na esteira do que vem acontecendo desde os anos 1960, no processo de reconhecimento da diversidade cultural, defende a necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue para além do domínio de duas línguas, pois se alia, politicamente, ao reconhecimento da identidade cultural da pessoa surda, conforme defendem, desde os anos 1990, teóricos representativos da área, tais como Skliar (1999), Moura (2000) e Lodi (2000).

Esses desdobramentos colocaram, na ordem do dia, a necessidade de se pensar como formar um grande contingente de professores e de intérpretes de Libras para ensinar e interpretar a língua de sinais para ouvintes e para surdos, nos diversos níveis educacionais. Mas, sobretudo, nos estimula a pensar essa formação dentro de um marco científico, político e ético, que se situe na perspectiva de uma Educação Bilíngue para surdos, de forma análoga

aos esforços que vêm sendo empreendidos no ensino de línguas para os ouvintes desde a mais tenra idade e durante toda a sua escolaridade.

Uma ideia fundante para nossos estudos foi despertada pela noção de “experiência formadora”, conceitualizada por Marie-Christine Josso (2004). Para Josso, a formação, do ponto de vista do aprendente, é um processo de aprendizagem que ocorre dentro de uma determinada prática. Por essa razão, a autora admite que a reflexão sobre recordações, consideradas pelos narradores como experiências significativas para as aprendizagens, pode ser um dos meios para descrever e compreender em que essas experiências foram formadoras, ou seja, como elas incidem sobre as representações que construímos de nós mesmos, do ambiente humano e natural em que vivemos. Tratam-se, no dizer de Josso (2004, p. 40) de *recordações-referência*, lembranças “simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”.

A utilização de fontes autobiográficas enquanto método de pesquisa, como sinalizam Stephanou (2008) e André e Gatti (2010) vêm crescendo, nos últimos anos no âmbito das pesquisas educacionais, como um modo de manifestar inclusive o respeito aos professores e a forma como eles dizem que vivenciam as suas experiências, dão sentido ao que fazem e ao que são como sujeitos e interpretam os diferentes mecanismos e processos históricos, relativos à educação em seus diferentes tempos, conforme afirma Souza, (2006).

Com base nesse entendimento, circunscrevemos nosso trabalho no âmbito da pesquisa autobiográfica enquanto método e fonte de pesquisa (DELORY-MOMBERGER, 2008; FERRAROTTI, 2010; PASSEGGI, 2010). Escolhemos essa perspectiva de pesquisa por permitir aos sujeitos expressarem, por meio de suas narrativas de formação, um conjunto de significados construídos culturalmente, constituídos por recordações de “experiências significativas de suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 47).

Entendemos que se a pesquisa autobiográfica vem se consolidando como um movimento profícuo de investigação na formação de professores, não poderia ser diferente quando tratamos da formação de professores de Libras, particularmente, de professores surdos, cujas narrativas, percepções, recordações foram, historicamente, não ouvidas, não percebidas, apagadas.

Falar das aprendizagens experienciais é contar a própria história. Escutar as narrativas dos professores surdos é reconhecer o seu direito de falar e de ser compreendidos, de passar a serem vistos como sujeitos construtores de suas histórias individuais e coletivas. É procurar entender, do ponto de vista desses sujeitos, as experiências significativas que contribuíram para se constituírem docentes de Libras.

Esse percurso tem revelado métodos de trabalho e de interesse para a investigação científica, que busca compreender a formação de professores surdos de Libras, sobre os quais pretendemos refletir, com o intuito de contribuir para os estudos na área, notadamente pela raridade de trabalhos que investiguem essa formação específica, no Brasil.

A compreensão de que o envolvimento com a formação dos professores e a relação com o conhecimento é permeada pela experiência e pela história do aprendiz, nos motivou a desenvolver a pesquisa para a construção o desenvolvimento de nossa tese, norteadas pelas seguintes questões: 1) como se construiu, ao longo dos últimos trinta anos, a história da educação de surdos, em particular, no estado da Paraíba?; 2) como instrutores surdos de Libras percebem a aprendizagem e o ensino de Libras em suas vidas?; 3) quais experiências de vida e de formação são por eles consideradas significativas para sua constituição como pessoa surda e como docente?

Tomamos como *objeto de estudo* a história da educação de surdos, em particular, em três municípios no estado da Paraíba, nos últimos 30 anos e as experiências formadoras para um grupo de seis instrutores surdos de Língua Brasileira de Sinais, que se formaram e atuam nessa região. O *objetivo geral* da tese é, por um lado, descrever e analisar essa história entrelaçada a nossa própria história e a das instituições de ensino para surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras e, por outro lado, investigar, a partir do estudo de entrevistas narrativas, as experiências formadoras, narradas pelos participantes da pesquisa, sobre seus percursos de formação, que se entrelaçam ao nosso próprio percurso como formadora e pesquisadora.

Entendendo com Bruner (1997, p. 39), que “o conceito central de uma psicologia humana é o *significado*, juntamente com os processos de transações envolvidos na construção do significado”, interessa-nos tomar os *objetivos específicos* nesta pesquisa: 1) descrever como se desenvolveu a educação de surdos, ao longo dos últimos trinta anos, no contexto investigado; 2) compreender como esse grupo de docentes participantes dão sentido a seu desejo de linguagem, e como ao longo da vida dão sentido a Libras para suas vidas; 3) refletir

sobre os processos de formação do grupo de docentes surdos entrevistados e levantar pistas que permitam melhor compreender os processos que incidem sobre a constituição do ser docente, com grandes repercussões para o bom desempenho das pessoas surdas nos processos de ensino e de aprendizagem de Libras.

Ao situar a tese no marco epistemológico da pesquisa autobiográfica, assumimos que os participantes ao narrarem seu percurso de vida e de formação reinterpretam à luz do contexto atual suas memórias. Não buscamos verdades históricas, mas a forma como cada narrador interpreta o que viveu e o que vive atualmente em sua profissão como fatos relevantes para sua formação. Admitiremos, com Bruner (1997), que não são os fatos *per se* que se tornam formadores, mas o modo como a pessoa simboliza esses fatos, ao narrar sua história, mediante crenças e valores e os ressignificam no processo de reflexão sobre si mesmo.

As histórias contadas foram analisadas e interpretadas à luz de estudos sobre a formação social do humano (VYGOTSKY, 1987, 1989, 1989; LURIA, 1987, 1988; LEONTIEV, 1988). Essas análises e a reflexão sobre as circunstâncias históricas nas quais os participantes surdos da pesquisa se constituíram instrutores de Libras, nos permitem defender *a tese da centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos*.

Desejamos com esta tese, ancorada no olhar do professor surdo sobre si mesmo e sobre seus horizontes de expectativas, contribuir para promover a visibilidade e o reconhecimento da Libras e da comunidade surda na perspectiva da diferença cultural, que reconhece na diversidade linguística um dos traços inerentes à cultura dos grupos sociais na constituição de sua humanidade. A intenção primordial desta tese é, sobremaneira, contribuir para as demandas atuais concernentes às políticas públicas de formação de professores de Libras.

A tese encontra-se organizada em seis seções, além dessa parte introdutória. Na seção – *O trilhar da investigação com surdos* – expomos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, nos quais nos situamos, e os procedimentos de constituição das fontes autobiográficas, por nós utilizados para composição do *corpus*, assim como os referenciais aos quais recorreremos para interpretação das narrativas.

A terceira seção – *As história que me foram narradas* – apresenta as seis narrativas de vidas dos participantes da pesquisa, por nós sintetizadas a partir das análises das entrevistas narrativas, que nos foram por eles concedidas.

Na seção seguinte – *O cenário da pesquisa: sobrevoo histórico* sobre as escolas de surdos – apresentamos o processo de criação das três instituições de ensino de Libras – Escola estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) e Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA) –, onde os participantes estudaram a Língua Brasileira de Sinais, se formaram como instrutores e desenvolvem, ou desenvolveram, suas atividades docentes.

A quinta seção – *Uma história em muitas histórias: o caminho para a educação bilíngue* – busca traçar um panorama da história da educação de surdos no estado da Paraíba, nos últimos 30 anos, procurando descrever e analisar essa história entrelaçada a nossa própria história e a das instituições de ensino para surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras.

Na sexta seção – *O dever do professor surdo de Libras* –, focalizamos a essencialidade da Libras para a constituição dos indivíduos surdos como seres sociais, evidenciada nas significações apresentadas pelos seis participantes da pesquisa sobre a ausência ou presença da língua de sinais nas suas vidas, particularmente em suas reminiscências da infância no oralismo e no encontro com a língua de sinais na escola bilíngue. E, aprofundando a análise das entrevistas, discutimos as vivências os percursos de formação dos seis participantes do estudo, com base em suas recordações-referência de sua formação como docentes.

Na última parte deste texto – *Considerações finais* –, sintetizamos as reflexões resultantes das análises realizadas nas seções anteriores, que reforçam a tese sobre a essencialidade de ambientes bilíngues para a formação de professores de Libras, e apontam possíveis desdobramentos desta pesquisa, com o intuito de aprofundar e ampliar a temática abordada da Educação Bilíngue.

2. O TRILHAR DA INVESTIGAÇÃO

Nada para nós sem nós³.

Nesta seção, procuramos expor as perspectivas teóricas e metodológicas, que conduziram o nosso trabalho no respeito à pessoa surda e às suas reivindicações expressas no Lema nacional das pessoas com deficiência: *Nada para nós sem nós*. Princípio primordial que nos conduziu a situar este trabalho de tese no contexto da pesquisa autobiográfica em Educação.

Em primeiro lugar, delineamos os princípios epistemológicos e teórico-metodológicos, que guiaram nossas opções teóricas pelo uso de narrativas autobiográficas como método de pesquisa. Em seguida, buscamos explicitar os procedimentos utilizados na constituição das fontes autobiográficas. Tecemos, nesse item, considerações sobre a entrevista narrativa e como solucionamos questões relativas às gravações das entrevistas, tradução e transcrição dessas entrevistas com a colaboração dos professores surdos e do apoio valioso de uma intérprete. No terceiro item, apresentamos, sumariamente, o contexto da pesquisa e os participantes. Não nos deteremos sobre esses dois aspectos aqui, em virtude de história contada das escolas investigadas constituir parte de nossas análises na seção – *O cenário da pesquisa: sobrevoos históricos sobre as escolas de surdos* –, onde descreveremos as implicações do contexto das três escolas para a construção da história da educação de surdos no interior da Paraíba. Reservamos a seção – *As histórias que me foram narradas* – para apresentar os participantes da pesquisa, mediante a análise que realizamos das entrevistas que nos concederam.

2.1 A pesquisa (auto)biográfica em Educação: um novo paradigma

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os *materiais primários* e a sua *subjetividade explosiva*. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também e, sobretudo a sua *pregnância subjetiva* no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e

³ Lema nacional das pessoas com deficiência.

recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTTI, 2010, p. 43)

Tomamos como objeto de nossa investigação a história de uma história em plena construção, que contamos e que nos foi contada: a da educação de surdos e da formação de professores surdos. Ela se desenvolve no período de mais trinta anos, de 1979 a 2012, num espaço específico: o interior do estado da Paraíba, e no contexto de três escolas para surdos, que nasceram e cresceram com o apoio da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nosso objetivo primordial é contribuir para os estudos da história da educação, no Brasil, mediante a visão do surdo, com vista a alargar os horizontes de expectativas do reconhecimento legal da importância da educação bilíngue para as pessoas surdas.

Para tanto, propomo-nos, nesta tese, a descrever e analisar a partir das narrativas de vida de professores surdos, entrelaçadas ao nosso próprio percurso, as experiências que foram formadoras para a sua configuração como docentes de Língua Brasileira de Sinais.

Optamos por organizar essas experiências, situando-as em três períodos da educação de surdos, que foram marcados por três concepções da surdez e da pessoa surda: o Oralismo, a Comunicação Total e o Biliguismo. Essa divisão tripartite organiza as análises desses períodos em três seções da tese, conforme anunciamos na Introdução e pretende situar a evolução do Oralismo para a Educação Bilíngue. A nossa intenção é pontuar nesses momentos, as motivações na formação docente, o esforço coletivo a favor da criação de instituições de ensino voltadas para a pessoa surda, assim como suas dificuldades de sobrevivência, encantos e desencantos, que permearam a participação da UFCG na vida dessas três escolas estudadas.

Trazemos, portanto, para o coração de nossa tese, as histórias que nos foram contadas, “e a sua subjetividade explosiva”, como sugere Ferrarotti (2010, p. 43) aos que desejarem e ousarem se debruçar sobre as histórias de vida como método de investigação autobiográfica.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) sobre a investigação qualitativa em Educação constituem, no plano internacional, uma das obras clássicas da literatura da metodologia da pesquisa científica e foram os primeiros a nos permitir ingressar nessa perspectiva. Para os autores, a pesquisa qualitativa abrange diferentes abordagens, entre as quais incluímos a pesquisa autobiográfica em Educação, e caracteriza-se pelas seguintes opções: considerar o ambiente natural como locus da investigação para a constituição das fontes; o investigador desempenhar o papel de mediador no processo de constituição dos dados e de instrumento

primordial dessa ação; a pesquisa deve ser descritiva e processual, pois os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos da investigação; adota-se uma perspectiva indutiva, uma vez que na análise dos dados não se busca comprovar hipóteses previamente estabelecidas; o princípio primordial da pesquisa qualitativa é privilegiar o significado das ações, atribuído pelos participantes da pesquisa: tanto pela pessoa, ou pelos grupos com os quais se desenvolve a pesquisa, quanto por parte do próprio pesquisador.

O enfoque interpretativista assume que “as realidades sociais se constituem num determinado tempo, e que os grupos que as constituem são mutáveis” (SILVA, 1998, p. 3). Por essa razão, esse enfoque admite a coexistência de representações diversas da “realidade”, pois dentro de uma mesma sociedade, coexistem mundos sociais diversos, no caso que nos interessa, por exemplo, coexistem as representações do mundo dos ouvintes e as do mundo da comunidade surda, em cada um desses mundos se constrói visões de si e do outro e dentro deles se desenvolve uma cultura própria. Nesse sentido, “as instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado”, como afirma Minayo (1994, p. 20).

Lorenzo (2006, s/p)⁴, com base em estudos de Serrano (1994), aponta três características como as mais importantes desse paradigma:

a) A teoria constitui uma reflexão na e desde a práxis, conformando a realidade de fatos observáveis e externos com significados e interpretações elaboradas pelo próprio sujeito, através de uma interação com os demais, dentro da globalidade de um contexto determinado; b) Intenta compreender a realidade, considerando que o conhecimento não é neutro, mas relativo aos significados atribuídos pelos sujeitos em interação mútua, que adquirem pleno sentido na cultura e nas peculiaridades da cotidianidade do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, tem lógica remontar ao passado para compreender melhor o presente [...]; c) Descreve os fatos e o modo como se desenvolve o acontecimento, [...] possibilitando considerar a intersubjetividade na captação da realidade. [...] Aposta-se em uma pluralidade de métodos e na utilização de estratégias de investigação específicas e próprias da condição humana.

⁴ Tradução nossa.

Desse modo, a pesquisa qualitativa com enfoque interpretativista não intenta objetivar a realidade social, particularmente a educacional, com leis ou princípios que expressem relações de concomitância ou causalidade, mas como sugere Muñoz (1999, p. 6), trata de evidenciar “padrões e regularidades que permitam compreender o sentido, o significado e a construção pessoal e social que os sujeitos mantêm nos contextos educativos em que atuam”. Ao fazer uso de técnicas variadas de coleta de dados, tais como observações participativas, histórias de vida, entrevistas, diários, cadernos de campo, estudos de caso, entre outras, a pesquisa interpretativista procura discutir um cenário educativo concreto, visando contribuir para que o sujeito possa melhor compreender, conhecer e atuar frente a outras situações. (LORENZO, 2006). Com essa compreensão, o papel do pesquisador não é dirigir ou controlar a ação dos sujeitos da pesquisa, mas clarificá-la e reconstruí-la. Quando o conhecimento sistematizado é devolvido aos sujeitos, pretende-se que esse conhecimento adquira uma função educativa, pois seu propósito é modificar a percepção que têm os sujeitos sobre a sua própria realidade. Nesse sentido, o investigador também pode ser visto como educador.

Dentre as mais variadas possibilidades encontradas no leque de correntes teóricas interpretativista em Educação, como lembram Gatti e André (2010), destacam-se o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, os Estudos Culturais, a Etnografia, incluindo-se ainda a História Oral e a Escola de Chicago, que estão mais próximas de nossos interesses. O florescimento dessas correntes, em Educação, ganha força a partir dos anos 1960, em função dos movimentos sociais contra a discriminação social, étnica, de gênero e pela igualdade de direitos. Ainda segundo as autoras, preocupações com o modo como os acontecimentos da vida cotidiana são vistos e vividos pelos indivíduos e pelos grupos, conduzem as abordagens qualitativas a dar voz aos que não tinham poder ou privilégio, provocando uma ruptura com os modelos experimentais, em Psicologia, e com o funcionalismo em Sociologia, que influenciavam a pesquisa em Educação. Desse modo,

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Essa nova perspectiva emerge com mais força no Brasil, a partir dos anos 1980 e se constituiu num modo de melhor situar as pesquisas educacionais com relação aos ideais das lutas democráticas, que caracterizavam, à época, o lento retorno à democracia, mas também de romper com a impessoalidade dos métodos positivistas e permitir, em Educação, uma

postura mais engajada com as realidades investigadas, com vistas a formulações nas políticas educativas.

Nesse importante trabalho de síntese sobre *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*, Gatti e André (2010) fazem referências à diversidade das principais tendências da pesquisa qualitativa, neste nosso imenso país. As autoras aludem ao crescimento, no cenário nacional, da vertente “dos estudos autobiográficos e de histórias de vida, que vem se fortalecendo e conta com evento científico próprio e de abrangência nacional” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.35). Nesse sentido, Stephanou (2008), em um trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (UFRN, 2008), discute a ocorrência dos descritores “biografia” e “autobiografia” num levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES⁵ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 1997 a 2006. Num conjunto de 150 resumos encontrados na área de Educação, a autora encontra 102 dissertações (68%) e 48 teses (32%), produzidas nesse período, em 39 instituições. O mais importante é verificar que o uso desses descritores evolui de 2%, em 1997, para 20,66%, em 2006, ou seja, tem aumento de quase 20%, 09 anos. Quanto às instituições mais representativas, o estudo evidencia que as instituições públicas federais somam juntas 83 resumos (21 teses e 62 dissertações), o que representa cerca de 55% da produção acadêmica analisada. Destacam-se em primeiro lugar a USP, com o total de 20 trabalhos e, em segundo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com 15 dissertações e teses. Stephanou (2008) chama ainda a atenção para a representação expressiva das universidades públicas com o total de 114 resumos (39 teses e 75 dissertações), ou seja, 76% da pesquisa educacional. Esses dados nos permitem avançar que a produção científica nessa área é significativa, uma vez que as instituições públicas detêm o maior número de cursos de pós-graduação, cuja qualidade se expressa nos conceitos de avaliação da CAPES.

Nossa opção neste, trabalho, pelo marco teórico-metodológico da pesquisa autobiográfica, deveu-se, a princípio, pela minha inserção no GRIFAR, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia e Representações (GRIFAR|UFRN-CNPq), coordenado pela professora Dra. Maria da Conceição Passeggi, orientadora desta tese. Os contatos mantidos com o grupo de pesquisa, as discussões e nos momentos de seminários, defesas de dissertações e teses apresentadas pelos membros do grupo foram fortalecendo

⁵ CAPES - Banco de Teses. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 e 17 mar. 2008. Descritores: biografia e autobiografia.

meus conhecimentos sobre o *movimento socioeducativo das histórias de vida em formação*, que surge em países de língua francesa no início dos anos 1980 e tem como obra seminal *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* de Gaston Pineau em co-autoria com Marie-Michèle (1983). Esse movimento, que tem origem na formação permanente de adultos, num momento em que se afirmam as grandes mudanças sociais provocadas pelo avanço do processo de informatização e de mundialização, de crises de desemprego e da necessidade de atualização e capacitação do trabalhador, apresenta-se como um movimento de natureza epistemológica e política. Defende-se que a apropriação dos conhecimentos não ocorre de forma serena pelo desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, mas como um processo de emancipação que se realiza de modo conflitual com o outro e contra o poder do outro sobre a vida. Essa reflexão sobre si mesmo constitui um poderoso elemento de conscientização das pessoas em condição de mais vulneráveis, excluídos do discurso dominante dos mais poderosos e mais instruídos, onde ressentimos a influência de Paulo Freire e de outros defensores da educação popular, em evidência na Europa e na América Latina, a partir dos anos 1970.

Pineau (2006), em seu texto *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação existencial*, apresenta-nos um sobrevoo histórico sobre esse movimento, no período de 1980 a 2005, dividindo-o em três grande momentos. O primeiro momento, por ele denominado de “momento de eclosão”, abrange os anos 1980, quando as histórias de vida passam a ser usadas como método de pesquisa-formação em diferentes setores profissionais: formação de adultos, formação de educadores, orientação profissional em empresas e espaços coletivos, evolução de saberes profissionais; com sujeitos excluídos da história, de diversas faixas etárias (jovens, velhos) e com as finalidades de reconhecer aquisições, construir projetos e explorar processos de formação. Nas palavras do autor, “essa dinâmica de pesquisa não ordinária impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 333).

O segundo, o “momento de fundação”, que percorre os anos 1990, foi marcado por uma diversificação das produções do movimento e pela criação de uma série de associações “que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes das redes regionais, nacionais e internacionais” (PINEAU, 2006, p. 334). A partir do início dos anos 2000, o terceiro momento, o do “desenvolvimento diferenciado”, o movimento de histórias de vida se expande do seu primeiro círculo de pesquisadores iniciais, chamado por Pineau (2006)

de “pioneiros da inovação”, formado por Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra), Guy de Villers (Universidade de Louvain) entre outros, para “um segundo círculo, mais externo, chamado de nebulosa dos contribuidores” (PINEAU, 2006, p. 336), que apresenta uma produção de envergadura de trabalhos em histórias de vida em formação e em ciências humanas, em variadas línguas além do francês, tais como, inglês, alemão, italiano, espanhol e português.

Além do “sobrevôo histórico”, Pineau nos apresenta também um “sobrevôo sobre as correntes do movimento biográfico, no campo das ciências humanas e da formação. As histórias de vida, como método de pesquisa, de formação e de intervenção, entrecruzam-se com outras correntes, que buscam “refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido” (PINEAU, 2006, p. 338). Esse entrecruzamento gerou uma vasta terminologia na área, agrupadas, pelo autor, em três grupos: 1) uma entrada pessoal: confissões, diários íntimos, cartas, livros de família etc.; 2) uma entrada temporal: genealogia, memórias, diários de viagem, crônicas etc.; 3) uma entrada pela vida, representada essencialmente por correntes que utilizam *bio* ou *vida*: biografia, autobiografia, narrativa de vida, história de vida.

Antonio Nóvoa (2010, p. 167), discorrendo sobre esse movimento, delineia a concepção de histórias de vida como um método de “investigação-ação, que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”. Essa concepção indica o duplo caráter das histórias de vida em Educação: como dispositivo de formação e como método de investigação. É justamente por essa razão que no âmbito das *histórias de vida em formação*, ressaltam-se essas duas dimensões para não confundir as *histórias de vida* apenas como método de pesquisa, utilizado no campo das abordagens sociológicas, praticadas pelos pesquisadores da Escola de Chicago e na perspectiva etnossociológica, tal como a define Bertaux (2010).

Como formação, as histórias de vida levam em conta a totalidade da vida e um leque amplo de possibilidades de elementos formadores, o que propicia ao sujeito compreender o seu processo de formação, identificando, na sua própria história, aquilo que foi realmente formador. Ao selecionar os elementos que lhe parecem formadores, “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e dos significados

que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos”, como afirma Dominicé (1988, p. 56).

Para Marie-Christine Josso (2004, p. 39-40), a narração de si mesmo é construída por meio de “recordações-referências”, evocadas e organizadas numa coerência narrativa de formação. Acrescenta que elas simbolizam o que “o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. Ainda segundo a autora, as *recordações referências* apresentam duas dimensões. Uma dimensão concreta ou visível, resultante de nossas percepções ou imagens sociais, e outra invisível, fruto de nossas emoções, sentimentos, sentido ou valores. Dessa forma, o sujeito, ao evocá-las, apresenta ao outro sua identidade e sua subjetividade, por meio de formas socioculturais, representações, conhecimentos e valorizações. Essa dupla dimensão permite manifestar “experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 47).

As *histórias de vida em formação* podem representar, então, uma síntese do processo formativo da identidade docente, construída mediante a narrativa dos acontecimentos, atividades, encontros, pessoas que foram significativos para a formação do sujeito, abrindo espaço para o uso dessas narrativas como método de investigação.

Apesar da impossibilidade de se separar, na prática, formação e investigação (NÓVOA, 1988; JOSSO, 2004), uma vez que, os sujeitos ao entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre suas aprendizagens, discursos e rituais pedagógicos, construídos ao longo da formação, estão sempre implicados com esses processos, o uso das histórias de vida em Educação ganha espaço cada vez mais abrangentes como método e fonte de pesquisa.

Se o movimento das *histórias de vida em formação* focaliza a indissociabilidade da pesquisa e da formação, um dos autores que elucidam, sobremaneira, o uso das histórias de vida, nos anos 1980, como método e fonte de pesquisa numa perspectiva sociológica é o sociólogo italiano Franco Ferrarotti. Em seu texto *Sobre a autonomia do método biográfico*, Ferrarotti (2010) discorre sobre a necessidade de uma renovação metodológica no campo das ciências humanas, que ultrapasse a positividade dos métodos de pesquisa (nomotéticos e classificatórios), utilizados até então, e que atenda a novos aspectos da vida cotidiana e da subjetividade dos atores sociais. Esses aspectos valorizaram o método (auto)biográfico,

tornando a biografia um instrumento sociológico que “pode vir assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 2010, p. 35).

Ferrarotti (1988, p. 26) parte das seguintes premissas: todas as narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana; o indivíduo não é um epifenômeno do social, uma vez que “mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade”. Ao considerar o homem como uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, o autor conclui que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”, por meio de uma razão dialética que permite alcançar o geral (a sociedade) a partir do individual e singular (o homem).

Ao responder à questão *Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico?*, Ferrarotti (1998, p. 26) argumenta:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se a ‘essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais’ (Marx, VI Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como uma síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma ‘verdade’ sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não têm talvez nenhum sentido. Pois – e frisamos lucidamente a afirmação – o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Dessa forma, as histórias de vida tornam-se uma maneira profícua de investigação, a partir de uma relação dialética estabelecida entre o individual e o social. Elas permitem o acesso ao modo como as pessoas apreendem e compreendem seus contextos, como interpretam e dão sentido ao que narram, assim como favorece a compreensão da formação da subjetividade da pessoa.

Para Passeggi (2011), o uso das narrativas como método de pesquisa, remonta à tradição da Escola de Chicago, e encontra num movimento internacional mais abrangente, um novo momento de revisão dos conceitos e princípios que direcionavam tanto a tradição das

histórias de vida em Sociologia, quanto a pesquisa-formação do movimento das histórias de vida em formação. É nesse contexto mais amplos que a autora insere a pesquisa (auto)biográfica em Educação, que emerge, no Brasil, no início dos anos 2000, como uma das correntes da pesquisa qualitativa em Educação.

Nesse sentido, a denominação de Pesquisa (Auto)Biográfica articula-se ainda com tradições de pesquisas qualitativas que há trinta anos tornaram-se referências no mundo anglo-saxão, *Biographical research*, e na tradição alemã: *Biographieforschun* (SHÜTZE, 2010). Na França, essa denominação se fortalece com os trabalhos de Delory-Momberger (2000, 2005, 2008, 2009) sobre a *Recherche biographique en Education*, a partir dos anos 2000. No mundo hispânico, encontramos a *Investigación biográfico-narrativa en educación* (BOLIVAR et al, 2001), que se expande sob denominações semelhantes na América Latina, *Documentation narrativa de experiencias pedagógicas* (SUÁREZ, 2008) Esse parentesco de denominações é o que vem permitindo criar condições ideais para congregar pesquisadores numa rede internacional em torno da Pesquisa (Auto)Biográfica como campo disciplinar que suscita, evidentemente, discussões e do ponto de vista epistemológico e de métodos de investigação (PASSEGGI, 2011, p. 12, grifos da autora).

Entendendo que os princípios e os métodos encontrados nas correntes teóricas acima apresentadas como base para nosso trabalho, permitem-nos nos acercar de nosso objeto de estudo: a história da educação de surdos e da formação de instrutores de surdos como docentes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), passamos agora a nos referir às *entrevistas narrativas*, como procedimento adotado para a constituição das fontes autobiográficas, junto aos participantes da pesquisa.

2.2 Da pesquisa qualitativa: a opção pela entrevista narrativa

A entrevista narrativa, como método de constituição de fontes autobiográficas, vem alcançando, nos últimos anos, no Brasil, um espaço cada vez maior nas pesquisas educacionais. Introduzida por Fritz Schütze, catedrático de sociologia da *Universidade Otto-von-Guericke*, de Magdeburg (Alemanha), ela tem se tornado um instrumento valioso na pesquisa (auto)biográfica, uma vez que por meio de narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, apresentam e produzem explicações para seu mundo experiencial, quer individual quer social, como argumentam pesquisadores que teorizam esse procedimento, tais como Jovchelovitch e Bauer (2002); Flick (2004); Appel (2005) e Shütze (2010).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa tem como objetivo principal apreender a versão particular que os sujeitos constroem em relação a determinado objeto, não se preocupando com a descrição, mas com a forma com que o entrevistado conta a história dos fatos e organiza seu discurso enquanto narrativa. Contrapondo-se ao esquema pergunta-resposta, utilizado comumente nas entrevistas, parte-se do princípio que a influência do entrevistador deve ser mínima. Para tanto, evita-se uma pré-estruturação da entrevista e se recorre a um tipo específico de comunicação: contar e escutar a história, para conseguir esse objetivo.

Apoiando-se nos princípios apresentados por Schütze, os autores apontam quatro fases na realização das entrevistas narrativas e uma fase precedente que denomina de preparação da entrevista, momento em que o pesquisador explora o campo da pesquisa e com base nas informações apreendidas e nos seus próprios interesses, ele monta uma lista de questões exmanentes, que refletem seus interesses de pesquisa. Neste estudo, essa fase foi facilitada pela familiaridade que tínhamos com o campo de pesquisa, pela experiência de trabalho e convivência com os professores surdos de Libras. Ocupamo-nos então em formular as questões exmanentes para atender aos nossos interesses de pesquisa: *Quais foram as experiências significativas para sua formação como professor de Libras? Qual a influência do contexto sócio-histórico para sua formação? Qual o papel intergeracional na formação dos instrutores mais jovens? Como a relação de trabalho entre professores surdos e ouvintes vem sendo significada para os professores de Libras?*

Passamos então para a primeira fase da entrevista, a da *iniciação*. Nesse momento o pesquisador explica ao sujeito, em termos gerais, o contexto da investigação, os procedimentos da entrevista e solicita sua autorização para a gravação. Em nosso caso, solicitamos autorização para gravar as entrevistas em vídeo, devido à natureza espaço-visual da Libras, língua na qual a entrevista foi realizada. Solicitamos também a autorização dos entrevistados para que uma intérprete de Libras acompanhasse a entrevista com o intuito de auxiliar e agilizar o acompanhamento do diálogo com os participantes surdos no processo de formulação das questões imanentes, entendidas como os temas e relatos trazidos espontaneamente pelos participantes durante a entrevista. O procedimento da entrevista deve avançar das questões exmanentes, formuladas pelo pesquisador, para as questões imanentes que devem ser anotadas para dar sequência à entrevista com a atenção mais voltada para o que dizem, sugerem ou deixam entrever os participantes.

A seguir, o entrevistador pede para contar a história de um objeto particular, introduzindo um tópico inicial e central, geralmente sob a forma de uma questão, para deslanchar o processo de narração. Neste estudo, a introdução foi feita a partir da seguinte pergunta: *Eu gostaria de conhecer como você se tornou um professor de Libras. Você poderia me contar a sua história de vida, principalmente em relação a sua formação de professor de Libras? Você pode falar, sem pressa, tudo o que achar importante.* Solicitamos, ainda, antes de iniciar a narrativa, que eles fizessem uma breve apresentação de si, enfocando idade, escolaridade, estado civil e outros aspectos que julgassem interessantes. Essas informações seriam importantes para compreender como eles próprios delineavam o seu perfil e para que pudéssemos, guiadas por seu olhar sobre si mesmo, elaborar um desenho de sua história.

Na segunda fase, denominada de *narração central*, o participante está livre para contar sua história e a única tarefa do pesquisador é a escuta, com possíveis anotações de perguntas imanescentes a serem feitas posteriormente. A narrativa só será interrompida quando o entrevistado der sinais claros de “coda”, significando que a história terminou.

Quando a narração naturalmente chega ao fim, o entrevistador inicia a terceira fase – *fase de questionamento* –, na qual o pesquisador introduz tanto questões exmanentes quanto imanescentes. O propósito dessa fase é provocar o entrevistado para que desenvolva narrativas adicionais ao esquema autogerador de sua história, referentes a episódios que não ficaram claros na narração inicial ou temas que não tenham sido abordados anteriormente, considerados necessários para a pesquisa. Não são introduzidas questões do tipo *por que*, mas *como*, “ou seja: como a prática que está sendo observada é produzida ou realizada?” (WELLER, 2005, p. 268).

A partir desse *momento*, encerra-se a gravação e inicia-se a última fase – *fala conclusiva*, que se caracteriza por uma situação mais descontraída. Nessa fase, são permitidas perguntas do tipo *por que*, que podem trazer elementos interessantes para a etapa de análise, por evidenciar explicações e teorias que os narradores têm sobre si mesmos. Imediatamente após a entrevista, os comentários tecidos são anotados.

Seguindo esses passos, realizamos as entrevistas com os seis instrutores de Libras, que atuam nas três escolas bilíngues de Campina Grande e aceitaram participar da nossa pesquisa. As gravações em vídeo foram posteriormente transcritas para permitir leituras, tantas quantas necessárias para a análise dos dados.

Nesta pesquisa, uma característica particular deve ser considerada: o fato de as entrevistas terem sido realizadas em Libras, língua em que os participantes são fluentes. Tal fato remete a duas questões: a necessidade da presença do intérprete de Libras nos momentos da realização e da transcrição das entrevistas, e a forma do registro da transcrição. Sendo a Libras uma língua ágrafa, o registro escrito das entrevistas poderia ser feito por meio do Sistema de Transcrição Libras-Português, desenvolvido por Brito (1995) e adaptado por Felipe (2001), que procura contemplar a característica viso-espacial dessa língua. Entretanto, por considerar que o foco da análise das narrativas encontra-se no conteúdo e não na forma, optamos não por transcrever, mas por traduzir as entrevistas para o Português, sem a utilização de nenhum recurso especial de transcrição de oralidade. Além de considerar desnecessária a transcrição, acreditamos que o registro em Língua Portuguesa facilitava a leitura das entrevistas por leitores que não conhecem a Libras.

Sobre o uso das entrevistas narrativas nesta pesquisa, é importante frisar que nenhuma escuta é neutra, isenta, ela se encontra impregnada da ideologia, da relação afetiva e da história de vida de quem escuta. Tal fato requer do pesquisador a difícil tarefa de evitar, tanto quanto possível, que esses aspectos o conduzam a escutar apenas o que, *a priori*, gostaria de ouvir, ou é capaz de ouvir. Por outro lado, e da mesma forma, nenhuma narrativa também é neutra, isenta, e o narrador tende a adequá-la à situação da entrevista e à figura do entrevistador. Esse é um traço inerente a toda comunicação humana, sem a qual ela não se realizaria. Por essa razão é que podemos falar de co-construção do sentido, que se realiza pelas relações de intersubjetividade entre o narrador e o entrevistador. Bruner (1997, p. 54) insiste na noção de negociação do sentido como uma das funções da narrativa: “As histórias são, portanto, instrumentos especialmente viáveis para a negociação social”.

No caso desta pesquisa, dois motivos ganharam uma dimensão maior: os fortes laços de afetividade entre a entrevistadora/pesquisadora, tecidos por nosso envolvimento profissional, primeiramente com os entrevistados e a intérprete e em seguida com a comunidade surda. No que concernem aos laços profissionais e afetivos com os entrevistados, é importante esclarecer que conhecíamos todos eles, com exceção de Darkson, desde criança, os vimos crescer em tamanho, idade, escolaridade, formar suas identidades de surdos, namorar, casar, ter filhos. Fomos de certa forma responsável por eventuais acertos e erros em sua educação de pessoa surda. Aprendemos com eles a Libras, os aspectos culturais da comunidade surda, as questões importantes para a educação e a vida dessas pessoas.

Experienciamos juntos as mudanças de concepção de pessoa surda e de sua educação. Enfim, aprendemos - e continuamos juntos a aprender – a sermos professores de surdos.

O que mais nos incomodava na posição de entrevistadora diz respeito ao nosso envolvimento com a comunidade surda, pois aos poucos, fomos percebendo que grande parte dessa comunidade nos atribuía, generosamente, uma posição de prestígio intelectual, social e afetivo dentro da comunidade e mais particularmente junto aos instrutores entrevistados. Será que, o respeito e o carinho existentes, entre nós, os levariam a fazer uma narrativa pautada no que supunham que nós gostaríamos de ouvir? O suposto “prestígio intelectual e social” os levariam a evitar temas, questões iminentes, por pensar que nos poderiam “machucar”?

Esses trinta anos de trabalho conjunto, que constituem parte integrante deste trabalho de tese, como explicitados anteriormente, ressurgiram no momento da entrevista como elemento de questionamento. Pois percebíamos ao escutá-los que nossa história de vida profissional – e quiçá pessoal – se enlaçavam e se remetiam umas às outras, de modo que se entrecruzavam a tal ponto de só poder ser contadas nos envolvendo como personagens do enredo, e trazendo com elas a história de muitos outros surdos. Essa situação incômoda na qual nos encontrávamos, poderíamos em outra ocasião ter considerada, do ponto de vista epistemológico, uma limitação para o conhecimento que procurávamos, mediante o uso das narrativas autobiográficas como método de investigação científica. O aprofundamento de nossas leituras sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa (auto)biográfica nos tranquilizava, pois tínhamos claro, que a neutralidade do pesquisador e do entrevistado, propugnada pela perspectiva objetivista e positivista, é considerada como parte inerente do processo de pesquisa interpretativista. De uma forma ou de outra seus conhecimentos, valores, sua relação afetiva com o objeto de pesquisa direcionariam o seu olhar ao narrar sua história, do mesmo modo que direcionariam o nosso na análise de suas narrativas. A esse respeito, Estrela (2001, p. 224) esclarece:

Quando se descobre a ciência como prática social dependendo de princípios e crenças partilhadas por uma comunidade de cientistas, limitada nos seu pensamento e na sua capacidade de problematização pelo seu horizonte histórico, a ilusão da universalidade e da neutralidade da ciência desaparece. A investigação torna-se então numa forma de ligação a um objecto.

Dessa forma, nas pesquisas em Educação e nas Ciências Humanas, em geral, o investigador, por ser um sujeito inserido em uma trama histórica e social, necessita ter consciência de sua implicação psicológica, social e política com seu objeto de estudo, e no

caso das entrevistas esse entendimento nos levava a considerar entrevistados e entrevistador, como sugere Estrela (2001, p. 224), em nossa condição de “sujeito produtor de realidade e conhecimento, pois a realidade educativa, como qualquer realidade social não existe *ab initio*, mas é construída através da própria interação social”.

Constatamos, na prática, uma imbricação entre os participantes da pesquisa e o investigador. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002), o sujeito da pesquisa não se revela a um gravador, mas reelabora sua história de vida em um contexto de interação entre dois sujeitos históricos. Sua narrativa apoia-se na memória de acontecimentos que foram sendo reconstituídos e ressignificados, ao longo do tempo, ao contá-los e ao recontá-los para si mesmo ou para os outros, e no momento da entrevista eles seriam mais uma vez reconstituídos, devido à relação que se estabelecia entre nós no momento da narração (ABRAHÃO, 2006).

Na perspectiva da pesquisa autobiográfica, é necessário que o pesquisador, ao mesmo tempo, se distancie do objeto de pesquisa para melhor compreender o que se mostra, sem estar preso a conceitos ou predefinições, mas é também necessário, como insiste Souza (2006, p. 141), que ele se implique, “através da empatia, da escuta sensível, da confiança, da reciprocidade e do envolvimento ético-profissional [...] com as entradas que as histórias de vida comportam”.

Assim, acreditamos poder afirmar que éramos todos sujeitos de uma experiência comum e cada entrevistado ao narrá-la a partir de suas significações e singularidades, nos ajudaria a perceber, organizar, comparar, relacionar esse conjunto de histórias de vida e de formação de professores de Libras. O meu papel neste trabalho é buscar compreender e organizá-las à luz das teorias que escolhemos e que nos pareceram mais adequadas para nossos estudos.

Outro aspecto sobre o qual se faz necessário explicitar diz respeito ao processo de tradução/interpretação⁶ e transcrição das entrevistas por envolver línguas diferentes – Libras e Português – quando da realização e do registro gráfico das entrevistas.

⁶ Optei por utilizar a expressão tradução-interpretação, por contemplar o termo interpretação que “[...] sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais” (SEESP/MEC, 2004, p. 9). Ainda segundo a publicação citada, apesar de o termo tradutor ser usado de forma mais generalizada e incluir o termo interpretação, tecnicamente “[...] tradutor é aquele que traduz um *texto escrito* de uma língua para outra” (SEESP/MEC, 2004, p. 11, grifo meu).

Ao ler o livro *Histórias de vida: teoria e prática* de Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999), chamou-nos a atenção o debate levantado pelos autores no início do Capítulo 3 – *Oralitura e registro integral* – sobre a questão da transcrição das narrativas orais para um registro escrito:

Da mesma forma que muitas vezes se diz que toda a tradução é traição, há quem afirme que toda a passagem do oral ao escrito implica necessariamente uma desnaturação, na medida em que a transcrição desloca radicalmente o enunciado, que foi produzido em função da oralidade e de certa forma desqualificado quando foi separado do seu enquadramento (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT 1999, p. 17).

Acrescentam ainda que a expressão oral depende das condições de produção, sendo que o enunciado tornado texto escrito perde uma parte de seu sentido, uma vez que perde as trocas contínuas existentes entre o entrevistado e entrevistador, realizadas por meio de tonalizações, gesticulações e dramatizações, próprias do sistema sociocultural tanto de quem se exprime, como de a quem se dirige.

Neste estudo, os dois problemas estão colocados. O fato de as entrevistas terem sido realizadas em Libras, língua natural dos sujeitos envolvidos, requer a tradução-interpretação para o Português, língua natural da pesquisadora. Houve, então, dois momentos que se sucederam no processo de transcrição das entrevistas narrativas. No primeiro momento, a partir do registro em vídeo e com o auxílio de uma tradutora-intérprete, realizamos a passagem da gestualidade em Libras para a oralidade em Português, ou seja, a tradução, e que foi também gravada. No segundo momento, realizamos a transcrição da oralidade em português para a escrita em português, necessária para a constituição do *corpus* e análise dos dados. Essa exigência da transcrição em português para a apresentação dos resultados da pesquisa, responde a uma tradição acadêmica e ao “imperialismo do texto escrito”, para a realização desta tese de doutoramento. Frente a essas questões, como proceder para assegurar que o direito de expressão e comunicação dos professores surdos em sua língua natural seja preservado?

Quanto à tradução, apesar dos riscos inerentes a tal processo, obtivemos o assessoramento de uma tradutora-intérprete de Libras, com grande maestria da língua reconhecida pela comunidade surda e uma ampla experiência nessa função. Tomamos todas as precauções cabíveis para assegurar a fidelidade das fontes autobiográficas. Temendo dificuldades inerentes ao nosso conhecimento lacunar de Libras, revisamos a tradução e nos trechos em que tínhamos dúvidas ou divergências entre nós – pesquisadora e intérprete - sobre

a melhor forma de traduzir a fala dos instrutores entrevistados, voltamos a conversar com eles para dirimir as dúvidas, tantas vezes quantas foram necessárias, procurando a maneira mais fidedigna de tradução-interpretação.

De forma semelhante para o registro escrito, por meio de reescutas, procuramos nos assegurar de que o escrito fosse o mais fiel possível ao texto falado pelos instrutores. A esse respeito, Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 20) afirmam que facilmente se reconhecerá que a “gestualidade, as reações e a entoação são portadoras de sentido. Mas não se deve cair no feiticismo do pormenor e da sofisticação [...]” Para os autores, a narrativa quando registrada de forma correta tem valor “em si e por si”, como fonte relevante de informações.

2.3 Dos participantes e do cenário da pesquisa

Participaram deste estudo seis instrutores de Libras, escolhidos a partir dos seguintes critérios: ser surdo; ter participado do Curso de Formação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG, em suas três etapas, que se realizaram nos anos de 2004, 2005 e 2006; estar no exercício da docência de Libras em uma instituição educacional bilíngue para surdos.

Na verdade, como mencionamos anteriormente, os participantes da pesquisa são velhos conhecidos nossos, a quem tratamos, carinhosamente, por “minhas crianças”, pois convivemos com eles desde que eram crianças. De alguns, fui a fonoaudióloga. De outros, a diretora da escola. Tanto que o meu sinal pessoal em Libras⁷ é composto por dois sinais: o sinal de aparelho auditivo, já que uma das atribuições das fonoaudiólogas é indicar e acompanhar o uso de próteses auditivas – o que nos competiu fazer com os mais velhos -, e o sinal de diretor, por ter sido diretora da escola, onde estudaram e se formaram como instrutores de Libras.

⁷ Sinal pessoal em Libras corresponde ao nome próprio das língua oral-auditivas.



Figura 1 – Sinal de Eleny
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

De forma geral, os entrevistados estavam compreendidos na faixa etária de 21 a 38 anos. No ano da realização das entrevistas (2008), dois haviam concluído o ensino médio, dois o concluiriam naquele ano e dois estavam cursando a Licenciatura em Letras/Libras, oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da modalidade de educação a distância.

O tempo de experiência profissional variava de três a dez anos. Além de terem participado do curso de Formação de professores de Libras (UFCG, 2004, 2005, 2006), também participavam de um grupo de formação continuada, desenvolvido por meio de assessoria pedagógica prestada, desde 2001, por professoras da UFCG, entre as quais nos incluíamos nos encontros semanais, realizados na EDAC, destinados a questões administrativas e ao estudo de questões teórico-metodológicas referentes ao ensino de Libras, ao planejamento das atividades de ensino a serem desenvolvidas durante a semana, e a questões relativas à elaboração do Currículo de Libras para as escolas.

Os nomes utilizados são as reais identidades dos participantes da pesquisa, que nos autorizaram a utilizá-los na escrita deste trabalho. São eles: Flávio (44 anos); Darkson (36 anos); Josinalva (44 anos); Joseildo (38 anos); Aline (26 anos) e Girlaine (24 anos). O perfil e a história de cada participante serão retomados na seção reservada para esse fim. Tomamos como referência suas narrativas, realizadas no ano 2008, e faremos uma breve atualização a partir de nosso convívio diário com eles nos últimos anos.

Os seis instrutores de Libras, colaboradores desta pesquisa, trabalham nas três instituições de ensino bilíngue para surdos no estado da Paraíba: a EDAC, a EMGB e a EMSA, já mencionadas, e sobre as quais voltaremos na seção *O cenário da pesquisa: sobrevoo histórico sobre as escolas de surdos*.

Flávio, Darkson e Girlaine pertencem ao corpo docente da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), instituição estadual localizada no município de Campina Grande.

Jane e Aline atuam na Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMGB) e na Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA), respectivamente. As duas escolas são vinculadas ao sistema municipal de ensino das cidades de Gado Bravo e de Aroeiras.

Joseildo foi instrutor de Libras, por vários anos na EDAC e, no ano da entrevista, ensinava Libras no Curso de Pedagogia da UFCG.

2.4 Procedimentos de análises das fontes autobiográficas

Existe aqui o que considero um ato de honestidade, de alteridade, de ética: o reconhecimento de que tanto pesquisado como pesquisador pertencem a uma mesma textura cultural, ainda que com interesses diferentes. Talvez seja esse o nosso primeiro passo como pesquisadores: compreender que quem pesquisa só consegue fazer uma interpretação de outra interpretação (PENA, 2010, p. 106)

De posse das entrevistas, devidamente traduzidas e transcritas, passamos para a etapa do trabalho sobre as fontes autobiográficas, depurando o que encontramos nas entrevistas para aprofundar nossas análises. Como sugere Pena (2010, p. 106), colocávamos a questão ética do “reconhecimento de que tanto pesquisado como pesquisador pertencem a uma mesma textura cultural, ainda que com interesses diferentes”, e concordávamos com a autora de que nosso desafio era fazer da melhor forma possível “uma interpretação de outra interpretação” (PENA, 2010, p. 106). Naquele momento, surgiu a preocupação com a escolha do procedimento para a análise dos dados. Para Luis Passeggi (2008, p. 61), “Uma etapa crucial das pesquisas com fontes autobiográficas, conduzidas segundo um enfoque qualitativo, é a análise e interpretação dos dados”, uma vez que estaremos interpretando dados linguísticos. Segundo o autor, há grande variedade de metodologias para a análise, entre as quais destaca: a análise do conteúdo, a análise argumentativa, a análise do discurso.

Optamos por utilizar como método a análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977?). Além de fazer parte de uma longa tradição, por ser utilizado há décadas, com afirma Luis Passeggi (2008), entendíamos que os procedimentos propostos para a organização e análise nos pareceram os mais adequados aos objetivos iniciais de nossa pesquisa, na nossa tentativa de estudar um material qualitativo, buscando a melhor compreensão das histórias. Bardin (1977?, p. 11) entende a análise de conteúdo como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Apesar da multiplicidade de técnicas possíveis, a autora aponta três momentos ou “pólos cronológicos” para a análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Em sua visão, não existe a obrigatoriedade de uma ordem cronológica, apesar da estreita relação existente entre esses três momentos.

No primeiro momento – a *pré-análise* –, organiza-se o material a ser analisado, formulam-se hipóteses ou questões norteadoras e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. Procede-se à referenciação dos índices (temas, palavras, acontecimentos, personagens), a elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento dos índices) e a preparação do material, editando-se as entrevistas transcritas, destacando-se semelhanças e contrastes entre elas.

Neste trabalho, a organização de que se fala nesse momento, correspondeu à transcrição das entrevistas narrativas e a organização do *corpus*. Uma vez organizado o *corpus*, passamos a realizar “leituras flutuantes”, que consiste em se fazer tantas leituras quantas forem necessárias para que emergjam hipóteses ou questões norteadoras. A partir dessas leituras, fomos destacando, em cores, e em cada uma das entrevistas, os enunciados onde se referiam ao que foi significativo para sua formação como instrutores de Libras. Ou seja, procuramos perceber, do ponto de vista desses profissionais, as recordações referências e as experiências formadoras como pessoas surdas e como docentes de Libras.

Procedemos pela elaboração de quadros individuais, como esse que apresentamos abaixo, nos quais fomos traçando uma primeira organização dos dados. Na coluna à esquerda,

colocamos os temas que nos eram sugeridos pela releitura atenta das citações retiradas das entrevistas e que nos pareceram as mais representativas para nossos propósitos.

Quadro 1 – Entrevista narrativa de Girlaine

Temas	Citações da entrevista narrativa/GIRLAINE
O Acesso a LS e EDAC permite:	
Desenvolvimento pessoal, cognitivo, psicossocial e profissional	Antes eu não tinha muita compreensão das coisas, mas rapidamente com a LS eu fui desenvolvendo lá na escola que é bilíngue . Fui me desenvolvendo . (34-37)
Mediação das informações de mundo (TV) Relações entre pessoas (na família de outros surdos) Relação entre pares	Quando eu chegava na EDAC, tinha sempre um surdo que a família sabia LS , que falava para ele e ele falava para mim e aí outra coisa que acontecia na TV e estava sempre assim, perguntando para surdos que tinham informações sobre o que era visto na TV . (74-79)
Futuro e autonomia do surdo Utopia Privação da informação: todos sabem, menos eu! Dependência do outro Insegurança Surpresa dos acontecimentos	Vamos acreditar no futuro, que aí seja livre e que a gente não precise mais pedir para ninguém , que a gente possa assistir TV sozinho , porque é muito ruim, também, ter que pedir para quem não quer interpretar e a gente ficar sem a informação . Coisas que tem que evitar, coisas que vão acontecer e a gente tem surpresa dos acontecimentos porque não tem informação. (87-93)

Fonte: Entrevistas narrativas dos participantes da pesquisa.

Antes de passarmos para a segunda fase, a *fase da exploração*, na qual devemos organizar os núcleos temáticos, as leituras iniciais das histórias de vida fizeram emergir resultados preliminares da pesquisa e que iriam determinar o restante das análises. Percebemos nas narrativas significativas diferenças entre os participantes e os dividimos em dois grupos. O primeiro grupo está formado por surdos que tiveram acesso tardio à língua de sinais, o segundo está constituído por surdos que adquiriram essa língua desde a infância.

No primeiro grupo, encontramos quatro participantes: Flávio, Darkson, Josinalva e Joseildo, que também são os mais velhos em idade, e iniciaram a escolaridade no marco da educação oralista e tiveram, portanto, acesso à língua de sinais já quando jovens ou quase adultos. Esse grupo retrata sua infância como momento de muito sofrimento. Eles reconhecem o atraso no seu desenvolvimento o que dificulta até hoje as suas trajetórias de vida profissional. Os excertos de suas falas apresentados, a seguir, ilustram essa constatação:

Eu só fui aprender a língua de sinais com 18 anos! Eu fiquei muito triste. A gente conversou sobre isso em casa e eu não gostei, queria que tivesse sido antes. Eu seria mais inteligente se tivesse começado mais nova. Fiquei decepcionada (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 110-122).

Foi muito sofrido. Eu via as bocas das pessoas se mexendo, mas eu não conseguia entender o que era. Muito triste. Muito sofrido (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 21-29)

O segundo grupo está formado por Aline e Girlaine, as mais novas em idade, e as que tiveram acesso à língua de sinais ainda quando eram crianças e uma educação no marco do bilinguismo para surdos. Contrariamente aos demais, têm uma visão bastante positiva de si mesmas e do futuro, inclusive porque as duas já cursam a graduação em Letras, diferentemente dos outros quatro participantes:

E aí, minha mãe continuou procurando outras escolas e encontrou a EDAC. Gostei porque tudo era em língua de sinais. Fui aprendendo. Antes eu não tinha muita compreensão das coisas, mas rapidamente, com a língua de sinais, eu fui me desenvolvendo, lá na escola que é bilíngue (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 25-36).

[...] fui para a EDAC quando ficava no Centro. Eu tinha pouca língua de sinais, [...] mas fui desenvolvendo, aprendendo a língua de sinais brincando [...] Aprendi rápido. Eu amo essa escola que tem língua de sinais. Eu sei que é preciso respeitar a língua portuguesa, mas se apropriar mesmo, só da língua de sinais. Os surdos se apropriam da língua de sinais da mesma forma que os ouvintes se apropriam do português e se desenvolvem (ALINE, entrevista narrativa, linhas 41-60).

Eu penso no futuro me formar no curso de Letras/Libras, eu quero ser diretora de escola de surdos. Também ser professora, ensinar. Quero no futuro fazer mestrado, doutorado, desenvolver (ALINE, entrevista narrativa, linhas 413-415)

Concluída essa primeira fase de organização dos dados, passamos para a *fase de exploração do material*, que constitui o segundo momento da análise de conteúdo. Realiza-se aqui o tratamento dos dados previamente organizados no momento anterior, os quais são agregados em unidades, a partir da análise temática ou categorial. De acordo com Bardin (1977?, p. 147), o tratamento baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em categorias. As categorias reúnem elementos com características comuns e são organizadas por meio do levantamento de elementos de forma isolada, para, em seguida, classificá-los. Esse procedimento de categorização tem como objetivo “fornecer, por condensação, uma representação significativa dos dados brutos”.

Dessa forma, o levantamento dos dados realizado no primeiro momento permitiu organizá-los em torno de quatro núcleos temáticos: *Reminiscências da infância e adolescência: oralismo e sofrimento*; *O encontro com a língua de sinais e a escola bilíngue*; *Tornar-se instrutor de Libras: o “professor artesão”*; *Perspectivas de futuro: ser “professor de verdade”*. Esses núcleos se evidenciaram como as experiências formadoras mais significativas para a formação dos participantes da pesquisa em subjetividade como pessoas surdas e como docentes de Libras.

O passo seguinte consistia em depreender as categorias relacionadas a cada um desses núcleos temáticos. Com as orientações de Bardin [1977?] em mente, fizemos a leitura exaustiva de cada uma das seis entrevistas narrativas para depreendê-las.

Concluída essa fase de análise e, a exemplo do que fez Melo (2008) em sua tese de doutorado, organizamos os núcleos temáticos e suas respectivas categorias em um único quadro com o intuito de visualizar o todo a partir de suas partes. Na coluna à esquerda encontram-se os núcleos temáticos e suas respectivas categorias; à direita, estão os nomes dos seis participantes. Colorimos com azul as colunas daqueles que aprenderam tardiamente a língua de sinais (LS) (Josinalva, Flávio, Joseildo, Darkson) e em cor de rosa as colunas daquelas que aprenderam desde a infância a LS (Aline e Girlaine).

O Quadro 2 nos permite ter uma visão geral do que os seis participantes haviam dito em suas narrativas, assim como visualizar as categorias que foram recorrentes e em que grupo elas se fizeram mais presentes.

Quadro 2 – Síntese dos núcleos temáticos e categorias de análise

Núcleos temáticos e categorias		Participantes					
		Josinalva	Flávio	Joseildo	Darkson	Aline	Girlaine
I. Reminiscências da infância e adolescência: oralismo e sofrimento 1. Falta de comunicação 2. Imposição do modelo oralista: TA, TF, música 3. Sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes e aos surdos mais jovens 4. Insegurança pelas surpresas no dia a dia							
	1						
	2						
	3						
	4						
II.O encontro com a língua de sinais e a escola bilíngue 1. Possibilidade de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem 2. Possibilidade de participação social 3. Comunicação sem sofrimento 4. Identidade surda 5. Consciência de perda de tempo	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
III.Tornar-se instrutor de Libras: o “professor artesão” 1. Ingresso na docência 2. Insegurança e dificuldades iniciais/superação 3. Aprender com o outro: instrutores e professores ouvintes 4. Aprender pela experiência 5. Aprender pela formação em serviço e continuada 6. Aprender no curso de formação da UFCG	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
IV.Perspectivas de futuro: ser “professor de verdade” 1.Ser professora de verdade (nível superior): ser profissional 2.Continuar estudando: alcançar o mesmo nível dos ouvintes 3.Contribuir para mudança na realidade dos surdos: compartilhar conhecimentos e lutar contra preconceito 4. Mudar para profissão de maior prestígio social e salarial	1						X
	2						
	3						
	4						

Fonte: entrevistas narrativas dos participantes da pesquisa

A diferença entre os dois grupos, com base no momento de suas vidas em que se apropriaram da Libras, pode ser facilmente visualizada na categoria I - *Reminiscências da infância e adolescência: oralismo e sofrimento* -, com relação ao sofrimento provocado pelo Oralismo, assim como nas representações que têm de si mesmos com relação aos outros: aos ouvintes e aos surdos mais jovens, na categoria 3. Esses aspectos serão discutidos

posteriormente com relação a tese que defendemos sobre a centralidade de ambientes bilíngues para *o vir-a-ser do indivíduo surdo*.

Sobre o segundo núcleo - *O encontro com a língua de sinais e a escola bilíngue* - ressaltamos apenas a importância para os participantes com relação à questão dos prejuízos causados ao seu desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem, que encontramos na categoria “Consciência da perda de tempo”.

Em que pese a diferença com relação à aprendizagem precoce ou tardia da Libras, pudemos perceber aspectos comuns que são considerados por ambos os grupos como significativos para a sua formação docente. No terceiro núcleo - *Tornar-se instrutor de Libras: o “professor artesão”* - todas as categorias são lembradas e consideradas por quase todos os participante como experiências formadoras. Voltaremos a discutir esse tema mais adiante.

No quarto núcleo - *Perspectivas de futuro: ser “professor de verdade”* – podemos visualizar que, no seu horizonte de expectativas, todos têm um sonho comum: ser “professor de verdade”. Esse sonho alimenta-se no desejo de cursar a graduação e ter a habilitação para realizar o ritual de passagem da condição de “Instrutor de Libras” para “Professor de Libras”.

Com base nesse trabalho de categorização, foi que compomos o Quadro 2, com o intuito de se ter maior visibilidade dos diferentes núcleos e sentidos no conjunto das narrativas dos participantes e assim poder perceber diferenças e semelhanças em seus percursos e traçar modos de dar sentido às suas experiências.

Ao concluir essas primeiras análises, tínhamos como referência dois grandes eixos para discussão, encontrados nas divisões dos participantes em dois grupos. O grupo que denominaremos, provisoriamente de “herdeiros do Oralismo”, para nos referir aos que foram educados no marco do Oralismo e, portanto, privados da LS, e o grupo dos que foram educados no marco do Bilinguismo e que denominamos “filhos do Bilinguismo”. Procuraremos, mediante inferências e a “interpretação de suas interpretações”, ir além do que encontramos na superfície do discurso, na tentativa de articular a história da educação de surdos, com as práticas socioeducativas que permearam seus percursos em escolas para surdos, bem como o uso ou a privação de sua língua natural na formação da consciência social de si em suas narrativas. Situiremos o marco teórico pertinente à pesquisa como base de

significação para o estudo. O sentido da interpretação será dado pela relação entre os dados obtidos, a fundamentação teórica e a vivência do pesquisador.

Os eixos, núcleos e categorias encontradas representam os caminhos que foram trilhados e nos permitiram fazer o traçado desta tese.

3 HISTÓRIAS QUE ME FORAM NARRADAS

A experiência no mundo social e a memória que dele temos são poderosamente estruturadas não apenas pelas concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia popular, mas também pelas instituições historicamente arraigadas que uma cultura elabora para apoiá-las e coagi-las.

Jerome Bruner⁸

Procuramos reconstituir nessa seção as histórias que me foram narradas por *Flávio*, *Darkson*, *Josinalva*, *Joseildo*, *Aline* e *Girlaine*, os seis instrutores surdos de Libras, que participaram como informantes de nossa pesquisa. As histórias foram elaboradas a partir das análises das entrevistas narrativas que eles, generosamente, nos concederam. Procuramos retratar a sucessão cronológica dos acontecimentos, que nem sempre assim se apresentam na estrutura da entrevista. Focalizaremos o processo de sua formação como pessoas, em sua identidade de surdo, e as experiências consideradas por eles como formadoras.

Como na citação que abre esta seção, a *memória* e a *experiência* estão profundamente arraigadas na cultura. Para os professores, a escola se constitui, ao longo da vida, o espaço de sua formação como pessoa e como profissional. Para além do despertar da consciência de si mesmo como ser social, a escola continua em sua vida como espaço de formação docente e permanece, durante longos anos, como espaço de sua realização profissional. A memória e a experiência do professor estão, portanto, intimamente vinculadas a essa instituição, que tem o poder de apoiar e coagir experiências e memórias, simplesmente, porque fornecem, no processo de transmissão intergeracional, princípios, saberes, valores, crenças, modelos, estereótipos, modos de agir, de pensar e de narrar a história de suas memórias.

Tomamos como critério para estabelecer uma ordem, na apresentação das histórias, a idade dos participantes, o que também permite reunir num primeiro bloco os instrutores surdos que aprenderam tardiamente a LS: Flávio, Darkson, Josinalva, Joseildo e os instrutores que frequentaram desde cedo uma escola para surdos, Aline e Girlaine, que aprenderam, desde cedo, a LS como sua língua natural.

⁸Jerome Bruner, 1997, p.55.

3.1 A história de formação de Flávio

Flávio, membro fundador da comunidade surda de Campina Grande, tinha 40 anos, quando nos concedeu a entrevista. Além de trabalhar na EDAC, como instrutor de Libras, trabalhava no setor de reprografia de uma escola particular de Educação básica, em Campina Grande. Seu espírito combativo justifica seu lugar de liderança na comunidade. Ele atravessou as três grandes fases da educação de surdos, que consideramos aqui: o Oralismo, a Comunicação Total e o Biliguismo. Sofreu, portanto, por muitos anos, a negação do direito de usar a Libras como sua língua natural.



Figura 02 – Sinal de Flávio
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

Filho de pais ouvintes, ele é o caçula de três irmãos. Descobriu que era surdo aos oito anos e recorda esse momento como uma experiência formadora em sua vida. Lembra que quando era pequeno, apesar de não compreender o que as pessoas do seu convívio falavam, ele insistia em se comunicar com elas e esbarrava sempre na impossibilidade de os outros o compreenderem. Para sua surpresa, quando perguntou a sua mãe porque ele não falava, ela lhe disse que havia nascido surdo, assim como seu irmão mais velho. O fato de descobrir que o irmão também era surdo deixou-o muito feliz, pois já não estava mais sozinho. Partilhar com ele a condição de surdo explicava porque se comunicavam por gestos.

Ao compreender que seu irmão ouvinte ia à escola, pediu a sua mãe para estudar também. A sua condição de surdo, no entanto, lhe foi apresentada por ela como a razão principal que o impedia de estudar: “Meu irmão [o ouvinte] ia para a escola de ouvintes e eu tinha vontade de estudar. Eu queria estudar, mas minha mãe me falava que não, que surdo era diferente, que lá todo mundo era ouvinte. Mas eu queria, tinha vontade de ir para a escola” (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 53-56). Combateu desde cedo o preconceito arraigado na família da concepção do surdo como deficiente e por isso excluído da escola. Sua insistência motivou sua mãe a tentar “ensinar-lhe a falar”. Mas, ele logo compreendeu que o método utilizado pela mãe - o treinamento pela repetição de palavras para nomear os objetos - não era o que ele queria. Suas dificuldades o deixavam agitado, nervoso, e mesmo que sua mãe o encorajasse a ter calma e paciência para aprender, ele queria ver “coisas diferentes”,

por isso não desistia de ir à escola, o que fez sua mãe a conseguir o consentimento da diretora da escola de seu irmão ouvinte, para ele frequentar a escola.

O primeiro dia de aula apresenta-se em sua memória como um “momento charneira”⁹. Ele pensava que iria encontrar outros surdos na escola, mas descobre, para seu espanto, que era o único surdo. Estava sozinho. Guarda na memória, que em seu desespero para se comunicar, ficava “inventando barulhos” e as pessoas “olhavam para [ele] e pensavam que era doido”. Na hora do recreio, procurou a proteção do irmão ouvinte e pediu para ir para casa. Nunca mais voltou a essa escola.

Seus pais percebendo seu desejo de falar o levaram a Recife, a fim de procurar tratamento para a surdez. Como ninguém lhe explicava nada, achava que iria fazer uma cirurgia e “ficar bom”. Mas, para sua frustração, foi “aparelhado” e como “ficava tonto”, usou os aparelhos de amplificação sonora por apenas duas ou três semanas, sua vontade era jogar “tudo aquilo fora”.

Ele frequentou, por um ano, com seu irmão surdo uma pequena “escola” em Campina Grande, que funcionava na garagem da casa de uma surda adulta, que havia estudado em Recife e acolhia crianças surdas. Ficou surpreso ao perceber que os surdos se comunicavam por gestos. Dos nove aos dezesseis anos, frequentou uma instituição para atendimento a deficientes, que desenvolvia o trabalho com os surdos, numa linha oralista. Lembra-se da felicidade de encontrar ali um grupo maior de surdos, que se comunicava por gestos. Ele soube ali, por um surdo que morava em Brasília, da existência da Libras - de uma língua diferente da que eles praticavam com os gestos. Começaram, então, a aprendê-la com o colega de Brasília. E a partir de então, ele e seus colegas surdos deixaram de usar gestos para falar em Libras e se comunicar com todas as pessoas que usavam a língua de sinais. A partir de 16 anos de idade, começou a viajar para ter contato com outros surdos em centros mais desenvolvidos e aprofundar seus conhecimentos de Libras, uma vez com ela realizava seu desejo de se comunicar efetivamente.

Em 1996, graças aos contatos com um amigo surdo, começou a trabalhar na biblioteca de uma Escola Estadual de Educação Básica, onde permaneceu por cerca de dois anos. Em

⁹ É aquele que representa uma mudança significativa entre duas etapas da vida, um divisor de águas! Um ponto de transição de uma situação para outra. Esse termo é usado “tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” (JOSSO, 2004, p. 64).

seguida, Flávio foi convidado a trabalhar na EDAC, que necessitava de professores de Libras. Ele devia ensiná-la aos professores ouvintes a se comunicar com os alunos surdos para estimulá-los a usar a Libras. Embora o convite o deixasse muito contente pelo convívio com outros surdos, perguntava-se como poderia ser “professor” se não sabia como ensinar, pois não havia concluído seus estudos.

Com a ajuda de uma amiga surda e a colaboração das professoras ouvintes da EDAC aprendia questões relativas à metodologia de ensino e à organização das aulas. Esforçava-se para assumir plenamente suas funções de instrutor de Libras, e desde 2001, participa dos encontros de planejamento para o ensino de Libras, promovidos, inicialmente, pela assessoria pedagógica da UFCG. Flávio atribui a esses cursos o seu desenvolvimento como docente, pois neles aprendeu como princípio metodológico, a necessidade de ensinar Libras em contexto. Passou a planejar o ensino, conjuntamente com os outros instrutores, a partir desses aprendizados, percebendo que ensinar Libras para os alunos surdos e para os ouvintes não era apenas ensinar vocabulário, previamente selecionado por meio de uma lista de palavras.

Para a sua formação, também foram significativos os cursos e palestras dos quais participou, ministrados por instrutores de Libras vindos do Rio de Janeiro e de São Paulo, que trouxeram conhecimentos e materiais de ensino para um melhor desenvolvimento de seu trabalho. No período de 2004 a 2006, participou do Curso de Formação de Instrutores de Libras, promovido pela UFCG, que julga muito importante para sua formação, porque lhe trouxe conhecimentos sobre a história das pessoas surdas, o ensino contextualizado e a diferença do ensino de Libras e de Língua Portuguesa.

Em 2000, reiniciou seus estudos na EDAC, mas volta a abandoná-los, em 2007, quando cursava o segundo ano do ensino médio, em função da necessidade de trabalhar os três expedientes, para garantir o sustento da família. Flávio é casado e pai de três filhos (ouvintes).

Apesar de ser considerado na EDAC como “instrutor” de Libras, diz que se sente “professor”, pois considera que tem as mesmas responsabilidades. Entende que a diferença de nomenclatura remete a uma questão de hierarquia e que será resolvida quando tiver formação em nível superior, então se tornará um “professor de verdade”. Flávio gosta de exercer sua profissão, mas não tem certeza de no futuro, se tiver condições fazer estudos em nível superior, prestará vestibular para cursos de formação de professores. Pensa em cursar algo diferente, uma profissão de maior prestígio social e nível salarial, talvez Engenharia.

3.2 A história e formação de Josinalva

Josinalva, 40 anos, nasceu em Campina Grande. Filha de pais ouvintes, ela pertence a uma família com cinco irmãos, dentre eles, três surdos. Começou a estudar com cinco anos de idade, em uma sala de aula improvisada na garagem da casa de uma surda adulta (a mesma que ensinou a Flávio), que havia estudado em Recife, onde ficou por poucos meses. Depois,



Figura 3 – Sinal de Josinalva
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

passou a frequentar uma instituição de atendimento a crianças com deficiências, recém-aberta na cidade de Campina Grande. Lembra que naquela instituição, as atividades desenvolvidas com os surdos se limitavam à oralização e que as demais estimulações ocorriam com portadores de Síndrome de Down. Após alguns anos, apesar de sua mãe insistir que estudasse, abandonou os estudos, por causa do método utilizado e preferiu ficar em casa.

O período em que frequentou aquela instituição foi, para ela, de muito sofrimento. Os surdos se comunicavam através de gestualização, mas, como ela era proibida, eles só utilizavam os gestos clandestinamente. Precisavam se reunir, às escondidas, para combinar os gestos que iriam utilizar para se comunicar entre eles. E era nas brincadeiras que combinavam o sentido dos gestos, sempre observando se tinha alguém por perto que pudesse surpreendê-los. Josinalva toma como exemplo a combinação dos gestos utilizados para sinalizar as cores que iam utilizar na jogo de dominó.

– O que você pensa que pode ser o vermelho? Como a gente pode sinalizar essa cor? Aí íamos pensar como poderia ser o sinal. Ah, quando corta o braço sai sangue. Então, vermelho vai ser esse sinal, vai representar essa cor. E não era rápido, era demorado. E se chegasse alguém, a gente se calava, ficava todo mundo parado. A gente só combinava às escondidas (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 301-310)

Em sua narrativa, recorda que nesse período, ela e os outros colegas surdos tinham medo de tudo. Ficavam calados, escondidos, com vergonha de gestualizar. Fingiam estar participando das atividades propostas e que entendiam o que os ouvintes diziam. Tudo está marcado para ela como situações de “muito sofrimento”.

Alguns anos depois, seu irmão surdo mais velho convidou-a para voltar a estudar, desta vez na EDAC. O que a agradava nessa escola, era que se usava a língua de sinais. Ao chegar, viu seus colegas sinalizando, pouco entendia, mas aprendeu a Libras rapidamente, não só nas interações com os outros surdos da escola, mas também com o auxílio do livro *Linguagem das Mãos*¹⁰, de Padre Eugênio Oates, conhecido entre os surdos como o “Livro do Padre”. O livro tinha sido adquirido por seu irmão e juntos passaram a estudar a como realizar os sinais e a desenvolver a aprendizagem da Libras.

Ao comparar sua infância com a das crianças surdas que hoje frequentam as escolas bilíngues, lamenta a distância existente entre elas. Atualmente, as crianças aprendem rapidamente, enquanto ela tinha muitas dificuldades para estudar e entender o que lhe ensinavam. Atribui essa diferença à apropriação tardia da Libras. Ao contar sua história constata que, de fato, só aprendeu a Libra aos 18 anos de idade. Fica estarrecida. Decepcionada. Acreditava ter aprendido a Libras aos 14 anos de idade. Considera que seria mais inteligente se tivesse tido acesso à língua de sinais mais cedo.

Josinalva permaneceu estudando na EDAC por alguns anos, mas também abandonou os estudos por ter que repetir várias vezes o quinto ano, uma vez que a escola, à época, só tinha turmas até esse nível de escolarização. Resolveu ser costureira em uma empresa de confecção de roupas. Quando a empresa fechou, mais uma vez, ela ficou sem trabalho e sem estudar. Por insistência de seu irmão surdo, voltou à EDAC, onde continuou a aprendizagem da língua de sinais e concluiu o Ensino Fundamental e Médio.

Josinalva ressalta a importância da EDAC em sua vida. Além da aprendizagem da Libras, ela pode se desenvolver ali como pessoa e cidadã com a ajuda que sempre recebeu de seus professores, que acreditavam no potencial dos surdos, sem sentimentos e atitudes de compaixão, mas estimulando a sua autoconfiança e a autoestima.

Quando cursava a segunda fase do Ensino Fundamental, a direção da EDAC convidou-a para ser monitora voluntária de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental. Junto com a professora da turma, tinha o papel de interagir com os alunos em Libras, para auxiliá-los na aquisição da língua de sinais. Gradativamente, foi aprendendo a ensinar e

¹⁰ Trata-se de um dicionário ilustrado organizado pelo padre redentorista Eugênio Oates, com cerca de 1300 palavras e expressões da Libras, resultado de pesquisa, depoimentos e convivência com surdos por todo o território nacional. Publicado pela Editora Santuário, desde o final da década de 70. É conhecido entre os surdos como o “livro do padre”.

intuitivamente começou a pensar em suas atividades de ensino de LS. Em 2001, foi contratada como instrutora de Libras na recém-criada Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB). Começou ensinando LS para as professoras da escola, e se ressentia por ter o devido preparo, nem saber planejar suas atividades de ensino, mas saía-se bem com as atividades lúdicas para que os alunos aprendessem brincando. Em abril do mesmo ano, começou a ensinar aos alunos surdos, e sem conhecimento formal de metodologia de ensino e de planejamento, recorria a suas próprias ideias. Lembra que a diretora da escola chamou sua atenção para não se limitar ao ensino do vocabulário com brincadeiras, mas pensar em ensinar a LS como uma “disciplina”. Amargou um sentimento de ter errado e ficou extremamente envergonhada, mas buscou superar a situação participando, desde 2002, dos planejamentos gerais da escola, partilhando experiências. Essa experiência constituiu para ela a base do trabalho que passou a desenvolver na EMSGB.

A sua participação no Curso de Formação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG, ao longo dos anos de três anos - 2004, 2005 e 2006 – também constitui um “momento charneira” em sua vida. Nesse momento, “descobre a Libras como uma língua” e de igual valor linguístico que a Língua Portuguesa. Se por um lado essa “impressionante” descoberta lhe trazia muita satisfação, pois vinha transformar a representação que possuía dos ouvintes como pessoas “melhores”, porque falavam Português, e da Língua Portuguesa como língua superior à LS, porque não usava sinalização, essa alegria mistura-se a uma grande decepção, a de “descobrir” tardiamente essa verdade. Pois as representações que construíra dos surdos e da LS na escola e nos espaços em que vivia, também significavam um grande peso para a construção da representação de si e de sua comunidade, pois não contribuíam para elevar a sua autoestima.

O curso veio, portanto, reconstruir essas representações e proporcionar-lhe um novo horizonte para sua vida e para sua autoestima, se antes se sentia muito dependente de outros instrutores, não ousava dar sua opinião, a partir de então, aprendia a descobrir que era capaz de fazer trocas. Essas mudanças fundamentais para sua vida e para sua atuação profissional como docente lhe foram proporcionadas não apenas pelo conhecimento adquirido, mas, sobretudo, pelo espaço de interação do curso. A partir de então começa a descobrir que pode interagir nos encontros de planejamento e não ‘tinha mais que ter ideias, ‘sozinha’. Se antes, ela ‘ensinava errado’, agora podia partilhar com o grupo suas experiências, pois o grupo troca e acorda novas possibilidades de ensino, o que lhe permite sentir-se como professora.

Ao ensinar na EMSG, a partir do que foi aprendendo, sentia-se mais autônoma. Ressalta ainda, em sua narrativa, a importância da formação continuada, tanto nos encontros orientados por professoras da UFCG e uma intérprete da EDAC, que congregam os instrutores da EDAC, da Escola Municipal de Surdos de Aroeiras, e ela da EMSGB, assim como nos cursos de Libras, oferecidos pela Associação de Surdos de Campina Grande. Nesses momentos, as trocas de informações e de experiências de ensino, as orientações didáticas, a aprendizagem de padronização de novos sinais, o estudo da Libras, oferecem aos instrutores conhecimentos enriquecedores de que não dispunha quando iniciou sua carreira. Os participantes surdos participam ativamente, trabalham e com os ouvintes planejando com eles. A responsabilidade é de todos, de professores surdos e de professores ouvintes, todos na mesma condição de trabalho e de aprendizagem.

Embora se considere uma professora como as demais ouvintes, o que a faz sentir-se muito bem, ela acredita que os instrutores surdos mais jovens são “superiores” a ela, e isso porque tiveram acesso a Libras quando crianças. A aprendizagem precoce da Libras lhes permitiu ter “a mente mais aberta”, por isso pesquisam mais, estudam mais e adquirem conhecimentos da Libras com mais facilidade. Esses conhecimentos e facilidades lhes permitem também propor mais ideias para o ensino da Libras e alcançarem melhores resultados, sobretudo, no vestibular e no exame de proficiência de Libras, oferecido pelo MEC.

Acreditando, portanto, no importante papel do Instrutor de Libras, principalmente, como modelo que abre novos horizontes para as crianças surdas, ela deseja ir além de sua condição atual de instrutora e cursar a Licenciatura em Letras/Libras, para se tornar “uma professora de verdade”.

3.3 A história de formação de Joseildo

Joseildo, 34 anos, nasceu surdo, tem dois irmãos surdos, é casado com uma surda e é pai de uma menina ouvinte. Quando eram crianças brincavam e comunicavam-se por meio de gestos estabelecidos entre os três irmãos e a mãe, para as necessidades do cotidiano. Com o pai e as duas irmãs ouvintes a comunicação sempre foi restrita. Até hoje, eles não aprenderam a Libras, sabem apenas alguns gestos, o que faz com que, na casa dos pais, converse apenas com os irmãos surdos.



Figura 4 – Sinal de Joseildo
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

Desde pequeno, apresenta grande habilidade para desenho. Pegava os esmaltes de sua mãe, que era manicure, e se escondia atrás dos móveis da casa para desenhar o que via: frutas, vasos..., até que um dia sua “arte” foi descoberta, para grande surpresa e admiração da família. Dois vizinhos de Joseildo, que trabalhavam com desenhos, foram pessoas charneiras em sua vida. Um deles comprou-lhe material de pintura, o outro vizinho, desenhista de propagandas em paredes, outdoors, tornou-se um modelo para desenvolver suas habilidades. Observava seus trabalhos e, “catando o lixo dele” para encontrar seus desenhos, procurava imitar o que ele fazia. Autodidata, Joseildo passou então a desenhar a partir de seus próprios interesses e escolheu o que o vizinho não desenhava: carros, motos... Ele guarda na memória o incentivo do vizinho-desenhista no dia em que lhe mostrou seus desenhos, ele lhe fez acreditar que “quando crescesse poderia trabalhar como desenhista”.

Com a idade de cinco anos começou a frequentar uma instituição de atendimento a crianças com deficiências. Estava muito ansioso para ir à “escola”, pois seus irmãos contavam que na escola era muito bom porque tinha muitos surdos. Isso o emocionava e criava expectativas, pois deseja saber como eram eles, como se comunicavam, pois só tinha como referência as conversas com seus dois irmãos surdos. A instituição adotava as posturas da corrente oralista e dentre elas a proibição do uso de comunicação gestual entre eles. Então Joseildo e outros colegas surdos se reuniam, às escondidas, para criar e convencionar sinais entre eles. Ele lembra que muitos surdos não tinham sinais para se comunicar e que poucos traziam sinais de comunicações particulares de suas casas. Nesses encontros colocavam em

comum o que traziam e partilhavam entre si formas de saírem do isolamento em que se encontravam e constituírem grupos mediante os sinais por eles convencionados.

Recorda-se, também, dos treinamentos praticados pela fonoaudióloga que o deixavam nervoso, de sua dificuldade para oralizar e dos colegas surdos que riam dele. Por essa razão, não tinha vontade nem de oralizar nem de ir às essas aulas. Em casa, sua mãe e amigos tentavam incentivá-lo a treinar a fala, mas Joseildo sentia que não podia oralizar, então preferia ficar calado, não queria, pois não podia falar, por mais que as pessoas insistissem.

Em 1982, a instituição recebeu a visita de um surdo adulto, proveniente de Brasília, usuário da Libras, que tendo percebido, por meio de contato com os alunos, que usavam gestos para se comunicar, obteve da direção a autorização para ensinar a LS aos surdos com um material que havia trazido para o ensino de LS. Esse foi seu primeiro contato com a Libras, que embora efêmero, ficou em sua memória de criança que não conseguia oralizar, como uma experiência alternativa de comunicação com sinais.

Em 1987, começou a ter contato mais efetivo com a Libras. Um de seus irmãos surdos pediu emprestado a um surdo da cidade, que viajava por outras paragens vendendo chaveiros, o dicionário do Padre Oates¹¹ que trouxera consigo. Com a ajuda de sua irmã ouvinte, ele e os seus dois irmãos surdos passaram a estudar e a se comunicar com sinais. Joseildo lembra ter lamentado com os irmãos de terem perdido a oportunidade de aprender a língua de sinais já em 1982, pois era o mesmo livro utilizado pelo professor surdo de Brasília. Os três irmãos puderam juntos desenvolver melhor o aprendizado de Libras e isso os encorajava a repassar para os outros surdos da EDAC, o que iam aprendendo. Estava formada uma pequena comunidade de surdos que se comunicavam entre ele em LS e logo perceberam a sua importância para suas vidas. Com o livro do Padre Oates, foram deixando de lado a oralização, e passaram a se apropriar, cada vez mais, da Libras para se expressar e partilhar suas vidas.

Com a idade de 17 anos, passou a estudar na EDAC, onde frequentou até o segundo ano do ensino médio, que concluiu prestando o exame supletivo. Em 1985, por intermédio da escola, teve a oportunidade de participar de um curso profissionalizante em marcenaria no SENAI. Teria preferido cursar mecânica de automóveis, mas o SENAI não admitia nesses cursos alunos surdos. Com a ajuda de um colega de curso ouvinte, que sabia um pouco

¹¹ Ver nota nº 10 na página. 51.

Libras, e com o apoio de professores que pediram cursos de Libras para o grupo de surdos, ele concluiu, com facilidade o curso de marcenaria, entretanto, nunca exerceu a profissão de marceneiro.

Em 1999, mediante a aprovação de processo seletivo, foi contratado para trabalhar na Prefeitura Municipal de Campina Grande, como servidor de serviços gerais na EDAC. Devido a sua fluência em Libras, a sua habilidade para desenho, e sua participação ativa na Associação de Surdos de Campina Grande, em 2001, passou a exercer a função de instrutor de Libras. Não sabia o que nem como ensinar. Ele partilhava com três outros instrutores de Libras da escola suas dificuldades e tocavam experiências, embora muito intuitivas, uma vez que não tinham conhecimentos mais específicos nem em Libras, nem no ensino de línguas.

Naquele mesmo ano, iniciaram-se os encontros de planejamento para o ensino de Libras, atividade de formação continuada e em serviço, assessorada por professoras da UFCG. No início, participavam apenas os instrutores da EDAC, aos poucos foram sendo incorporados os instrutores das EMSGB, da EMSA, dos cursos da ASCG, e intérpretes de Libras da EDAC. Joseildo permaneceu nessa instituição até o ano de 2005, quando foram suspensos, por força de lei, todos os contratos de prestação de serviço do município.

Paralelamente ao trabalho na EDAC, em 2001, começou a lecionar as disciplinas Libras I e II, para alunos do Curso de Pedagogia da UFCG, sem vínculo empregatício com a universidade, sendo remunerado como prestador de serviço por hora aula ministrada. A partir de 2006, foi contratado por uma firma que presta serviço terceirizado à UFCG, por 40 horas semanais de trabalho, para além de ministrar as disciplinas de Libras na UFCG, participar, com professoras da universidade, de projetos de extensão, e das reuniões de estudo e de planejamento com os instrutores das três escolas para surdos (EDAC, EMSGB, EMSA), às quais a UFCG presta assessoria.

Quando iniciou a docência na Universidade, não sabia nem o que, nem como ensinar, nem como avaliar ou planejar as atividades das disciplinas. Contou, então, com o apoio das professoras da área de educação de surdos da UFCG, que, semanalmente, planejavam as aulas para ele, mais do que com ele, Joseildo considera importante para sua formação o apoio desses professores que além de propiciar estudos da Libras, colocavam à sua disposição os materiais disponíveis para o ensino dessa língua, o que foi lhe assegurando bastante autonomia no exercício de sua profissão.

Desde 2001, participa da formação continuada, oferecida pela parceria UFCG |EDAC aos instrutores de LS. Durante três anos, 2004, 2005 e 2006, Joseildo participou do Curso de Formação de Instrutores de Libras, também oferecido pela UFCG. Apesar de ter esses cursos como importante para sua formação, não só pelos conhecimentos adquiridos, mas pelo espaço de trocas e discussão propiciado aos instrutores, considera-se, ainda, em posição inferior aos professores ouvintes, uma vez que não tem curso superior. Por essa razão, pretende cursar Desenho Industrial, para aliar a Libras sua habilidade de desenho e produzir material didático para o ensino de Libras. Entende, assim, não estar abandonando a docência, mas exercendo-a de forma diferente.

3.4 A história da formação de Darkson em LS



Figura 5 – Sinal de Darkson
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

Darkson, 32 anos, filho de pais ouvintes, nasceu surdo, na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará. Aos quatro anos de idade, passou a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹² daquele município, que recebia outras pessoas com diferentes deficiências. Fez, na APAE, até o quinto ano do Ensino Fundamental, último ano oferecido pela instituição.

Traz de sua infância reminiscências de tristeza e de sofrimento, devido aos problemas de comunicação que o marcaram. Como não conseguia entender as pessoas, nem se fazer entender por elas, recorda que ‘só gritava’, assim, sua comunicação restringia-se a gritos e mímicas. Lembra que tinha muita vontade de estudar, e de sentir-se inferior por não poder frequentar a escola. Onde estaria a resposta para sua exclusão: ‘por que as outras pessoas estudam e eu não?’

Em 1994, sua família mudou-se para Campina Grande em busca de escola para que o filho surdo pudesse dar continuidade aos estudos. Encontraram a EDAC, mas à época, também só oferecia curso até o quinto ano do Ensino Fundamental. Darkson não voltou a

¹² Organização não governamental existente em várias cidades em todo o Brasil.

estudar, mas na EDAC teve a oportunidade de, aos 18 anos de idade, ter os primeiros contatos com a Libras.

Começou a trabalhar como prestador de serviço na Prefeitura de Campina Grande, na função de Auxiliar de Serviços Gerais, numa escola municipal do Ensino Fundamental, onde permaneceu por cinco anos. Esse período é lembrado como momento de muito sofrimento, tanto físico, quanto moral. Por um lado, o trabalho de limpeza trouxe-lhe problemas de coluna e muitas dores, por outro, como na escola só havia ouvintes, não tinha interação com ninguém. Além desse isolamento, sofria com a zombaria dos alunos por ele ser surdo, que o provocavam e o desrespeitavam. Chegou a sofrer de depressão pela necessidade de trabalhar além de suas forças físicas e em situação de isolamento e de constrangimento moral.

Voltou a estudar, em 2000, quando a EDAC implantou a segunda fase do Ensino Fundamental. Ficou muito feliz por estudar na escola, onde aprendeu muito e se desenvolveu como pessoa e como profissional. Em 2008, concluiu o Ensino Médio.

Em 2003, aprovado em concurso público municipal, para o preenchimento de cargo de Instrutor de Libras, passa a exercer a função, na EDAC, e a atuar no ensino de Libras para ouvintes e para surdos. Embora muito feliz com a sua nova função de instrutor, inquietava-se por não saber nem o que devia ensinar, nem como fazer para ensinar. Contou, então, com a colaboração de outros instrutores de Libras, que já atuavam há mais tempo na EDAC. Passou a participar dos encontros de planejamento para o ensino de Libras, que ocorriam semanalmente na EDAC, orientados por professoras da UFCG e por uma intérprete de Libras da escola, dos quais tomavam parte, instrutores de outras instituições de ensino.

Refere-se a esses encontros como muito importantes para a sua formação docente, principalmente no que diz respeito à interação entre os participantes, pois “A discussão de várias ideias, das várias opiniões, faz com que a gente aprenda e se desenvolva cada vez mais [...] os surdos juntos conseguem ensinar língua de sinais melhor”. Nesse sentido, acrescenta que a participação em eventos, encontros com surdos de outras cidades e que trabalham em outras instituições são importantes para sua formação.

Durante três anos, de 2004 a 2006, participou do Curso de Formação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG. Com esse curso, e valendo-se dos conteúdos ensinados, pode compreender a Libras nos seus aspectos linguísticos e culturais. Esses conhecimentos, além

de ter mudado sua percepção da LS, permitiu melhorar sua metodologia de ensino e sua prática profissional.

Para Darkson, seu trabalho na EDAC lhe traz grande satisfação, pois a EDAC é uma escola de surdos, que combina, perfeitamente, com os surdos. Em seus contatos com os alunos, na escola, observa o desenvolvimento das crianças e o compara com seu próprio desenvolvimento. Enquanto ele ‘só gritava’ em sua infância, e sofria por jamais se fazer entender, elas tinham a sorte de contar, desde pequenas, com a contribuição dos instrutores de Libras, que lhes ensina a se comunicar em LS e poder rapidamente se apropriar dela e se desenvolver com ela.

Darkson quer continuar sempre ensinando Libras. Afirma que gosta de ser instrutor, mas no futuro quer ser professor diplomado. Para tanto, tinha planos de se submeter ao exame de proficiência no uso e no ensino da Libras (PROLIBRAS) e, em seguida, prestar vestibular para o curso de Letras|Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade de Educação à Distância. Deseja crescer na profissão, não sozinho, mas com outros surdos, estudando e trocando, entre eles, opiniões, ideias, ou seja, formar formando-se na comunidade surda.

3.5 A história e formação de Aline em LS

Aline, 22 anos, nasceu surda em uma família de ouvintes. Com 11 (onze) meses de idade passou a frequentar uma instituição para atendimento a deficientes no município de Campina Grande, onde permaneceu até a idade de dez anos. Suas recordações começam a partir de seis ou sete anos. Lembra-se que nessa idade não tinha consciência de sua diferença e que com o grupo de crianças surdas, mesmo usando apenas gestos, conseguia se comunicar. Identificava-se com elas, pois eram iguais. Com os ouvintes, conseguia desenvolver algumas atividades, tais como jogar bola, pintar, mas uma comunicação mais efetiva não, pois não se identificavam entre si.



Figura 6 – Sinal de Aline
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

Em 1997, passou a estudar na EDAC, que à

época já assumia a educação bilíngue para surdos. Coursou na EDAC todo o Ensino Fundamental e concluiu o Ensino Médio em 2007. Lembra que, de início, se retraía quando chegou EDAC por que sabia muito da língua de sinais e quase não entendia a Libras. Mas aos poucos foi se apropriando da Libras, foi “aprendendo brincando!” e se desenvolvendo. Para tanto, contou com a contribuição de instrutores de Libras da escola.

Para Aline, o seu amor pela EDAC deve ao respeito que a escola tem pela língua de sinais. Relatou, como momento marcante dessa aprendizagem, a alegria de aprender seu sinal e de descobrir que aquele sinal era “seu nome” na “sua própria língua”. Admite que a Língua Portuguesa deva ser respeitada e aprendida, mas, para os surdos brasileiros, a apropriação de uma língua e o desenvolvimento da linguagem pleno, só pode acontecer por meio da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Durante os anos de 2004 a 2006, participou do curso de Formação para Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG. Segundo Aline, foi a partir das discussões sobre metodologia de ensino, sobre a Língua de Sinais, sua gramática e uso, que começou a aprender e a gostar de estudar a Libras. Para ela, foi ainda nesse curso que começou a “aprender a ser professora”, a partir dos conhecimentos adquiridos e das “trocas” estabelecidas entre o grupo de alunos e as professoras.

Quando concluiu o referido curso, foi contratada pela Prefeitura Municipal de Aroeiras, para trabalhar como instrutora de Libras na recém-criada Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA). Como até a criação dessa escola os surdos de Aroeiras encontravam-se dispersos e não tinham conhecimento e uso da Libras, Aline passa, então, a ter um papel fundamental na escola, não só para o ensino da Libras, mas também da disseminação da cultura surda para a comunidade de surdos de Aroeiras.

Conta-nos sobre as suas incertezas e estratégias no começo de sua carreira no ensino de Libras. Lembra que na EMSA “não tinha nada de língua de sinais”, e como ela foi, aos poucos, interagindo com os surdos que frequentavam a escola, explorando as características físicas dos alunos, seu rosto, seus cabelos, seu corpo, para lhes atribuir um sinal próprio para cada um. A sua alegria de aprender seu sinal, serve de estratégia para ensinar a cada aluno o sinal deles em Libras que foi rapidamente adquirido pelos surdos. Toma como exemplo do sucesso da Libras na escola, um grupo de crianças, inicialmente, muito tímido e apático, que tinham vergonha de sinalizar, com a aprendizagem dos primeiros sinais da Libras, elas

passaram a ter muita curiosidade pela língua e pelo mundo, perguntando-lhe sobre muitas coisas.

Durante o ano de 2006, como as crianças não conheciam a Libras, preocupou-se primeiramente em assegurar a interação com elas, como estratégia de aproximação para que passassem mais tarde adquiri-la sem problemas. Em 2007, começa a implantar um currículo para o ensino de Libras, no qual questões relativas à gramática da língua e à cultura surda foram sendo introduzidas. Em 2008, portanto, com dois anos de trabalho na EMSA, Aline afirma com muita alegria, que os alunos sinalizam sobre tudo e que têm uma comunicação muito boa. Lembra-se de como eram tímidos, calados e de seu incentivo para a sinalização. Estimula em seus alunos a sua autoestima, assegurando-lhes que a comunicação do ouvinte é diferente da dos surdos, sinalizar é próprio dos surdos e que a sociedade precisa respeitar a comunicação própria dos ouvintes e a própria dos surdos. Ela afirma ainda que se dá conta de que as crianças observam o que ela diz, se apropriam desses ensinamentos e gostam dele. Além de ensinar aos alunos surdos, Aline também ministra cursos de Libras para os professores da EMSA e para os pais e familiares, porque os professores “precisam saber Libras para ensinar” e para que os pais “possam se comunicar com seus filhos”.

Percebe, em sua prática docente, a diferença na aprendizagem entre as crianças, os jovens e os adultos surdos que iniciaram o corpo discente da EMSA. As crianças aprendem rápido, são curiosas, têm a “mente leve”, em pouco tempo alcançaram um bom nível de comunicação. Os mais velhos, são mais lentos, têm mais dificuldade para aprender. Mas, comparando ao estágio em que se encontravam quando chegaram, em 2007, sem comunicação nenhuma, muitos já se comunicam por meio da Libras, já não são mais tímidos, nem ficam calados. Conclui, por sua própria experiência e pela observação de seus alunos, o quanto é importante que as crianças surdas, o mais cedo possível, tenham acesso à língua de sinais.

Para Aline, além do curso de Formação de Instrutores que a ajudou muito a pensar sobre como ensinar na EMSA, a participação no Grupo de Planejamento de Ensino de Libras, que ocorre na EDAC, foi, e ainda é até hoje, muito importante para a sua formação como professora. Pensando junto com esse grupo, ela aprende tanto questões operacionais do ensino (organização de horários, preenchimento de cadernetas etc.), quanto como a planejar os conteúdos e a contextualizar o ensino.

Além do Curso de Formação e do Grupo de Planejamento, teve Joseildo como referência para ensinar, um de seus instrutores de Libras, quando era aluna do Ensino Fundamental. Tem esse instrutor como modelo e utiliza, na sua prática de ensino de Libras, as atividades propostas por ele e vivenciadas por ela enquanto aluna. Durante os anos de 2006 e 2007, atuou, também, como instrutora de Libras em cursos oferecidos pela Associação de Surdos de Campina Grande à comunidade ouvinte local.

Quando da realização da entrevista, em 2008, Aline era estudante do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Letras/Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade ensino a distância, estando vinculada ao Polo do Rio Grande do Norte. Acredita que esse curso lhe dará uma base para que possa aprender a Libras enquanto uma língua, suas características e especificidades, bem como ensiná-la.

Aline havia prestado, anteriormente, o vestibular para o curso de Pedagogia em outras universidades locais, mas não obteve êxito. Ela está feliz por ser aluna da licenciatura em Letras/Libras, porque “pensa, no futuro, ser professora de língua de sinais de verdade”, “deixar de ser instrutora e ensinar Libras de verdade”. Quer ser professora e diretora de escola para surdos. Pretende, também, continuar seus estudos em nível de pós-graduação, desenvolver pesquisas sobre questões relacionadas à pessoa surda, sua educação e alcançar o mesmo nível de desenvolvimento profissional das pessoas ouvintes. Sabe que é difícil, mas tem coragem para tentar e ir em frente.

3.6 A história de formação de Girlaine

Girlaine, 20 anos, nasceu em Campina Grande. Perdeu a audição aos sete meses de idade, provavelmente, em função de fator genético-hereditário.



Figura 7 – Sinal de Girlaine
Fonte: Joseildo Antônio Gomes

Dos seis aos nove anos de idade, frequentou uma instituição especializada no atendimento a deficientes, que à época já utilizava práticas bimodais para a comunicação ouvintes/surdos. As atividades constavam de atendimento pedagógico e fonoaudiológico, este último com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral. Gostava de estar lá, mas não gostava das atividades de oralização. Fazia-as porque era obrigada. Em 1997,

passa a estudar na EDAC, onde cursa o Ensino Fundamental e Médio, tendo sido aluna da turma pioneira do Ensino Médio, concluído em 2007.

Para Girlaine, estudar numa escola bilíngue representou uma mudança importante em sua vida, porque ali toda as interações ocorriam por meio da Libras. Se antes não tinha muita compreensão das coisas, rapidamente, com a aquisição da língua de sinais foi se desenvolvendo. Ressalta que além do aprendizado de conteúdos formais, era na escola que tinha conhecimento de mundo, nas conversas com outros surdos, que aprendia na família a se comunicar em Libras. Destaca, como exemplo, as informações veiculadas pela televisão das quais só sabia por que tinha sempre um colega surdo que sabia língua de sinais. Ela pedia para ele lhe falar da televisão e ele falava para ela e os demais colegas surdos. Critica essa privação experienciada pela criança, e pelo adulto, surdos que não podem ter acesso aos programas da TV. Nesse sentido, espera que no futuro a programação seja interpretada para a Libras, permitindo que os surdos não dependam ‘de favores de ouvintes’ para ter acesso às informações e, sobretudo, que possam acompanhar o que está acontecendo, de modo que, suficientemente informados, não sofram, nem pela falta de autonomia, nem por se surpreenderem, constantemente, com os acontecimentos, por falta de informação sobre eles.

Quando cursava o segundo ano de ensino médio, foi convidada pela Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) para participar, como representante da ASCG, no Curso de Formação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG. Nos três anos que estudou nesse curso (2005, 2005, 2006), percebeu a importância de estudar a Libras, informar-se sobre sua história e regulamentação, compreender sua gramática, ter acesso às metodologias e aos planejamentos para seu ensino. Passou, então, a compreender melhor a importância da LS para os surdos como também da necessidade de a sociedade perceber que o surdo é diferente, mas capaz. Daí a necessidade de ensiná-la em vários espaços sociais, com o intuito de que se estabeleça a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Girlaine entendeu que ser instrutor de Libras é muito importante por que permite ampliar a comunicação do surdo na sociedade e garantir ao surdo o seu direito de opinar, trocar experiências, agir no mundo e na vida. Desse modo, é que ela pode ajudar a fazer crescer a ideia de uma sociedade nacional bilíngue, onde a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida e valorizada tanto quanto Língua Portuguesa, entre cidadão ouvintes, brasileiros, usuários do Português.

Com base nos conhecimentos e experiência adquiridos no Curso de Formação, passou a planejar melhor suas atividades docentes, a organizar e ministrar aulas nos cursos de Libras,

oferecidos à comunidade campinense pela ASCG. Aos poucos, a experiência foi mostrando como ensinar e ela foi aos poucos se apropriando da docência. Continuou estudando, pesquisando sobre livros didáticos e materiais de ensino de Libras, elaborados por surdos de outras localidades do Brasil. Participou de palestras e cursos ministrados por instrutores de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, que lhe servem de referências para o ensino. Assim, segue se desenvolvendo e “melhorando” sua atuação como instrutora de Libras.

Em 2008, começou a atuar com instrutora de Libras na EDAC, por meio de contrato de prestação de serviço, ensinando a crianças surdas e ouvintes. Passou, então, a participar dos encontros de planejamento para o ensino de Libras, coordenados por professoras da UFCG, dos quais fizeram parte os instrutores da EDAC, da EMSGB, da EMSA e da ASCG. Para ela, esses encontros são importantes, porque neles há trocas de informações e de conhecimentos, discussões sobre a adequação do ensino da Libras aos vários níveis e características do alunado. Destaca, ainda, a colaboração das professoras da UFCG nesses encontros, assessorando o grupo com conhecimentos teóricos e metodológicos para o ensino de Libras.

Apesar de reconhecer a importância dos instrutores surdos mais velhos, por sua contribuição para o desenvolvimento dos instrutores mais jovens, transmitindo-lhes suas experiências de ensino, ela percebe nos primeiros dificuldades de aprendizagem, um desenvolvimento mais lento e resistências às mudanças relacionadas à Libras, como, por exemplo, a aceitação de novos sinais. Atribui essas dificuldades ao fato de terem tido acesso tardio à língua de sinais.

Comparando os professores ouvintes com os professores surdos, Girlaine reconhece que, nas escolas para surdos, há uma relação de poder dos primeiros sobre os segundos, em função de os ouvintes serem formados em nível superior e terem se desenvolvido mais em termos de conhecimento. Compreende que essa situação deve-se ao triunfo do Oralismo na história da Educação brasileira. Para ela, tudo ia bem até que o Oralismo fechou todos os espaços para as pessoas surdas, fazendo com que cem anos de inserção social fossem perdidos. Os ouvintes continuaram a se desenvolver, a trabalhar, a participar da sociedade. Os surdos não. O processo de mudança começou há pouco tempo e acredita que, no futuro, com os surdos voltando a se formar, eles estarão em pé de igualdade com os ouvintes.

Ainda no ano de 2008, passou no vestibular para a Licenciatura em Letras|Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade ensino a distância,

ficando vinculada ao Polo do Rio Grande do Norte. Nesse curso, está tendo acesso a um conhecimento mais profundo sobre a Libras e seu ensino, de forma que vem se apropriando do que é ser professor, o que lhe proporcionará, no futuro, condições para trabalhar em diferentes espaços educacionais, inclusive no ensino superior. Submeteu-se, também, ao PROLIBRAS, no qual foi aprovada e recebeu certificação para o ensino de Libras. Está “pegando” tudo o que é possível para se desenvolver e tornar-se “professora de verdade”.

Com a conclusão do Letras/Libras, quer ser professora, ser uma profissional surda igual aos profissionais ouvintes e ter a liberdade de ensinar em diferentes espaços. Pensa, no futuro, em participar de mais cursos, poder viajar para vários países, conhecer diversas sociedades e partilhar esses conhecimentos com a comunidade surda de Campina Grande, para que também se desenvolva. Espera, também, que a sociedade conheça a realidade dos surdos, compreenda que ‘não são mudos’ e que se cabe com esse preconceito.

4. O CENÁRIO DA PESQUISA: SOBREVOO HISTÓRICO SOBRE AS ESCOLAS DE SURDOS ENVOLVIDAS

Apresentaremos nesta seção, e de forma mais detalhada, as três instituições de ensino que fazem parte da história da educação de surdos no estado da Paraíba: Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) e a Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA).

Trata-se de aqui pensar esses espaços e sua importância, tanto para a história da Educação de surdo, que tematizamos neste trabalho, quanto para a história de vida dos instrutores surdos participantes da pesquisa. Seja como espaço onde aprenderam a Língua de Brasileira de Sinais, em diferentes etapas de sua vida, como vimos na seção anterior – *As histórias de Libras que nos foram narradas* – seja como campo de formação e de prática profissional.

Essas três escolas constituem, portanto, uma forte referência sociocultural e educacional para a configuração identitária surda e profissional dos instrutores surdos participantes, mas também para nossa própria formação como formadora e pesquisadora. Como veremos nessa seção, as três escolas têm uma ligação muito estreita entre elas. Foram sendo criadas, uma após a outra, beneficiando dos aportes da experiência conduzida nas escolas existentes, e do avanço na concepção de surdez no marco do Bilinguismo. Outro aspecto importante para o entrelaçamento das histórias dessas escolas é propiciada pela participação das mesmas professoras da UFCG que assessoram a implantação de todas elas e continuam a dar até o momento uma assessoria pedagógica a essas três instituições. Outro fato bastante curioso é que as professoras de uma escola passam a atuar na outra, assim como os instrutores de Libras que estudam e planejam as atividades conjuntamente e permitem nesses encontros fortalecer o intercâmbio de experiências e de saberes sobre a Língua de sinais e enfrentar juntos os desafios das singularidades da educação bilíngue.

4.1 A Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC)

A EDAC fica localizada no segundo maior município do estado da Paraíba, com 371.060 habitantes¹³, um dos polos econômico e educacional dos mais importantes do estado. Foi fundada em março de 1983, por um grupo de professoras, do qual fizemos parte, e de alunas



Figura 8 - Escola de Audiocomunicação de Campina Grande

Fonte: Arquivo pessoal

estagiárias da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a finalidade de suprir a inexistência de escolas para pessoas surdas no município e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação.

No primeiro semestre de 1983, funcionou precariamente nas dependências da Escola Dominical de uma Igreja Evangélica da cidade e contava com dez alunos surdos, que foram distribuídos, por faixa etária, em duas salas de aula. Eles tinham como professoras as alunas estagiárias.

A fim de dar prosseguimento a essa iniciativa, as professoras da UFCG procuraram a Secretaria de Educação do Município de Campina. De imediato contamos com a simpatia e com o apoio efetivo dos seus dirigentes, mediante o pagamento do aluguel de um imóvel para a melhor instalação da escola e a designação de uma professora pertencente ao quadro docente do município, ex-aluna da Habilitação, a partir do segundo semestre de 1983. Era o início da parceria entre UFPB e a SEC do município de Campina Grande para a criação, manutenção e encaminhamentos necessários para a oficialização da escola, denominada à época, de *Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação “Demóstenes Cunha Lima”*.

Devido à educação especial estar organizada dentro de um modelo de sistema centralizado em nível nacional, através do Centro Nacional de Educação Especial, com

¹³ IBGE, Contagem da População 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 25 fev. 2008.

representação apenas em nível estadual, pelas Coordenadorias de Educação Especial, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual, e não municipal.

Assim, por força do Decreto Estadual nº 10.288 de 16 de julho de 1984, oficializou-se a criação da escola, sob a denominação de *Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande*. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a UFPB, atualmente UFCG, para sua manutenção. Parceria que se mantém inalterada até os dias atuais.

Até o início da década de 1990, a educação de seus alunos estava baseada na abordagem oralista, por se acreditar, à época, que a educação da criança surda deveria centrar-se na aprendizagem da linguagem oral, uma vez que a surdez era vista como uma deficiência, suscetível de ser normalizada, e que oralizando as crianças surdas poderiam agir como crianças ditas “normais”. A EDAC conformava-se aos parâmetros das escolas, baseadas em uma visão de que os alunos surdos são sujeitos deficientes, e assumiam uma função mais terapêutica do que educativa.

Apoiada nessa filosofia, dominante e praticamente a única, utilizada no Brasil, até o final dos anos 1990, a EDAC desenvolveu suas atividades segundo essa tendência durante seus primeiros anos. Com um número crescente de alunos a cada novo ano, organizados em turmas por faixa etária, procurávamos o desenvolvimento da língua oral, através de técnicas específicas do Oralismo para, a partir desse, iniciar a escolarização propriamente dita.

No entanto, apesar de todo o esforço dos professores da escola e da universidade, através de estudos, planejamentos didáticos conjuntos etc., o tão esperado desenvolvimento dos alunos surdos não acontecia. E, ano após ano, marcavam passo em uma escolaridade sem progressão, sem terminalidade e, muito mais grave, sem aprendizagem. Esse fracasso escolar e as dificuldades de integração de nossos alunos, além do conhecimento de novas abordagens de trabalho para esta clientela, levaram a equipe docente da EDAC e os professores e pesquisadores da UFCG a refletirem sobre a abordagem educacional assumida até então.

O estabelecimento, na década de 1960, do *status* linguístico para as língua de sinais, a partir dos estudos de Stokoe, e de pesquisas realizadas com filhos surdos de pais surdos, demonstraram um melhor desempenho linguístico, social, psíquico e acadêmico dessa população com relação a crianças surdas, filhas de pais ouvintes (MOORES, 1978). Esses achados propiciaram aos educadores da área a possibilidade de pensar, de uma forma

diferente, nas razões fracasso educacional dos alunos surdos, que passavam anos a fio na escola e não conseguiam aprender nem a ler, nem a escrever. Acrescentava-se a essas dificuldades, o interesse de saber por que os surdos não conseguiram se apropriar de conceitos abstratos e, por que, em sua grande maioria, pareciam imaturos, inseguros e dependentes, sem condições de realização pessoal e de integração, de fato, na sociedade.

Esses estudos abriram caminho para a introdução do uso de sinais na educação de surdos, sob a filosofia e metodologia da Comunicação Total (CT). Difundida no Brasil, nos anos 1980 e início dos anos 1990, ela foi definida não como mais um método, mas como “uma maneira própria de se entender o surdo [...] como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais” (CICCONNE, 1990, p. 6-7).

Para essa filosofia, o importante era que a mensagem chegasse ao surdo, independentemente do meio através do qual era comunicada. Para tanto, propunha fazer o aluno surdo chegar à compreensão de conceitos e de tudo o mais estudado na escola, a partir da incorporação de formas de comunicação orais, auditivas e manuais.

A forma mais difundida, no Brasil, foi o Bimodalismo, ou seja, o uso da língua oral acompanhada de sinais, seguindo a lógica estrutural da primeira e, em algumas opções, introduzindo sinais criados por ouvintes para suprir as lacunas de determinados elementos, como preposições, flexões nominais e verbais etc., que são resolvidos de forma espacial-corporal pelas línguas de sinais.

À procura de respostas para nosso fracasso escolar, pois já tínhamos a compreensão de que o mesmo não é uma questão inerente à surdez, a Escola adotou, a partir de 1991, apoiada nas ideias da Comunicação Total, o português sinalizado (Bimodalismo) como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1993, devido a um aumento de alunos novos matriculados, dentre eles um número significativo de jovens e adultos, a Escola passou a funcionar no turno da noite, iniciando a implantação de um ensino voltado para essa faixa etária. A chegada desses jovens e adultos foi bastante importante para o desenvolvimento da Língua de sinais e da comunidade surda do município de Campina Grande. A adoção da Comunicação Total trouxe alguns avanços, principalmente em termos comunicativos. Mas os alunos da EDAC continuavam com características semelhantes às citadas anteriormente.

Na visão de Ferreira Brito (1993), a Comunicação Total não considerou a importância para o surdo do respeito à sua língua e à sua cultura. Artificializou o processo de comunicação, reduzindo a língua de sinais a mais um recurso para apoiar o ensino da língua oral. Para essa autora, a Comunicação Total é apenas um Oralismo disfarçado, pois apesar de aparentemente propor o uso de duas línguas (oral e de sinais), impõe ao surdo a estrutura linguística da língua oral nacional, já que a transpõe para os sinais, abandonando a gramática característica da Língua de Sinais, língua primeira e natural do surdo.

Brito (1993) defende, ainda, o reconhecimento do surdo na sua diferença e especificidade, propondo uma educação bilíngue, que considere a língua de sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como a via de desenvolvimento cognitivo e social do surdo.

Para a educação de surdos, Behares (1991) propõe um modelo de educação bilíngue-bicultural por considerar que a passagem para essa nova proposta educacional seria mais uma mudança de ideologia em relação à surdez, do que uma mudança de metodologia. Para o autor, educação bilíngue deve abandonar as práticas clínicas, para elaborar um modelo educativo no qual os traços sociais da surdez e as condições sócio-cognitivas dos surdos sejam o centro de sua atenção, com vistas à constituição, por parte dos surdos, de uma identidade e personalidade sãs. Para um pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o enfoque não pode ser apenas linguístico, mas também, cultural. O bilinguismo bicultural traz, para a escola, a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de maneira que o aluno organize sua identidade surda. Assim, a partir de sua língua, cultura e convenções sociais, as possibilidades de êxito educacional serão maiores.

A implantação de um modelo bilíngue de educação para surdos requer a construção de uma série de condições, que venham favorecer a aquisição da língua de sinais, dentro de um marco natural, preferencialmente, em uma idade precoce. Para tanto, a escola de surdos desempenha um papel fundamental nesse processo, por poder ser um ambiente bilíngue privilegiado. Por isso, a importância do professor surdo dentro da escola. Em primeiro lugar, ele será o modelo linguístico e cultural para os alunos. Mas, para que esta presença não seja apenas proforma, o professor surdo precisa estar bem preparado, conhecendo sua história social e a sua função de agente socializador linguístico-cultural.

Para a construção do modelo bilíngue-bicultural é importante, também, a presença de professores ouvintes que dominem a Língua de sinais. É com essa língua que as interações

didáticas e sociais devem acontecer para que eles possam ensinar a Língua Portuguesa como uma segunda língua, aproveitando as habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças em sua experiência natural com a Língua de sinais.

Baseada nestes e em outros estudos, a EDAC reformulou sua maneira de ver o surdo e sua metodologia de trabalho, assumindo, em 1995, o Bilinguismo em seu Projeto Pedagógico e adotando alguns dos objetivos educacionais propostos por Sanchez (1991, p.):

- * Criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem de crianças surdas e facilitem seu ótimo desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social.
- * Criar condições que permitam a aquisição eficaz de conhecimentos gerais e do ensino curricular, mediante a utilização da língua de sinais.
- * Facilitar o processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças e adultos surdos.
- * Promover a comunidade de surdos em seus aspectos educativos, culturais, trabalhistas, socioeconômicos e organizacionais, resgatando sua dignidade ante à comunidade ouvinte.

Começava-se a buscar a implantação de um ensino regular¹⁴, como o oferecido a alunos ouvintes, com bases pedagógicas e não mais uma educação especial, pautada em princípios clínico-terapêuticos. Um ensino regular, porém bilíngue.

Considerando que toda criança adquire sua primeira língua naturalmente e que, portanto, a Língua de sinais não pode ser ensinada à criança surda de forma artificial, mas adquirida através de uma interação com usuários proficientes dessa língua, procuramos, a fim de criar um ambiente linguístico apropriado, integrar, nos turnos matutino e vespertino, crianças e jovens surdos, estes últimos já fluentes em Libras. As turmas foram então redistribuídas, o que permitiu, além de uma interação espontânea nos horários de chegada, recreio e saída, a realização de atividades interclasse, tais como: discussões conjuntas sobre temas gerais e específicos dos surdos; contagem e dramatização, pelos surdos jovens, de histórias infantis para as crianças; “aconselhamento” às crianças, pelos surdos mais velhos, quanto a comportamentos esperados na escola, na família, na sociedade; organização de festas comemorativas (Dia das Crianças, Natal etc.); participação conjunta nas Feiras de Ciências. Em todos esses momentos, a criança está não apenas em contato com a língua de sinais, mas, também, com aspectos culturais de sua comunidade.

¹⁴ Entendo, neste trabalho, por escola regular a que se organiza segundo as normas estabelecidas para a educação básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além da interação entre estudantes, passamos a contar com instrutores¹⁵ de Libras. Como não havia surdos com formação específica para o ensino de Libras, convidamos, inicialmente, três surdos que já trabalhavam na escola como auxiliares administrativos para exercerem essa função. Esses surdos eram fluentes em Libras e membros da Comunidade surda local. Entretanto, não tinham conhecimento sistematizado dessa língua, muito menos de seu ensino e do papel dos instrutores na escola.

Uma das primeiras funções atribuída aos instrutores foi ministrar aulas de Libras para os professores que se dispunham a permanecer por mais uma hora além do expediente de trabalho, uma ou duas vezes por semana. A Libras era ensinada através da associação palavra escrita – sinal, sem nenhuma preocupação com práticas contextualizadas. E não poderia ser diferente. A única referência de ensino de língua que os instrutores tinham era o que haviam recebido durante seus vários anos de permanência na escola: um treinamento de oralização de palavras, que eram apresentadas conjuntamente com figuras, desenhos ou objetos para a integração significado/significante. A outra função foi acompanhar os professores ouvintes nas aulas, para apoio na comunicação e ensino de vocabulário aos alunos.

Com o passar do tempo, com uma formação em serviço e a participação em cursos de formação específicos, o papel e o desempenho dos instrutores foram evoluindo e passaram a exercer as seguintes funções: promotores do desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças da educação infantil; auxiliares de professor ouvinte no ensino de conteúdos curriculares; professores da disciplina Língua Brasileira de Sinais nos anos iniciais do ensino fundamental. Os instrutores surdos eram e ainda são responsáveis por cursos de Libras, oferecidos aos familiares dos alunos. Dos três instrutores iniciais, apenas dois deles permanecem exercendo essa função, na Escola. No decorrer dos anos, outros se integraram ou se afastaram por motivos diversos.

Sendo uma das preocupações da educação bilíngue-bicultural o acesso ao currículo escolar pleno, tomamos como meta assegurar, através da utilização da Língua de sinais, um ensino com as mesmas exigências e qualidades que se utilizam na educação de ouvintes. Na verdade o que se procurava oferecer aos surdos era e ainda é uma escola regular, mas bilíngue, na qual a língua das interações sociais e educacionais é a Libras, considerada a

¹⁵ Utilizamos, aqui, o termo *instrutor* ao invés de professor, uma vez que os surdos não tinham uma formação/certificação docente para a função, conforme passa a ser estabelecido pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

primeira língua (L_1) para os surdos do Brasil, e a Língua Portuguesa, entendida como segunda língua (L_2), e priorizado o ensino de sua modalidade escrita.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa escrita passou a ser desenvolvido com base em metodologias de ensino de segunda língua. Garantido um nível de aquisição da Libras, em um primeiro momento, os alunos passam a interagir das formas mais variadas com a língua escrita portuguesa, a fim de que possam lançar hipóteses sobre o sistema da escrita e sua função social e, através de um ensino sistematizado, aprender essa língua.

A promoção da comunidade surda também se tornou um dos objetivos da Escola. O programa de Educação de Jovens e Adultos foi um fator decisivo para esta promoção. A sua implantação, desde 1993, tem contribuído para a valorização da Libras, a elevação da autoestima dos surdos adultos, e uma melhor compreensão da realidade e estímulo à organização social. O apoio à criação da Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) constituiu uma das ações da EDAC no sentido da organização social da comunidade surda.

Em parceria com outros órgãos, a EDAC presta assessoramento no acompanhamento dos alunos em cursos profissionalizantes e dá suporte à sua inserção no mercado de trabalho. Outra forma de apoio aos surdos adultos é ajudá-los na preparação para prestar exames em concursos públicos.

Por considerar que fatores afetivos podem influenciar no desenvolvimento do aluno, a EDAC procura realizar um trabalho com os pais, a fim de que possam, com uma melhor compreensão das características de seus filhos, aprenderem a ser pais de uma criança surda. Uma dessas aprendizagens primordiais é a apropriação da Libras como língua de comunicação entre eles. A EDAC tomou ainda como parte de suas ações pedagógicas, incentivar a participação mais ativa dos pais, na Escola, convidando-os a colaborar nas atividades desenvolvidas e a participar nas decisões, particularmente, através do Conselho Escolar.

Como resultado de forte pressão da comunidade surda e do entendimento de que a escola específica para surdos é a opção mais adequada para a sua educação, foi implantada, na Escola, em 2000, a segunda fase do Ensino Fundamental e, em 2004, o Ensino Médio. A implantação de uma educação bilíngue, iniciada em 1995, prossegue até os dias atuais. Se por um lado, trata-se de um processo bastante complexo, por outro, tem sido esse o caminho encontrado mais compatível para o pleno desenvolvimento da educação da pessoa surda.

No que concerne à estrutura organizacional da EDAC, é importante mencionar que em 2008, ano no qual realizamos nossa pesquisa, a EDAC contava com 336 alunos matriculados. A Escola recebe, atualmente, alunos surdos nas faixas etárias de 02 a 60 anos. Sua ação pedagógica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E seu funcionamento se estende nos três turnos.

A equipe técnico-pedagógica – professores, coordenação pedagógica, direção, intérpretes e instrutores de Libras e fonoaudióloga – está formada, na época da pesquisa por 37 profissionais. A direção e a coordenação pedagógica são exercidas por professoras da Escola, ambas licenciadas em Pedagogia, com habilitação em Educação de Surdos, e especialistas em Educação.

Dos 16 professores polivalentes, que atuam na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, a grande maioria também é formada por pedagogos com habilitação em Educação de Surdos, especialistas em Educação ou mestres.

Atuam na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 11 professores com licenciaturas em diferentes áreas, além de um professor de educação física. Alguns deles realizaram o Curso de Formação em Educação de surdos, oferecido em parceria entre a EDAC e a UFCG, nos anos de 2004, 2005 e 2006.

A EDAC contava, ainda, com três intérpretes e três instrutores de Libras. Estes últimos são participantes de nossa pesquisa (Flávio, Darkson e Girlaine).

4.2 A Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB)



Figura 9 - Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo
Fonte: arquivo pessoal

A EMSGB está localizada em um pequeno município do cariri paraibano, no município de Gado Bravo, que conta com 8.236 habitantes¹⁶, a grande maioria residente na zona rural, e tem como principal

atividade econômica a agricultura e a pecuária como fonte de subsistência. Apesar de o município contar com escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e com Programas educacionais do MEC, ainda tem um percentual relevante de analfabetos.

Em um levantamento inicial realizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC-GB), em 2000, constatou-se a existência de um número elevado de pessoas surdas no município, cerca de 3% da população, sendo que quase a totalidade não frequentava ou nunca havia frequentado à escola, nem recebera nenhum tipo de atendimento especializado. Em meados de 2000, a SEC-GB, sabendo que professoras da área de Educação de Surdos da UFPB, davam assessoria pedagógica à EDAC, procurou as professoras para também assessorar a Secretaria de Educação de Gado Bravo para auxiliar o município na criação da escola, o que foi aceito pela equipe, passando desde então a incluir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a implantação de mais uma escola para surdo no interior da Paraíba.

A primeira ação desenvolvida pela equipe da UFCG foi a realização, em outubro de 2000, de um curso de Formação Inicial em Educação de Surdos, organizado e ministrado pelas professoras da UFPB, e financiado através do convênio FAT/SETRAS/FUNAPE/UFPB. O curso, de 40 horas/aula foi ministrado para 20 pessoas indicadas pela Secretaria de Educação de Gado Bravo e contou com a participação, como ministrantes, de professoras da EDAC, que foram convidadas com o objetivo de se iniciar um intercâmbio entre as duas instituições de ensino.

¹⁶ IBGE, Contagem da População 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 25 fev. 2008.

A partir desse curso, foram selecionadas, pela Secretaria de Educação de Gado Bravo, quatro professoras para atuar na escola na educação de surdos. A Secretaria contratou para a direção uma professora da EDAC, que possuía Especialização e vários anos de experiência na educação de surdos. Além de suas qualidades e competência profissional, ela havia nascido e vivido por muito tempo em Gado bravo, ou seja, era “filha da terra”. Foi também contratada como instrutora de Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma aluna e ex-instrutora também da EDAC.

Em 23 de abril de 2001, foi inaugurada a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), como uma escola especial para surdos e com objetivo de propiciar educação para as pessoas surdas. As atividades se iniciaram em fevereiro de 2001, com o apoio do trabalho incansável desse grupo que trabalhava diariamente, tanto para organizar e planejar as atividades da escola, como para aprender Libras.

A instrutora de Libras convidada pela EMSGB desempenhou um papel fundamental nesse processo, uma vez que seu convívio diário na escola permitia contextualizar as situações de interação entre as professoras, promovendo um rápido aprendizado dessa Língua de sinais.

Diferentemente da EDAC, a EMSGB surge em um momento histórico da educação de surdos no qual o Bilinguismo já se firmava como uma opção de trabalho amplamente difundida e aceita por educadores de todo o mundo. O esforço depreendido pelas professoras da UFCG, desde a criação da EDAC, encontrava desse modo respaldo nessa tendência internacional, para continuar na defesa de uma educação bilíngue em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, todos os encaminhamentos para a implantação da nova escola estavam baseados no marco teórico do Bilinguismo e contava com a experiência vivida pelas professoras da UFCG, ao longo de muitos anos na EDAC, na educação de surdos.

A EMGB constituiu-se, desde a sua fundação, como uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental para os anos iniciais. Em sua trajetória, com o apoio das professoras da área de educação de surdos da UFCG, vem apresentando avanços na compreensão de questões teóricas e metodológicas acerca do ensino bilíngue para surdos. Além de procurar oferecer uma educação de qualidade, por meio de um ensino contextualizado à realidade social e econômica dos alunos, também desenvolve ações que visam à inclusão dos surdos na sociedade em geral, por meio de sua participação em eventos cívicos, festas religiosas, lazer e atividades educativas.

A escola também vem apoiando o ingresso de seus alunos no mercado de trabalho e procura dialogar com as famílias, promovendo junto aos pais uma melhor compreensão da surdez para que possam reconhecer os filhos surdos como pessoas capazes de se desenvolver plenamente como cidadão, desde que seja respeitada a sua singularidade de pessoa surda, que possui e é livre para utilizar a língua de sinais como língua natural.

Pode-se afirmar que a vida dos surdos do município de Gado Bravo mudou, significativamente, desde a implantação da escola. De pessoas isoladas, sem comunicação, sem escolaridade, elas passam a pertencer a uma comunidade que se comunica entre si e com ouvintes. De analfabetas, passam a possuir um melhor nível de escolaridade. De pessoas isoladas na comunidade, agora se descobre com um porvir social, afetivo e trabalhista. Esses avanços deparam-se ainda e, contraditoriamente, com a dificuldade de acolher outros surdos do município, que ainda se encontram sem escolaridade e não podem frequentar a escola.

Quanto à estrutura organizacional, a escola contava, em 2008, com 34 alunos matriculados, na faixa etária de 9 a 46 anos de idade. Os alunos estão distribuídos nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. Em sua grande maioria eles são oriundos da zona rural e dependam do transporte escolar municipal para ter acesso à escola. A EMSGB funciona apenas no turno vespertino. Sua equipe técnico-pedagógica está composta por quatro professoras polivalentes, uma professora de Libras, uma diretora, uma secretária e uma merendeira.

A partir de 2007¹⁷, todas as professoras da escola foram contratadas por concurso público, realizado para a área específica da educação de surdo, o que pode ser considerado um grande avanço no entendimento e reconhecimento, por parte da Secretaria de Educação do município de Gado Bravo, da importância do trabalho desenvolvido pela Escola. Entre as professoras contratadas, uma exerce a função de direção, desde a fundação da Escola, as demais têm Licenciatura em Pedagogia, com exceção de uma professora que conclui a licenciatura em Letras. Todas participaram de Cursos de Formação em Educação de surdos, em serviço, e de cursos de capacitação. Todas são fluentes em Libras, utilizam a LS no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e atuam como intérpretes no âmbito escolar. Duas professoras da EMSGB participaram de curso de formação de intérpretes de Libras, oferecido pela UFCG em 2006. Além de trabalharem na EMSGB, algumas

¹⁷ Até esse ano, as professoras trabalhavam na Escola mediante contrato provisório de prestação de serviço.

professoras atuam, também, em outros espaços sociais e participam da organização de eventos municipais e religiosos.

Josinalva, instrutora de Libras na EMSGB, e uma das colaboradoras dessa pesquisa, possui o Ensino Médio completo e participou do curso de Formação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG. Ela era contratada em regime de prestação de serviço até o ano da pesquisa, uma vez que não obteve resultado positivo no concurso realizado pela SEC, em 2007, para o cargo específico de Instrutor de Libras.

A orientação pedagógica e a formação em serviço das professoras são realizadas por professoras da área de Educação de surdos da UFCG, através de projetos de extensão universitária de assessoria pedagógica. Quinzenalmente, ocorrem reuniões de estudo e planejamento didático-pedagógico para tal fim. A instrutora de Libras participava também dos encontros de planejamento didático-pedagógico, realizados semanalmente na EDAC, dos quais participam além dos instrutores da EMSGB, os instrutores da Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA).

4.3 A Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA)

A história da Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA) guarda muitas semelhanças com a da EMSGB, como veremos a seguir. Ela pertence a um município vizinho ao de Gado Bravo, e está localizada na mesorregião do agreste paraibano, a 54 km do município de Campina Grande. Sua população é de aproximadamente 19.174 habitantes¹⁸, dividida em 6.579 na zona urbana e 12.941 na zona rural. As principais atividades econômicas são a agricultura de subsistência, a forragem e, predominantemente, a pecuária de corte.



Figura 10 - Escola Municipal de Surdos de Aroeiras
Fonte: arquivo pessoal

Em um levantamento realizado pela Secretaria de Educação de Aroeiras (SEC-A), verificou-se a existência de uma quantidade significativa de pessoas surdas que, quase na sua totalidade, não frequentava escola, nem recebia nenhum tipo de atendimento especializado.

¹⁸ IBGE, Contagem da População 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 25 fev. 2008.

Frente a essa realidade, e conhecendo o trabalho realizado com os surdos no município de Gado Bravo, a Secretaria de Educação solicitou assessoria pedagógica das professoras da área de Educação de surdos da UFCG, para a implantação de uma escola para surdos naquele município.

A EMSA foi inaugurada em 31 de julho de 2006. Inicialmente, funcionou no prédio da antiga Casa Paroquial, cedido, por um ano, pela Igreja Católica. Atualmente, encontra-se em uma casa alugada pela SEC. Foram contratados dois professores polivalentes, uma professora de Libras, e como Diretora, uma professora da EMSGB.

Por meio de projetos de extensão universitária, as professoras da UFCG iniciaram a assessoria pedagógica à Escola, com o objetivo de capacitar os professores para trabalharem com a Educação de surdos e colaborar com a equipe pedagógica no desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada a essa modalidade de ensino, que considerasse os surdos, em sua realidade específica, com base no referencial teórico-metodológico da educação bilíngue para surdos.

A primeira ação desenvolvida, junto à recém-criada escola, foi a realização de um minicurso sobre Educação de surdos, do qual participaram os professores contratados para a Escola, bem como outros professores da rede municipal de ensino. A outra ação proposta foi a organização de encontros pedagógicos, realizados quinzenalmente, para estudo e planejamento das atividades de ensino. Essa última ação desenvolve-se até os dias atuais, e são realizados conjuntamente com as professoras da EMSGB, com o objetivo de fortalecer o intercâmbio entre as duas instituições e promover um trabalho compartilhado entre as duas instituições, dado que vivenciam realidades muito próximas.

No primeiro semestre de funcionamento da EMSA, as turmas foram divididas por faixa etária e não por seriação. As atividades foram centradas na aprendizagem da Libras, na socialização e na introdução de conceitos básicos sobre a educação de surdos. A partir do segundo ano de funcionamento, os alunos foram distribuídos de acordo com seu nível de escolarização nos diferentes anos do Ensino Fundamental, já que tinham adquirido um relativo domínio da Libras para permitir o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Desde o início de suas atividades, a EMSA conta, em seu quadro de funcionários, com uma instrutora surda de Libras. Além da função de ensinar Libras aos professores, pais e alunos, ela tem o papel fundamental de servir de modelo identitário aos surdos da escola e ser

agente de intercâmbio da Comunidade surda do município Campina Grande, da qual é membro atuante, com a emergente comunidade surda do município *de Aroeiras*.

Sobre a estrutura organizacional, em 2008, ano da pesquisa para esta tese, a EMSA encontrava-se funcionando em uma casa alugada pela Prefeitura de Aroeiras. O seu espaço físico permitia o funcionamento de três salas de aulas, uma cozinha, um banheiro, uma secretaria, uma sala para reuniões e eventos e um quintal. Ela atendia a 20 alunos, na faixa etária de 05 a 40 anos de idade, que estudam desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, em três salas de aula multisseriadas, e que funcionam apenas no turno da manhã. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico conta com três professores ouvintes, uma instrutora surda e uma diretora.

Os três professores são licenciados em Pedagogia e recebem formação continuada na área de Educação de surdos, na própria Escola, por meio de ações extensionistas desenvolvidas por professoras da UFCG, entre as quais nos incluímos. A instrutora de Libras Aline, que participou como informante da nossa pesquisa, estava cursando o primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras/Libras. A diretora, também professora da EMSGB, é pedagoga, e desde 2001 participa de formação continuada na área de Educação de surdos, além de ter participado de cursos de formação de intérpretes de Libras.

5. UMA HISTÓRIA EM MUITAS HISTÓRIAS: O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Somos todos produtos da história, ela nos produz e se reproduz em cada um de nós. Para alguns ela é mais amável e para outros a madrasta, que tenta impedir o desenvolvimento, a autonomia e a autoria de cada um...

Maria Cecília Moura (2000)

Esta seção da tese foi escrita com o objetivo de retratar o nosso percurso profissional, que desde a formação inicial e durante os últimos trinta anos esteve fortemente vinculado à educação de surdos e mais, particularmente, à formação de professores de surdos para a Educação Básica, assim como à formação de professores surdos para o ensino de Libras, que tomamos aqui como objeto de estudo da tese.

Como sugere Maria Cecília Moura, na epígrafe, “Somos todos produtos da história”. E se a história nos produz e se reproduz em cada um de nós é importante que possamos refletir sobre ela e seus efeitos sobre nossas vidas, para melhor compreender nossa própria historicidade. Com base nessa perspectiva, que tomamos como fio condutor da nossa tese, narramos a nossa história como um ritual de iniciação da pesquisa com fontes autobiográficas. Pois, assim como vemos na reflexão dos participantes surdos sobre suas experiências de escolarização e de formação docente, um meio de aprofundar nossa percepção sobre a formação docente, é legítimo que também façamos uma reflexão sobre nossa experiência, procurando destacar os pontos nos quais elas se entrecruzam, para melhor compreendê-los e nos compreender na construção de nossas histórias. Procuramos ainda, nesta seção, responder a um dos princípios éticos e deontológicos do *movimento socioeducativo das histórias de vida em formação*, no qual se inscreve a opção que fizemos neste estudo. De acordo com Pineau (2006), uma das condições éticas para uso das histórias de vida como prática de pesquisa-formação, de acordo com a Carta ética da *Association Internationale des Histories de Vie em Formation* (ASIHVIF), é que o formador-pesquisador tenha escrito sua própria história de vida, antes de acompanhar outros narradores nessa tarefa.

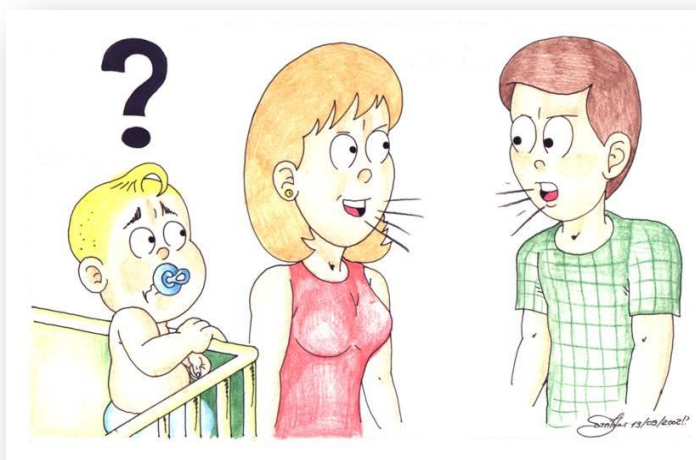
Ao discorrer sobre a nossa história profissional, percebemos que só nos é possível contextualizá-la entrelaçando-a com muitas outras histórias. Em primeiro lugar, com a história da educação de surdos, em geral, e com a história específica da história de três escolas para surdos, do estado da Paraíba, que ajudamos a criar e que ainda hoje damos assessoria. Em segundo lugar, com a história da formação de professores de surdos para atuarem nas redes de

ensino e de professores surdos de Libras. Em terceiro lugar, com a história do movimento da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua e de sua identidade cultural. Por fim, com a história de cada participante da pesquisa, que nos acompanham ao longo de nossa trajetória, alguns desde o início e outros que fomos criando vínculos nesses 31 anos de percurso.

Intentamos discutir como essas histórias se fizeram – e se fazem – em contato umas com as outras, num processo incessante de construção e reconstrução, ao tempo em que se constroem e se reconstróem historicamente concepções da surdez, da pessoa surda e de sua educação. Essas mudanças, inconstâncias, flutuações que ocorrem a cada momento colocam para os pesquisadores, formadores e professores de surdos a necessidade de rever seus conhecimentos, inventar outros, reformular, adequar e questionar suas práticas pedagógicas.

5.1 No início, o Oralismo

Nos últimos dez anos, no Brasil, temos acompanhado uma significativa difusão e visibilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), particularmente, a partir do reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” das pessoas surdas, mediante a publicação da Lei nº



Fonte: Joseildo Antônio Gomes

10.436, de 24 de abril de 2002, e de sua regulamentação, através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conforme mencionamos na Introdução deste trabalho.

Aos que defendem a essencialidade da língua de sinais para o desenvolvimento pleno da comunidade surda e da inserção social das pessoas, esse reconhecimento surge como um novo horizonte de expectativas animadoras para a afirmação educacional e social da Libras, uma vez que permite desenvolver em diversos níveis suas potencialidades para pessoa surda, postas em risco na ausência da língua de sinais como língua primeira. É o que defende Carlos Skliar (1998), ao chamar a atenção para essas potencialidades:

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.. (SKLIAR, 1998, p. 26, grifos nossos).

O desenvolvimento dessas potencialidades passa pela boa formação dos professores de Libras, no processo de ensino e de aprendizagem da língua de sinais na escola, no enriquecimento de uma literatura tanto no campo da educação, da linguagem e da literatura, como também que observe as especificidades de suas potencialidades.

Retomamos, brevemente, momentos marcantes da história da língua sinais para melhor nos situar no contexto do Bilinguismo, que defendemos em nossa tese.

Para os que trabalham nessa área, a história das línguas de sinais se faz mediante percurso sinuoso. Banida da educação dos surdos desde o final do século XIX até os anos 1980, sua importância ainda é um tema polêmico para essa educação. As línguas de sinais sobreviveram entre os surdos não somente pela necessidade de comunicação, mas, essencialmente, por se constituir um traço inerente do humano, que se manifesta por sua capacidade de linguagem, de criar signos, usá-los e transmiti-los para representar o mundo e dar sentido ao que fazem no mundo da vida. Passada clandestinamente de geração a geração, por pequenos grupos de surdos, ela tornou-se invisível para a maioria da população ouvinte e surda, assim como para os meios acadêmicos, que não se preocupou em desenvolver investigações sobre esse tipo de manifestação de linguagem, deixando uma grande lacuna quanto ao conhecimento linguístico, educacional, social, histórico, literário e cultural dessas línguas.

A história das línguas de sinais mescla-se, então, com a história da educação de surdos, e como não poderia ser diferente, ambas têm uma relação direta com a concepção de surdez e da pessoa surda que permearam os discursos e as políticas nos diferentes momentos de sua história, conduzindo a construções culturais e históricas norteadoras dos processos educacionais dos alunos surdos, como também de sua inserção social entre ouvintes.

Sánchez (1990) lembra que a surdez é tão antiga quanto a própria história da humanidade e que sua história se desenvolve de modo semelhante ao de outras línguas naturais. As línguas de sinais surgiram, como afirma Sanchez, (1999, p. 31-32), “desde o

momento em que os surdos puderam reunir-se, as criaram e compartilharam seu uso”. A questão crucial que se coloca, no entanto, é o seu reconhecimento pela sociedade, devido o olhar da maioria ouvinte sobre ela.

Durante toda a Antiguidade clássica e quase toda a Idade Média, os surdos foram considerados como pessoas não educáveis e, não raramente, vistos como imbecis. Essa representação negativa da surdez e da pessoa surda é uma herança filosófica dos gregos, que sustentava em seus escritos que o desenvolvimento do pensamento só poderia ocorrer através da palavra falada, e como a fala não podia ser ensinada, por se tratar de um instinto, qualquer iniciativa de educar o surdo era uma tarefa impossível (SKLIAR, 1997).

É a partir do século XVI, ainda segundo Sánchez (1990), que se encontram os registros mais significativos sobre a educação de surdos e dos procedimentos pedagógicos específicos utilizados à época. Eles são reveladores de uma mudança substancial na representação da pessoa surda, pois são então consideradas suas potencialidades para se educar. Essa mudança é atribuída às ideias renascentistas, que professam uma nova visão do homem, como protagonista de sua história e como ser capaz de ocupar um lugar central no seu processo de inserção no mundo social. Constata-se a existência de vários educadores em diferentes lugares da Europa, cada um desenvolvendo seus trabalhos de maneira independente. Mas, como se sabe, a educação se realizava, essencialmente, por preceptores e beneficiava apenas os filhos das famílias ricas ou nobres e a escrita era ensinada aos homens para cuidar da herança da família. A educação de surdos seguia os mesmos moldes, de acordo com Harrison (2006, p. 12):

Não havia escolas para surdos e aqueles professores não distinguiram entre produções orais, escritas ou sinalizadas. O objetivo era tornar os filhos surdos de famílias ricas capazes de ler, escrever e [assim] poder herdar os bens familiares. A oralidade não era meta, mas tornar o surdo capaz de gerir os negócios familiares.

Entretanto, apesar de os pedagogos dessa época (séculos XVI e XVII) lançarem mão de gestos, alfabeto digital, escrita e sinais das línguas viso-espaciais, em seus métodos educacionais, permitindo aos surdos expressar seus pensamentos por meio de uma linguagem articulada, independentemente de seu meio de expressão, os intentos para a oralização sempre estiveram presentes, quer por interesses de herança financeira e de título de nobreza, quer pela crença tão bem defendida por Ammann (1669-1724), médico suíço, considerado como expoente do movimento oralista alemão. Moura (2000, p. 20) lembra que para Ammann, “[...]”

a humanidade residia na possibilidade da fala do indivíduo, sendo que o sopro da vida reside na voz, que transmite esclarecimento, tendo sido legada ao homem por Deus”. Os germens do Oralismo, triunfante a partir do século XIX para a educação de surdos, já estavam presentes e, de uma forma ou outra, começavam a ser implantados desde esse momento.

A partir do século XVII, o pleno desenvolvimento das grandes navegações faz emergir de forma ainda mais premente a necessidade de intercâmbio entre diferentes povos e culturas, em função do crescimento do comércio e das cidades. Essas mudanças inerentes ao novo panorama histórico e econômico podem ser consideradas como fatores decisivos que vieram contribuir para o agrupamento de pessoas surdas e a formação de comunidades nas quais puderam se desenvolver as línguas de sinais.

Entretanto, é apenas no século XVIII, que se tem registro da primeira escola pública para surdos, o *Instituto Nacional para Surdos-Mudos*, em Paris. Fruto de um movimento maior que se instaurara na Europa, baseado nas ideias iluministas e nos ideais liberais de “igualdade, liberdade e fraternidade” da burguesia, agora no poder político e ideológico, e que defendia a escola leiga (não-religiosa) e livre (independente de privilégios de classe), a educação como encargo do Estado e o ensino elementar obrigatório e gratuito (ARANHA, 2006).

Desses novos ares, a comunidade surda europeia se beneficiou. De início, com a criação do Instituto, uma iniciativa do abade Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), que, além desse importante feito, tem como grande mérito o reconhecimento, ainda que parcial, da existência da língua de sinais, desenvolvida pelos surdos para as suas interações comunitárias e sociais.

Em seguida, com a difusão do método gestual de ensino concebido por L’Epée e a criação de escolas para surdos por toda Europa, estendendo-se, inclusive, aos Estados Unidos da América.

O Instituto Nacional para Surdos e Mudos constituiu uma mudança fundamental na educação dos surdos, pois substanciou, pela primeira vez, a educação coletiva de surdos, possibilitando a interação entre crianças e adultos surdos (alunos e professores) e o reconhecimento da língua de sinais como própria dos surdos, o que os colocou, talvez pela primeira vez, na categoria humana. Além disso, o desenvolvimento acadêmico e o nível dos conhecimentos alcançados pelos alunos desse Instituto, na mesma proporção que o dos

ouvintes, propiciou a participação dos surdos nos debates culturais e educativos da época e a inserção nos mais variados ramos profissionais (SKLIAR, 1997).

Mas, foi também no século XVIII, que a palavra falada, sob a influência de ideias de cunho filosófico e religioso, voltou a se reafirmar como única credencial de humanidade. Do ponto de vista filosófico, a palavra falada era considerada superior a qualquer outra forma de comunicação como manifestação de humanidade. Do ponto de vista religioso, o homem só poderia alcançar os sacramentos por meio da palavra, do *verbo*, afinal início de tudo (Genesis).

Assim, para os surdos se tornarem humanos e filhos de Deus precisavam aprender a língua oral. Dessa forma, ganha também espaço, uma pedagogia ortopédica, na qual o treinamento da fala passa a ser o meio e o fim da educação do surdo. Estava instalada a grande cisão na educação de surdos: de um lado os *gestualistas*, que defendem a língua de sinais como sistema fundante da educação dos surdos; do outro, os *oralistas*, que se empenham em afirmar a aprendizagem da língua oral nacional como elemento fundante da educação dos surdos. É a última posição que se impõe, praticamente, em todo o mundo, a partir das deliberações do II Congresso Internacional de Educação do Surdo, realizado em Milão, em setembro de 1880.

O Congresso de Milão, como passou a ser denominado na literatura da área, é considerado um marco histórico na educação dos surdos, por coroar o movimento em prol do Oralismo, construído, particularmente, durante o século XIX, em função de interesses políticos, filosóficos e religiosos, como mencionado acima. Participaram desse congresso cerca de duzentas pessoas ligadas à educação de surdos, oriundas de diversos países da Europa e da América do Norte. Apesar de uma variedade de temas propostos para discussão, tratou-se, exclusivamente, da questão do método mais adequado para a educação de surdos, ou melhor, da substituição da língua de sinais pela língua oral nacional (SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1997; MOURA, 2000). Participaram também do Congresso os professores surdos, que segundo Skliar (1997, p. 45), “foram excluídos do voto, o oralismo saiu triunfante e o uso da língua de sinais resultou oficialmente proibido nas escolas”.

Essa cisão perdura até os dias de hoje e está representada por duas concepções antagônicas: a *clínico-patológica* e a *sociocultural*, que traduzem visões distintas de surdez, da pessoa surda e de sua educação.

A concepção *clínico-patológica* da surdez concebe o surdo como uma pessoa deficiente - *deficiente auditiva*. Dessa forma, os oralistas não concebem a existência de uma *identidade surda* e entendem que para se integrar à sociedade, essa pessoa precisa ser “*normalizada*”, através de processos reabilitacionais de suas funções auditivo-orais. Para tanto, utiliza de vários recursos clínico-terapêuticos, que vão dos treinamentos da audição e da fala à adaptação de equipamentos eletrônicos de amplificação sonora. Ela propõe a *educação inclusiva* dos surdos em escolas regulares, desaconselha o uso da língua de sinais, considerada como *embotadora* do desenvolvimento da língua oral nacional, e procura *evitar o convívio* do surdo com outras pessoas surdas, consideradas como modelos inadequados de normalidade. Essa concepção dominou a educação de surdos por mais de cem anos, ou seja, desde o Congresso de Milão, em 1880, até os anos oitenta do século XX. No Brasil, até o final da década de 1980, praticamente era a única forma conhecida e difundida de se trabalhar com surdos.

É nesse contexto que a minha história com a educação de surdos se inicia. Estudante do curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no período de 1975 a 1978, tive os primeiros contatos com a área da surdez e suas questões reabilitacionais e educacionais, através de estudos teóricos e práticos, baseados na corrente oralista.

Durante a formação superior, na área de reabilitação de deficientes auditivos, tivemos como principais referências os estudos de Doreen Pollack (1970) e de Derek Sanders (1971), autores americanos, oralistas, que divergiam na questão da utilização ou não de outros canais sensoriais na reabilitação dos surdos: *abordagem acupédica* ou *unissensorial*, para Pollack, e *abordagem multissensorial*, para Sanders. Entretanto, em que pese essa diferença, ambas as abordagens apontavam para a necessidade de treinamentos auditivos, de fala, e da linguagem, fundamentais para o desenvolvimento da comunicação oral, requisito básico para a integração social do “deficiente auditivo” na sociedade.

No século XX, conforme afirmam Lacerda e Mantelatto (2000), o “uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi assumido como princípio fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, bem como para a sua inserção no meio social”. As autoras ainda esclarecem:

A Fonoaudiologia, surgindo nos anos sessenta, assume este mesmo paradigma e trabalha sobre as bases do oralismo, buscando reabilitar a

criança surda. Nesse sentido, sejam quais forem as metodologias terapêuticas empregadas, elas estão, invariavelmente, perpassadas por concepções de linguagem behavioristas ou inatistas (LACERDA; MANTELATTO, 2000, p. 22)

Para o behaviorismo, a linguagem, concebida como um comportamento qualquer, é adquirida por meio de imitação de modelos fornecidos pelos ouvintes e falantes do meio social onde vive, cabendo à criança “colar/copiar as produções do outro, tomando-as como próprias e falando. Há uma linguagem pronta, dada, que precisa ser apropriada pelos iniciantes na língua” (LACERDA; MANTELATTO, p. 23). Ainda segundo a concepção behaviorista, o desenvolvimento da linguagem ocorre pela ampliação de vocábulos e frases, obedecendo a uma ordem hierárquica do mais simples ao mais complexo.

Essa concepção, presente tanto na abordagem acupédica, quanto no método multissensorial, levou a uma prática fonoaudiológica reabilitacional com os surdos, também conhecida como *audiologia educacional*, baseada em um ensino da língua fragmentado e focado nas estruturas linguísticas. Por se considerar que mesmo as pessoas com perdas auditivas profundas têm resíduos de audição, propunha-se “atividades padronizadas que focalizavam a imitação, memorização e substituição que devem ser generalizadas para a formação de estruturas frasais da língua” (LACERDA; MANTELATTO, 2000, p. 24).

Lembramos os esforços que tivemos de fazer durante o estágio supervisionado para conclusão de curso, no qual me coube “atender” a dois meninos “deficientes auditivos”, para criar atividades motivadoras para o árduo trabalho de treinamento auditivo e de fala que deveríamos desenvolver com eles.

Imbuída dessa perspectiva audiológica-educacional, tem início a nossa atuação profissional, em Campina Grande, no ano de 1979. Vimos a essa cidade para trabalhar, inicialmente, como fonoaudióloga em uma clínica de atendimento a “excepcionais”, termo utilizado à época para referir-se a todos os tipos de pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou mentais. Dentre eles, havia um grupo significativo de crianças surdas, consideradas como deficientes auditivas, e que eram atendidas em uma classe especial por uma professora, que tinha como objetivo alfabetizá-las. A mim competia atendê-las em pequenos grupos, para realizar treinamentos auditivos e de fala. Para os treinamentos auditivos, utilizávamos um sistema de amplificação sonora coletiva, já que nenhum dos alunos possuía aparelhos de amplificação sonora individual, considerado suporte fundamental para o trabalho clínico-terapêutico. Envidamos – a direção da clínica e eu – esforços junto à

Legião Brasileira de Assistência (LBA), antigo órgão federal responsável pela assistência social, para a doação desses aparelhos para os alunos. Conseguimos! Acreditávamos, então, que o trabalho caminharia com êxito: os surdos aparelhados falariam e se alfabetizariam! Mas, os surdos não falaram e não se alfabetizaram. Permanecemos nessa clínica até meados de 1982, seguindo os moldes do oralismo.

Dentre os participantes desta pesquisa, Flávio, Josinalva e Joseildo pertenciam a esse grupo de surdos, à época com a idade entre sete e nove anos. Em suas entrevistas narrativas, recordaram o período no qual “estudavam” nessa clínica com um sentimento dúbio: o de felicidade e o de sofrimento. De *felicidade*, porque *achavam bom estar lá*, porque *estavam juntos* com outros surdos, usando *gestos* para se comunicarem, como podemos identificar nos excertos das entrevistas de Flávio e Joseildo:

Os surdos não usavam língua de sinais perfeitamente, usavam gestos. Mas era muito bom, ficava feliz em estar lá (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 144-150)

Mas vi que tinham muitos surdos, que era muito bonito. A gente usava gestos, na época (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 215-221).

O de *sofrimento*, porque se sentiam obrigados a participar de seções de treinamento auditivo e de fala, que partiam da correção do que falta, da deficiência, e não de suas potencialidades.

Ouvinte mandava a gente para a aula de música e perguntava: - Está ouvindo? E a gente fingia que estava ouvindo. Mentira, a gente não ouvia nada. Mandavam a gente bater palmas e a gente batia. Mas estávamos só fingindo. Foi muito sofrimento (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 338-342)

No dia seguinte, outro exercício era de oralização. Tinha a figura de um pato, para a gente falar pato. Mostrava, colocava a mão no pescoço, mas eu não conseguia [...] Ficava nervoso, eu não queria mais, mas era obrigado a tentar falar (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 269-272)

Para alcançar seu objetivo fundamental - a aquisição da linguagem oral -, o Oralismo desenvolveu uma série de procedimentos, entre eles os treinamentos auditivos e de fala, ancorados, principalmente, no avanço tecnológico dos equipamentos eletroacústicos de amplificação sonora, individuais ou coletivos. Apesar de haver pequenas discordâncias entre os principais métodos do Oralismo, todos partem do princípio de que as crianças surdas têm algum nível de audição residual, que, se devidamente estimulada, pode ser aproveitada para o desenvolvimento da fala. O trabalho é, então, apoiado “[...] no desenvolvimento de uma

capacidade, se não ausente, pelo menos muito prejudicada” (MOURA, 2000, p. 55). Ao se apoiar na deficiência, e não nas possibilidades e diferenças, o Oralismo impôs aos surdos um modelo de pessoa talhado na imagem que o ouvinte tem de si, que para ser alcançado precisa ser corrigido o que falta.

Os excertos das narrativas dos surdos anteriormente mencionados evidenciam uma contradição entre o que Oralismo propõe como melhor para a educação/reabilitação dos surdos e o que eles sentem como sendo melhor para si mesmos. Se para o Oralismo desenvolver treinamentos de fala e de audição é um princípio norteador das atividades educativas/reabilitacionais e o adequado para aproximar os surdos de um desempenho de ser ouvinte, para os participantes desta pesquisa, ser submetidos a essas atividades não tinha significado nenhum, constituindo-se como uma violência, manifestada entre eles, mesmo que sub-repticiamente.

Assim, apesar de se fazerem presentes e, a uma primeira vista, se submeterem a elas, essas atitudes não podem ser confundidas com atitudes de acomodação e conformismo, pois, hoje, seus relatos nos revelam que elas se tratavam, de fato, de atitudes de *resistência* (GIROUX, 1986) ao disciplinamento linguístico/identitário pretendido pelo Oralismo, quando se referem nas suas histórias a “fingir”, “mangar”, “abandonar”... Suas atitudes nos fazem pensar no que Michel de Certeau (2001, p. 102-106) descreveu como *táticas*, ou seja, como “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo forte, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos”. Essa era a forma que os jovens surdos utilizavam para uma hábil utilização das ocasiões que se apresentavam para eles e que transformavam em jogos, de “faz de conta”, para modificarem as fundações de um poder, que ainda não era o deles. Os excertos seguintes clarificam esses aspectos:

A gente sentava em semicírculo e botava os aparelhos para treinar. A gente ficava mangando um do outro com aqueles fones de ouvido (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 238-240)

Era só oralização. Estudei vários anos assim, até que eu abandonei. Ninguém me mandou parar, minha mãe queria que eu estudasse, mas eu abandonei, porque era só oralização e eu preferi ficar em casa (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 90-94)

A fuga ao disciplinamento linguístico/identitário imposto pelo Oralismo ia além de atitudes de pura *resistência*, mas se expressava, acima de tudo, sob a forma de *táticas de sobrevivência* que operavam o corte entre submissão/disciplinamento e instauração da

consciência identitária de si mesmos. Pois era no encontro com seus pares, intermediado por uma língua em comum, que os jovens surdos iam se constituindo humanamente, negociando sentido para o que faziam juntos. Assim, a felicidade em estar junto com seus pares acontece porque com esse outro é possível, naturalmente, interagir por meio de um sistema comum gestual, ou seja, a forma própria de interação entre surdos e elemento primordial de sua identidade. Sobre isso, Joseildo esclarece:

Aí a gente sentou em círculo, olhava para o azul e cada um que dava uma ideia de como ia ser o sinal. S. sempre dava muita ideia. Como seria o azul? Ah, poderia ser uma cruz, porque nas cruzeiras de cemitério tem azul. Outro, o sol, com esse sinal, era o amarelo. Outro, assim, cortar, era vermelho por causa do sangue. Outro, assim, seria o sinal de negro. FLÁVIO pensava outro sinal para negro. E a gente ia combinando os sinais e eu achava muito bom (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 226-231).

O processo de negociação de sentido entre eles, para combinarem códigos para as cores, mediante o uso dos gestos, os levava a convencionarem um sistema gestual, um sistema semiótico de comunicação, que incidia, nos processos de memorização, de atenção, de socialização, de autorregulação das ações, como sugere Vygotsky (1989) ao se referir sobre a importância da linguagem no desenvolvimento das funções superiores, como acontece com as crianças usuárias de uma língua natural.

À época, o contexto hegemônico do Oralismo nos levava a uma visão etnocêntrica acerca da surdez, não possibilitando enxergar nos participantes o desenvolvimento dessas ações como forma de resistência ou táticas de sobrevivência face ao modelo de pessoa que lhes era imposto. Além do mais, aceitavam-se os fatos como os surdos não virem a falar e não se alfabetizarem como não passíveis de questionamento, pois o entendimento que tínhamos do desenvolvimento dos “deficientes auditivos” era o de que esse desenvolvimento era lento, pequeno, por vezes nenhum, e os resultados dos tratamentos só seriam visíveis a longo prazo. Segundo o Oralismo, o desenvolvimento das funções mentais das crianças “deficientes auditivas” apresenta significativas diferenças em relação ao das crianças “normais”, pois se considerava que

[...] os quocientes intelectuais totais dos surdos se colocam ligeiramente abaixo da média, em termos de padrão de inteligência normal, provavelmente pela falta de capacidade de abstração, que pressupõe funções de caráter simbólico-verbal e de memória, faculdades estas que são afetadas pela surdez, a última em caráter seletivo (FERNANDES, 1990, p. 44)

Hoje, parece-nos difícil pensar que considerávamos então que os fracassos eram uma questão inerente aos sujeitos e não a forma de trabalhar com eles.

Em 1980, assumi o cargo de professora na Universidade Federal da Paraíba, no então *campus* de Campina Grande, atual Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tínhamos como incumbências: organizar a habilitação da Educação dos Deficientes da Audiocomunicação e de ensinar no recém-criado curso de Licenciatura em Pedagogia. A referida habilitação tinha como objetivo primordial formar professores para atuar em escolas ou salas especiais para surdos, ou em outros tipos de serviços educacionais especializados.

O currículo dessa habilitação, e não poderia ser diferente, foi construído com base na concepção clínico-patológica da surdez, o que justificava o nosso papel de fonoaudióloga no Curso de Pedagogia. A carga horária do curso era dedicada aos estudos clínicos da deficiência auditiva, dos problemas psicossociais inerentes aos deficientes auditivos e do ensino de técnicas especiais de comunicação, necessárias aos treinamentos auditivos e de fala.

A prática de ensino dessa habilitação estava prevista para acontecer na clínica de atendimento a “excepcionais”, onde trabalhávamos e à qual nos referimos anteriormente. Entretanto, por diversas razões, alheias aos interesses deste trabalho, não foi possível que o estágio se realizasse ali, e essa impossibilidade contribuiria para dar novos rumos a nossa história. A exigência de as alunas realizarem a disciplina da prática, para concluírem o curso, nos colocava face a um impasse. O que fazer? Para solucionar o problema, nós, professoras da habilitação, éramos três, criamos, ou melhor, improvisamos, em março de 1983, uma escola para surdos. Duas salas, com cinco alunos em cada uma. Iniciava-se nesse espaço precário, cedido pela Igreja Batista Fundamentalista, a história da futura Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), que hoje funciona em sede própria e acolhe mais de duzentos alunos surdos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A história dessa escola fez parte da seção *O cenário da pesquisa: sobrevoos históricos sobre as escolas de surdos*.

Gostaria, nesse instante, apenas de ressaltar que a nossa história como educadora, a história da habilitação dos Deficientes da Audiocomunicação no curso de Pedagogia da UFCG, a história dos professores surdos e de surdos de Campina Grande e a história da EDAC, são histórias que continuam a se desenrolar, profundamente imbricadas, há quase trinta anos.

Como mencionado anteriormente, e talvez por não termos acesso, no Brasil, a nenhum outro referencial teórico, considerávamos o oralismo, do ponto de vista teórico, o caminho

mais apropriado para a educação de surdos, por essa razão, foi essa perspectiva que norteou, inicialmente, as nossas atividades tanto na habilitação na UFCG, quanto na EDAC.

Desde a criação da EDAC, em 1983, até o final de 1988, dedicamos pelo menos 20 horas semanais a essa instituição, incluídas em nossa carga horária como atividade acadêmica de extensão universitária. Dentre as minhas atribuições nessa escola, assumi o cargo de direção sem deixar, no entanto, de continuar a colaborar com a orientação pedagógica das professoras.

Durante esses cinco anos, entre 1983 e 1988, a equipe de professores da universidade se modificou. Duas professoras, uma pedagoga e outra fonoaudióloga, por motivos e meios diversos se afastaram da UFCG. Elas foram substituídas por duas outras professoras: uma pedagoga com habilitação em educação de surdos, ex-aluna da primeira turma da habilitação, e uma fonoaudióloga. Ambas engajaram-se imediatamente na atividade de extensão universitária, na EDAC, e dividiram as responsabilidades, conforme Dorziat (1999)¹⁹ descreve em sua tese de onde extraímos o excerto, a seguir:

[...] a equipe de assessoria procurou delimitar algumas atribuições, apesar de o trabalho sempre ter sido muito socializado. Uma de nós ficou responsável pela parte administrativa, buscando recursos para a escola junto aos órgãos responsáveis; eu assumi a parte pedagógica, principalmente no que concernia à preparação e sugestão de material pedagógico, bem como a preparação de planos de aula; a outra deveria incumbir-se das questões fonoaudiológicas, como atualização de audiometrias, pedido de exames, encaminhamentos para pedidos de aparelhos, orientação às professoras sobre treinamentos auditivos e de fala. Logo após, em 1987, uma professora, com formação em psicologia ingressou na habilitação, fazendo também parte da equipe de assessoria, e assumindo a função de apoio a essa área na escola (DORZIAT, 1999, p. 63-64).

O corpo docente da EDAC também foi crescendo e se estabilizando, com uma característica bastante interessante: praticamente todas as professoras eram ex-alunas da habilitação da UFCG, que dedicavam dois expedientes à escola. Como eram concursadas ou prestavam serviços ao município e ao estado, trabalhavam um turno pelo contrato com o município e outro turno pelo contrato com o estado. A cessão dessas professoras foi obtida graças a gestões junto às Secretarias de Educação do Município e do Estado.

¹⁹ Dorziat era uma das que compunha comigo o grupo de professoras da UFCG e que participou ativamente da EDAC desde a sua criação, como aluna estagiária pioneira, professora da EDAC e professora da Universidade. Este e alguns outros trechos citados de sua autoria foram retirados do histórico da EDAC apresentado em sua tese de doutoramento (ver referências).

Tal fato nos permitia viver uma situação muito peculiar de trabalho. Em um turno as professoras assumiam as suas turmas e no outro estudávamos, planejávamos, preparávamos materiais didáticos adaptados às necessidades de alunos surdos sob nossa responsabilidade.

Acreditamos que, dentro das possibilidades objetivas da realidade de escola pública, oferecíamos um trabalho de boa qualidade e que, apesar de toda a orientação clínico-terapêutica da abordagem oralista, havia uma preocupação com a área pedagógica, propriamente dita, que se desdobrava em atividades ricas, contextualizadas e preocupadas com a realidade social dos alunos surdos. Certamente porque quase todas as professoras eram ex-alunas de curso de Pedagogia da UFCG, que desde a sua criação, em 1979, teve o enfoque exclusivamente voltado para a formação de professores do Ensino Fundamental e não para técnicos em educação.

A memória de *Josinalva* nos chamou a atenção para outro aspecto da realidade da EDAC, qual seja, apesar da adoção do Oralismo e de suas técnicas educativas/reabilitacionais, vivenciadas em sala de aula, não havia nos demais espaços de interação a proibição ou cerceamento do uso de sinais, provavelmente, fruto da preponderância da visão pedagógica e não apenas reabilitacional, que tínhamos na escola.

I [irmão surdo] foi até a EDAC, viu os surdos lá sinalizando, ficou admirado e achou que era muito bom. Avisou-me e disse que lá não tinha oralização, que era bom e os surdos sinalizavam. Quando eu cheguei lá, eu me admirei e fiquei muito contente, pois os surdos sabiam sinais. (JOSINALVA, entrevista narrativa, 94-99, grifos nossos)

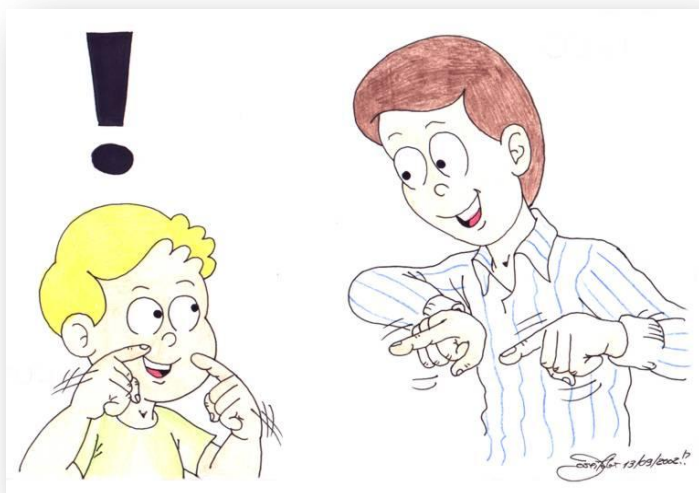
De forma semelhante, uma das falas de Joseildo nos fez rememorar, quando ainda éramos diretora da EDAC, de todo um diálogo sobre a oferta e participação dos alunos em cursos profissionalizantes no SENAI. Apesar de não explicitada a forma de comunicação, fica implícito que tal situação só pode acontecer mediante algum sistema de comunicação sinalizado, principalmente pelo fato de *Joseildo* ser um dos surdos que sempre se negou à oralização.

Ela tentou lá no SENAI. Uma pessoa do SENAI veio explicar que tinha curso lá no SENAI. Eu pensei, bom, eu nunca fiz, vamos ver, pode ser bom lá. [...] Até que ELENY disse que fosse lá no SENAI e eu lembrei que via o pessoal indo, que achava bacana e ela perguntou quem queria, quem se interessava. Eu levantei minha mão. Tinha três cursos: marcenaria, tipografia e costura. Tinha três. Eu sabia que tinha outros cursos. Já havia visto e um amigo falou. Eu perguntei para ELENY: – Só esses três cursos? Ela disse que só os três e perguntou: - Qual você gosta? Eu queria mecânica de carros (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 134-145)

Foi nesse contexto que fomos aprendendo com os surdos a ser formadora de seus professores e a atuar diretamente com eles. No dia a dia da UFCG, fomos também aprendendo a questionar os princípios teóricos que guiavam nossas atividades profissionais tanto no curso de Pedagogia quanto na EDAC. Contribuíram ainda para nossa formação: os estudos teóricos exigidos para a preparação de aulas da graduação; o “quebra-cabeça” para organizar administrativamente a escola, os esforços para conseguir recursos para melhor estruturar as atividades de ensino, as trocas de experiências com as professoras, durante os encontros para estudo e planejamento pedagógico, as orientações aos familiares, as incursões nas Secretarias de Educação, foi assim que fomos nos constituindo professora, formadora de professores de surdos e pesquisadora da formação.

Para quem nunca havia tido como perspectiva profissional ser professora e nem possuía formação para desempenhar essa função, esse foi um grande desafio. Procurávamos inteirar-nos de uma literatura pedagógica, que se somava ou contrapunha-se ao que conhecia como fonoaudióloga. Aproximamo-nos dos estudos de Luiz Antônio Cunha (1975), Anibal Ponce (1981), Paulo Freire (1978), Freinet (1975), Piaget (1967, 1996), Luria (1979), Vygotsky (1987, 1988, 1989), e de uma literatura relativa à prática pedagógica, de conteúdos e de metodologias específicos do ensino fundamental, o que foi permitindo relativizar as metodologias oralistas específicas para a educação de surdos e vislumbrar outros horizontes para assumir a responsabilidade de “por para frente” uma escola. Isso só foi possível por ter experienciado um trabalho coletivo, muito compartilhado, e uma vivência profundamente coletiva, que me forneciam novas formações, outros conceitos e novas formas de fazer e de ser.

5.2 Do Oralismo à Comunicação Total



Fonte: Joseildo Antônio Gomes

No desenvolvimento de nosso trabalho com os professores de surdos havia uma constante inquietação, devido a três fatores mais significativos. Em primeiro lugar, o pouco desenvolvimento de fala, habilidade na qual mais investíamos e mais exigida; em seguida, o fraco desempenho

escolar dos alunos surdos; e, por fim, a não integração social dos jovens e adultos surdos. Muitas indagações emergiram de nossas reflexões face aos baixos resultados obtidos pelos esforços conjuntos realizados sobre esses aspectos. Por que não alcançávamos os resultados esperados? Por que não conseguíamos que os alunos surdos falassem e se comunicassem? Por que não aprendiam os conteúdos escolares ensinados e por eles estudados com tanto afinco? E na busca de respostas para essas questões, nos interrogávamos sobre as raízes dos nossos insucessos: os de professores e de alunos. A falha estaria nas crianças? Na falta de apoio de suas famílias? Ou em nós mesmos, que não conseguíamos trabalhar adequadamente? Procurávamos transformar em justificativas os diversos fatores e de várias naturezas, chegávamos a pensar que nossos fracassos se deviam a questões econômicas e culturais advindas de nossa inserção social no Nordeste do Brasil, regiões consideradas das mais pobres e das mais atrasadas, com poucos recursos tecnológicos disponíveis ao nosso alcance.

Na busca de aprofundar os estudos sobre essas questões que se tornavam cada vez mais complexas, na medida em que refletíamos sobre elas sem conseguir respostas satisfatórias, decidimos, em 1989, nos dedicar com mais afinco à pesquisa e para isso precisávamos encontrar um curso de mestrado que contemplasse nosso investimento no campo da educação de surdos. No entanto, com exceção do mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que, à época, estava descredenciado pela CAPES, não encontramos nenhum programa de pós-graduação em Educação que oferecesse

formação em pesquisa aprofundada no que seria a educação de surdos. Essa ausência na formação pós-graduada no Brasil justificava-se, de certo modo, em função da representação da surdez e da pessoa surda, alicerçada na lógica dominante de que os surdos, enquanto “deficientes”, precisavam de reabilitação. Nessa perspectiva, sua educação deveria ser orientada com base no ponto de vista clínico-médico, ou seja, segundo a perspectiva da educação especial. Restou-nos como opção cursar o Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana, em São Paulo, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, da Escola Paulista de Medicina, atualmente, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Nesse sentido, o curso de mestrado não se orientava, propriamente, para o aprofundamento das questões que almejávamos investigar, mas foi um tempo de reflexão importante dentro do que era possível.

E dentro do possível, à elaboração da dissertação para obtenção do título de mestre, desenvolvi uma pesquisa, na cidade de São Paulo, que tinha como objetivo avaliar a inteligibilidade de fala de um grupo de crianças surdas, analisando seu desempenho em relação às variáveis de sexo, de faixa etária e de experiência anterior do ouvinte com a fala de surdos. Os resultados obtidos, em consonância com outras pesquisas internacionais, indicaram-nos a baixa inteligibilidade da fala de crianças surdas, mostrando-nos, cientificamente, o que já vínhamos observando na prática: o pequeno ou a falta de desenvolvimento de linguagem oral por parte de crianças surdas, mesmo após anos de terem sido submetidas aos procedimentos oralistas. Esse resultado, se não nos permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento de linguagem de pessoas surdas, permitiu-nos descartar a possibilidade de o fracasso no desenvolvimento dos surdos na EDAC, em Campina Grande, dar-se em função da “pobreza” e do “atraso” da região Nordeste, como cansamos de ouvir por parte de alguns profissionais da área, no Sudeste.

Paralelamente, à realização do mestrado, participamos de um grupo de estudo, organizado por uma de nossas ex-professoras da graduação, que supervisionara nosso estágio de graduação em Fonoaudiologia, realizado na PUCSP. O grupo de estudo da professora e fonoaudióloga, Dr^a Maria Cecília de Moura, reunia fonoaudiólogas e professores de surdos, promovendo um diálogo enriquecedor entre essas duas áreas preocupadas com a educação. Reencontrávamos, portanto, nessas reuniões as questões cruciais que nos inquietavam e nos sentíamos à vontade para debatê-las, sobretudo, porque participava do grupo Kathryn Marie Pacheco Harrison, fonoaudióloga, companheira da graduação e de viagem à Campina Grande. Referimo-nos, explicitamente, a essas duas profissionais por se tratar, como menciona Josso

(2004), de pessoas charneiras em minha formação, ou seja, pessoas que se tornaram referência em momentos importantes de nossas vidas, depois das quais a vida seguiu outros rumos. Em nossos encontros, que lamentavelmente foram se tornando cada vez mais raros, compartilhávamos ideias, dúvidas, angústias e avanços, materiais teóricos, informações sobre congressos, notícias relacionadas à educação de surdos, tanto na área da Educação, quanto na área de Fonoaudiologia. Seus estudos e o convívio com elas descortinaram para nós os horizontes do Bilinguismo.

Moura, em seu livro *O surdo: caminhos para uma nova identidade* (2000), ao narrar a sua trajetória de formação profissional, nos conta que, em 1974, teve a oportunidade de ir aos Estados Unidos da América, representando a instituição em que trabalhava, para conhecer *in loco* o trabalho desenvolvido com os surdos naquele país. Para a sua surpresa, descobriu que a metodologia de trabalho usada com os surdos não era a oralista, mas a da *Comunicação Total* (CT). Lembra que se encantou com “a possibilidade da utilização de Sinais na educação do deficiente auditivo. Não eram somente gestos de apoio ou mímica, mas Sinais que representavam objetos, ações e ideias” (MOURA, 2000, p. 3). Essa descoberta para a pesquisadora revela a grande lacuna na formação do fonoaudiólogo sobre o uso da língua de sinais e de suas potencialidades para o desenvolvimento da pessoa surda. O que ela acrescenta no mesmo livro, corrobora essa ausência: “Nas escolas que visitei, observei crianças e pude verificar que elas realmente se comunicavam, trocavam ideias, expunham sentimentos, tanto entre elas como com os profissionais que dominavam esta forma de comunicação” (MOURA, 2000, p. 3).

De volta ao Brasil, ela procurou estudar e compreender melhor a Comunicação Total. Para tanto passou a desenvolver, junto com outros colegas da instituição de educação e reabilitação de surdos na qual trabalhava, uma pesquisa sobre o desenvolvimento de “deficientes auditivos”, expostos a essa metodologia, em atendimento clínico. Apesar de a pesquisa apontar um bom desenvolvimento das crianças, Moura (2000) afirma que esses resultados não foram considerados pela escola, não havendo continuidade da proposta. De modo que a impossibilidade de desenvolver a CT junto com a escola, essa metodologia teria ficado restrita ao trabalho clínico, que realizava com crianças surdas em sua clínica particular, se ela não tivesse se empenhado em criar, nos anos finais da década de 1980, o grupo de estudos acima referido.

Quando ingressamos no grupo coordenado por Maria Cecília Moura, ele já vinha, portanto, se reunindo há algum tempo. Nesses encontros, tivemos a oportunidade de estudar a Comunicação Total, como outra possibilidade de trabalho com surdos, até então praticamente desconhecida para nós como perspectiva teórica, mas de alguma forma vivenciado na EDAC, como procuramos mostrar nos excertos das narrativas de *Josinalva* e *Joseildo*, anteriormente apresentadas. Além de tratarmos de questões teóricas, aprendíamos os sinais da Libras, que foram coletados e descritos por Moura, a partir de contatos com a comunidade surda da cidade de São Paulo. Tudo era muito novo para os padrões estabelecidos, tudo era muito ousado, revolucionário e porque não dizer tão fascinante.

A Comunicação Total, considerada, inicialmente, uma filosofia, foi definida, oficialmente, na Conferência das Escolas Americanas para Surdos de 1976, como “uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas” (MOURA, 2000, p. 57).

Os surdos passam a ser considerados, por essa filosofia, como diferentes e não mais como deficientes. Eles não são mais vistos como portadores de uma patologia, mas como uma pessoa plena de potencialidades. E a surdez deixa de ser um traço patológico para tornar-se uma marca de outras significações sociais, como por exemplo, da singularidade humana da comunicação das pessoas surdas. Essa concepção da surdez e da pessoa surda desencadeia e sustenta outra forma de educá-la. Todas as atividades passam então a ter como base a utilização de sinais, a expressão corporal, a mímica, sem excluir a fala, a leitura orofacial, a leitura e a escrita da língua oral nacional. Naquele momento, o importante era conseguir estabelecer uma comunicação efetiva com a pessoa surda, suscetível de desencadear estratégias de implicação nos processos de ensino e aprendizagem para que o conhecimento pudesse enfim ser construído em ambiente propício ao seu desenvolvimento, como sugerem Ciccone (1990) e Moura, (2000).

Parecia-nos que começávamos a encontrar respostas às nossas inquietações, uma vez que se descortinava a possibilidade de outra prática pedagógica que poderia levar os surdos a uma aprendizagem mais significativa. De imediato, enviamos para o grupo de professores da UFCG e da EDAC todo o material didático, que conseguimos reunir dentre eles o livro *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*, de Alvaro Marchesi (1987) e *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*, de Marta Ciccone (1990). A intenção era que eles pudessem conhecer, o quanto antes, a Comunicação

Total e para que aprendessem os sinais, gravamos, em vídeo, uma colega do grupo que se dispôs a ensiná-los aos colegas da EDAC. O uso dos sinais constituía a base de todo o processo, de modo que as imagens e a descrição dos sinais eram imprescindíveis para a aquisição do vocabulário necessário à construção dessa nova prática pedagógica, baseada naquela “filosofia”.

Após a defesa da dissertação de mestrado, intitulada *Inteligibilidade de fala de crianças deficientes auditivas: estudo em relação ao sexo, à faixa etária e à experiência do ouvinte*, orientada pelo Prof. Dr. Yotaca Fukuda, retornei à Campina Grande, no início de 1992. Os esforços realizados pelas equipes da UFCG e da EDAC evidenciavam-se no processo de mudança em curso, advindo do uso da metodologia da Comunicação Total. Dorziat (1999), em sua tese de doutorado, descreve que sobre o processo de implantação dessa metodologia na EDAC, a partir de 1991, aconteceu mediante o contato do grupo com

Algumas escolas que iniciaram um processo de implementação da comunicação Total, a participação em cursos e eventos, o acesso a nova bibliografia na área, com destaque para o livro de Marchesi (1987) e, sobretudo, a necessidade prática diária de fazer sinais para estabelecer comunicação com os alunos levou a equipe a estudar com afinco as ideias de Marchesi e tentar aplicar os princípios da Comunicação Total, de forma muito rudimentar (DORZIAT, 1999, p. 64)

Apesar de essas primeiras tentativas se realizarem de forma tateante, estava aberto o espaço, agora respaldado teoricamente, para que a sua língua – a Libras – saísse da clandestinidade, sendo dado aos surdos o direito, até então negado, de usarem sinais para aprenderem, expressarem-se e se comunicarem livremente e publicamente como faziam entre pares no seio de uma comunidade surda em processo de legitimação. Convém, no entanto, lembrar, que a utilização de sinais na metodologia da Comunicação Total não significava ainda o emprego da língua de sinais no processo educativo. O uso dos sinais na CT representava apenas um suporte para o falado, oralmente, e tinha como objetivo oferecer uma imagem visual da fala para os alunos, ao mesmo tempo em que ouviam e faziam leitura orofacial. Para isso, é que foram criados sistemas de sinalização, entre os quais o sistema *bimodal*, ou seja, o uso de sinais acompanhando a realização da língua oral.

Como se pode observar, a centralidade do processo educacional continuava a ser a compreensão e o desenvolvimento de língua oral nacional. O que surgia, como novidade e inovação, em um primeiro momento, foi, rapidamente, absorvido pela concepção do Oralismo, subjacente disfarçado. O que se propunha a ser uma filosofia permaneceu mais

como um método de trabalho do que como um conjunto de princípios teóricos norteadores, que visam a contribuir para o desenvolvimento de uma ciência particular, conforme a definição canônica de filosofia no âmbito de suas relações com o conhecimento científico, suscetível de nortear, em nosso caso, as políticas públicas de Educação.

Apesar das críticas à Comunicação Total, Dorziat (1999) e Moura (2000) apresentaram, em que pese às limitações, também aspectos positivos de grande importância para o posterior reconhecimento da língua de sinais na educação de surdos. O primeiro diz respeito à inegável melhoria na comunicação com a pessoa surda. O segundo, e para nós o mais importante, propiciou um nível de rendimento escolar que ainda não tínhamos registros com outras modalidades de ensino. O terceiro, a Comunicação Total, constitui-se inegavelmente, um espaço democrático e de cidadania para o reconhecimento da língua de sinais, senão na educação de surdos, mas nas escolas para surdos.

Além desses aspectos apresentados pelas autoras, acrescentamos mais um, que se tornou crucial, para a nossa história com as outras histórias: a Comunicação Total possibilitou, aos profissionais da área, iniciar uma reflexão educacional nas escolas, pois se os surdos não eram deficientes, se a incorporação do Bimodalismo, como estratégia pedagógica de comunicação, propiciava a interação com os alunos, e entre os alunos, e se aprendizagem se realizava, era então possível oferecer aos surdos uma escola com organização curricular semelhante às escolas para ouvintes, mas especificamente voltada para surdos.

Com base nesses princípios, fomos reorganizando pedagogicamente a EDAC. Iniciamos um processo de seriação das turmas, selecionando os alunos de acordo com seu desenvolvimento e procuramos oferecer conteúdos das diversas áreas curriculares. A extensão universitária, das três atividades fim da universidade, era a que nos permitia melhor desenvolver projetos de intervenção pedagógica, junto aos professores com o objetivo de capacitá-los à alfabetização dos alunos surdos com base na teoria de Emilia Ferreiro (1986). Esse momento de transição, como diz Dorziat (1999), foi muito significativo para o nosso grupo, possivelmente, por ter permitido

[nos] desvincular de forma radical de pressupostos antigos sobre a pessoa surda. Os sinais entraram como um recurso complementar de estratégia de ensino e seu aprendizado foi facilitado por ser apenas um acréscimo lexical gestualizado, ou seja, a aprendizagem consistia em aprender sinais correspondentes às palavras faladas na língua portuguesa. Nessa época, surgiram muito fortemente as ideias construtivistas. Apesar de não se fazer ligação direta entre essas ideias e os princípios da Comunicação Total, os

estudos têm mostrado que as bases conceituais sobre desenvolvimento humano e, sobretudo, linguístico são os mesmos, em ambas as tendências. (DORZIAT, 1999, p. 64).

Do ponto de vista da concepção da linguagem, passávamos de uma visão behaviorista e estruturalista para uma visão construtivista e cognitivista da aquisição da língua oral e escrita. Acompanhávamos, de fato, as mudanças nos enfoques da alfabetização e do ensino de língua portuguesa, no Brasil. A ênfase não se centrava mais na estrutura da frase (na sintaxe), mas no sentido (na semântica). Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), que descrevem a aquisição da escrita pela criança como um processo universal e único, obedecendo a uma sucessão de estágios de desenvolvimento, reconstruímos a proposta pedagógica de alfabetização da EDAC.

A EDAC funcionava, de fato, como um laboratório onde podíamos observar *in loco* os resultados das mudanças implantadas, de modo que progressivamente as novas formas de educar os surdos iam sendo incorporadas nas disciplinas da habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do curso de Pedagogia da UFCG. Essa tendência era também incorporada nas disciplinas ministradas nos cursos e demais atividades de extensão dos projetos que realizávamos em parceria com a EDAC. Passamos, então, a formar professores para surdos, nas duas instituições no marco da Comunicação Total e com o apoio da abordagem da psicogênese da língua escrita, encontrada em Ferreiro e Teberosky (1985, 1993).

Em que pese os esforços realizados tanto pelo corpo docente, quanto pelas crianças surdas, o processo de alfabetização não caminhava como esperávamos, pois as crianças continuavam não se “alfabetizando”, e permaneciam no estágio do desenvolvimento da escrita, denominado por Ferreiro e Teberosky de *pré-silábico*. Esses resultados nos permitiram tomar como hipótese que a dificuldade de as crianças surdas não ultrapassarem com sucesso esse estágio, devia-se a impossibilidade, para elas, de associar os fonemas aos grafemas como faziam as crianças ouvintes. Passamos a admitir que as crianças surdas não formulavam as mesmas hipóteses sobre a escrita que as crianças ouvintes, que estabelecem com propriedade a relação oral-escrita. Ficava, portanto, evidente, para nós, que para aprender a ler e a escrever, a criança surda deve lançar mão de estratégias próprias, uma vez que precisa aprender a escrita de uma língua que ela, em geral, não ouve, não fala e, portanto, não domina.

Em contrapartida, um fato maravilhoso acontecia. A Língua de sinais emergia e com ela os surdos davam mostras de (re)nascem como novos cidadãos. Os surdos descobriam, a cada dia, novos sinais e outras possibilidades de realizarem uma comunicação plena entre eles e com os ouvintes. Começavam, assim, a tomar consciência da importância da língua em suas vidas e também para a vida da comunidade e em comunidade. A Língua de sinais lhes permitia se afirmarem como pessoas plenas na sociedade e na cidade.

Desde o final da década de 1980, a Libras, enquanto língua natural dos surdos, começava a ser conhecida em Campina Grande, principalmente por meio do livro/dicionário *Linguagem das mãos*, elaborado pelo padre Eugenio Oates (1988). Um surdo campinense, em suas viagens pelo Brasil, conheceu o livro e, em seu retorno, o apresentou para alguns outros, passando o livro a ser estudado, com afinco, por eles, e considerado importante para o desenvolvimento local da Libras. Josinalva e Joseildo relataram esse fato.

[...] foi em 1987 que chegou o livro. Z [surdo], o irmão de S [surda], que viajava vendendo chaveiro, comprou um livro lá, o do PADRE OATES, e trouxe para cá. Mostrou para I [seu irmão surdo], que começou a ver os desenhos [dos sinais]. I pediu emprestado para Z e fomos ver o livro. A gente ia vendo os sinais e pedimos a M [irmã ouvinte] para ela ler os nomes e mostrar os objetos para a gente. (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 307-313)

Então, I estava com o livro que tinha sinais. Ele comprou, me mostrou e a gente começou a trocar como seriam aqueles sinais, aprender junto, e rapidamente a gente aprendeu. Então, quem me ajudou primeiro foi I, comprando o livro, me mostrando, dizendo que eu lesse, que era interessante, que era bom. O livro me ensinou a sinalizar. (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 104-110)

Os três irmãos (Josinalva, Joseildo e I) foram desenvolvendo seu conhecimento de Libras nas trocas linguísticas entre eles e aprendendo os sinais propostos no livro, passando a ser ‘modelos linguísticos’ e a estimular os demais surdos da EDAC a utilizar a Libras, e deixar de usar apenas gestos e não sinais.

Fomos desenvolvendo a LS, a gente foi trocando entre nós três. Os surdos sem saber sinalizar e a gente usando sinais. ‘ - Que sinal é esse? A gente não está entendendo.’ A gente sabia que eles estavam usando gestos e a gente sinalizando, e eles foram observando a gente e copiando. (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 325-329)

Entretanto, também nos narraram que já haviam tido contato provavelmente com a Libras e com esse livro no início dos anos de 1980, quando frequentavam a instituição de atendimento a excepcionais mencionada anteriormente. Tanto Flávio como Joseildo

referiram-se a surdos de outros centros urbanos maiores e mais desenvolvidos, que estiveram em Campina Grande e visitaram a instituição, corrigindo-os na sinalização e apresentando-lhes a Libras.

[na instituição] nos comunicávamos por gestos. Veio um surdo de BRASÍLIA que viu que a gente estava sinalizando errado e disse que existia a língua de sinais, que era diferente. A gente começou a aprender, a perguntar os sinais das coisas. Ele explicou que tinham os sinais, que no mundo tinha sinais e que aqui em CAMPINA GRANDE estava atrasado, que aqueles gestos não se usavam mais. Mas a gente nunca tinha visto. (FLÁVIO, entrevista narrativa, 151-157)

Veio um surdo de RECIFE, em 87, não, antes, em 82 no I[instituição]. Esse surdo sabia língua de sinais e chegou lá no I [instituição] com livros. Nós todos éramos pequenos e ele saiu olhando, procurando os adultos, viu os gestos que os surdos usavam para mulher, homem. E ele mostrou que os gestos eram feios e os sinais como eram. A diretora conversou com ele, ele pediu para ensinar aos surdos, mas ela disse que não, que lá era só oralização. (JOSEILDO, entrevista narrativa, 331-339)

Em 1982, ainda com a concepção oralista predominante, foi-lhes negada a oportunidade de aprenderem a Libras e, com o entendimento que temos hoje, de terem adquirido uma língua articulada, capaz de propiciar um pleno desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, cognitivo. Josinalva refere-se à aquisição tardia da Libras com pesar frente ao tempo perdido em sua vida.

Fui perguntar para I, que disse que foi com 18. Como eu não sabia que comecei tão tarde! Foi em 85, eu fiz as contas e vi que era 18 anos [com grande expressão de pesar]. Fiquei estarrecida. Eu com 18 anos, I com 20. Fiquei extremamente decepcionada, sentida. Os surdos hoje em dia, com 18 anos, são extremamente inteligentes. Eu só fui aprender a LS com 18 anos, eu fiquei muito triste com isso. A gente conversou sobre isso em casa e eu não gostei, queria que tivesse sido antes. Eu seria mais inteligente se tivesse começado mais nova. Fiquei decepcionada. (JOSINALVA, entrevista narrativa, 112-122).

Acrescenta, mais à frente que “os mais velhos, todos nós perdemos” (linha 263). Foi preciso passar mais de dez anos para que um novo tempo, com novas concepções de surdo e de língua de sinais, pudesse começar a alterar uma realidade de privação linguística, cultural e social tão sentidamente vivida pelos surdos mais velhos. Esse novo tempo estava começando a acontecer agora, na primeira metade dos anos de 1990. Na EDAC e em outros espaços sociais.

As pessoas surdas passaram a desejar, a partir da apropriação da Língua de sinais, fazê-la sair de sua clandestinidade, fazia também com que eles começassem a consolidar pontos de encontros da comunidade surda na cidade: praças, bares, transportes coletivos... A comunicação mediante a Língua de sinais, entre eles, dava visibilidade a sua língua e a se identificar com ela e por ela, tornavam-se visíveis na cidade, aos olhos dos outros. Os ouvintes, doravante, já não podiam ‘vê-los’ como “excluídos, na cidade”, ao contrário, as pessoas surdas ousavam se apropriar do espaço público para se comunicar em sua língua, para além do espaço da escola. Elas lhes permitiam a troca de informações sobre o cotidiano da cidade, as notícias sobre acontecimentos no mundo, e, acima de tudo, podiam acompanhar a discussão sobre a criação e uso da língua de sinais.

Assim, iam constituindo as bases para a consolidação da comunidade surda. E uma das primeiras iniciativas políticas para legitimar socialmente a comunidade foi a criação, em 1991, da Associação de Surdos de Campina Grande, que funciona, atualmente, em um espaço cedido pela EDAC, enquanto busca as condições para instalar-se em sede própria. Apesar do grande espaço alcançado pela Libras, faltava o seu real reconhecimento nos espaços educacionais, o que pode vir a ser obtido pela concepção bilíngue para a educação de surdos.

5.2 E então, o Bilinguismo

Sempre em contato com novas produções teóricas na área, percebíamos estar em curso um grande debate sobre a educação de surdos. Nessa época, tivemos acesso aos estudos e pesquisas de autores representativos, na América Latina, sobre o enfoque bilíngue. Destacamos, na Venezuela, Calos Sánchez (1990,



Fonte: Joseildo Antônio Gomes

1991), Behares (1991), no Uruguai e Ferreira Brito (1993), no Brasil. Um novo panorama para a educação de surdos descortinava-se em nível internacional e nacional. Surgiram

discussões sobre a importância da língua de sinais para a vida e a educação dos surdos, sobre as questões identitárias e culturais dessas pessoas.

Uma nova perspectiva para a educação dos surdos começa a ser discutida: *a educação bilíngue*, que acompanhávamos com inquietação, devido às hesitações provocadas pela polêmica que essa perspectiva levantava no meio educacional e acadêmico. Com base numa nova representação científica da pessoa surda, a educação bilíngue defende os direitos dos surdos no marco da diferença política do sujeito surdo. Nessa perspectiva, eles não são considerados como pessoas deficientes, mas como pessoas diferentes da maioria ouvinte, o que implica em necessidades e direitos específicos que atendam a sua condição de ser vidente por excelência. Como os ouvintes elas são, igualmente, plenas de possibilidades de crescer, se desenvolver, contribuir com seu trabalho, suas ações, seus interesses para o bem estar social. O que lhes faltava era o reconhecimento de sua condição bilíngue, quer no espaço escolar, sendo-lhes concedido o direito de ter acesso à educação, mediante o uso da língua de sinais, como língua primeira (L1), e a aprendizagem da língua nacional, no caso a língua portuguesa, como segunda língua (L2), quer em todos os demais espaços sociais.

Diferentemente da Comunicação Total, particularmente do bimodalismo, que por considerar a língua de sinais como um mero dispositivo pedagógico e por isso inseria os sinais na estrutura da língua portuguesa, com o objetivo de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e a desenvolver a oralidade das pessoas surdas, no bilinguismo a Libras passa a ser considerada como primeira língua (L1), que deve ser adquirida de forma natural através de processos interacionais, como acontece, usualmente, com a aprendizagem da língua portuguesa pela criança ouvinte, mediante a interação com surdos adultos proficientes nessa língua. A língua oral, no Brasil a Língua Portuguesa, passa a ser considerada na educação de surdos como segunda língua (L2), que com esse estatuto será aprendida mediante processos instrucionais, durante a escolarização da pessoa surda, em suas modalidades oral ou escrita.

A partir dessa fase inicial, mais centrada na questão linguística, o Bilinguismo vai se firmando, diante de nossos olhos, com repercussões sobre o cotidiano da escola, como um movimento cultural mundial, apoiado pelas mais diversas comunidades de surdos. O movimento passa assim a defender a necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue. E muito mais do que se fixar no domínio puro e simples de duas línguas na escola, como Skliar (1999) defendeu, é proposto que se reconheça, politicamente, a surdez como diferença cultural e identitária da pessoa surda.

Desse modo, o *Bilinguismo* advoga o *biculturalismo*: a necessidade de os surdos terem acesso à cultura da comunidade surda, contribuir para o seu enriquecimento cultural, literário, linguístico e, no diálogo com o patrimônio cultural de língua portuguesa, perceberem e transitarem na cultura ouvinte como um cidadão de pleno direito.

Podíamos perceber, no cotidiano da EDAC, que para o bilinguismo bicultural poder se efetivar seria necessário, como afirma Botelho (2002), uma profunda modificação nas políticas educacionais, uma vez que,

[a educação bilíngue] propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente, não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classes com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar (BOTELHO, 2002, p. 111-112).

Diferentemente do modelo oralista, para o qual está sempre latente o preceito segundo o qual “o companheiro mais perigoso de um surdo-mudo é outro surdo-mudo” (BEHARES, 1991, s/p), na educação bilíngue, se sustenta, precisamente, o contrário: o melhor companheiro de um surdo é outro surdo que conheça, pratique e ensine a língua de sinais.

A concepção bilíngue que vai sendo assumida pela EDAC passa a refletir em uma nova percepção que os alunos começam a ter da escola e de como a escola os concebe. A fala de Joseildo, que apresentamos abaixo, referente ao momento do Oralismo, revela a percepção que os surdos tinham da representação que os ouvintes tinham deles, baseados na visão de pessoa surda como deficiente, com limitações educacionais e sociais. Já a de Josinalva, referente ao novo período do Bilinguismo, demonstra uma mudança na representação da pessoa surda, vista agora como diferente, eficiente, com potencialidades, que pode e deve ter as mais variadas vivências sociais.

Uma pessoa do SENAI veio explicar [na EDAC] que tinha curso lá no SENAI. Eu pensei bom, eu nunca fiz, vamos ver, pode ser bom lá [...]. Até que ELENY disse que [...] tinha três. Eu sabia que tinha outros cursos. Já havia visto e um amigo falou. [...] Eu queria mecânica de carros. ELENY disse que não podia, como é que o surdo vai fazer? Só tem esses três que são mais fáceis, de carro não pode. Eu escolhi tipografia. Eu queria o de mecânica de carro, mas não podia (JOSEILDO, entrevista narrativa, 135-151).

Antes, por causa da surdez, tudo era proibido. Faltavam pesquisas. A gente começou a usar a língua de sinais e os espaços começaram a se abrir. A EDAC foi muito importante, me ajudou muito, nunca tinha pena dos surdos. Os professores estudavam e diziam que podia, podia. A EDAC é muito importante (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 162-167).

Com base no Bilinguismo, a escola específica para surdos adquire uma nova dimensão, pois já não se situa no marco da educação especial, que historicamente norteou sua prática a partir de uma visão reducionista, configurando-se como uma educação de baixa expectativa. Para que a educação bilíngue se desenvolva, era, e ainda é, imprescindível, uma maior profundidade política no trato das questões educacionais do surdo. Nessa direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um paradigma oposicional, como desde o início costumava insistir Skliar (1999).

Estávamos em meados dos anos 1990 e, mais uma vez, diante de uma escolha: optar ou não pela educação bilíngue. Opção difícil. Tínhamos de ter claro se essa seria, de fato, a melhor possibilidade educacional para os surdos. Não queríamos, nem podíamos, nos arriscar, nem por em risco a educação de tantas pessoas, novamente. Era o futuro de crianças e de jovens que estava de certa forma, mais uma vez, em nossas mãos. Do ponto de vista político-pedagógico esse posicionamento implicava em assumir novos paradigmas sobre os surdos e sobre sua educação, não mais nos marcos da educação oralista, nem da Comunicação Total, mas a partir do reconhecimento das peculiaridades linguísticas e culturais da pessoa surda, do respeito aos seus modos de apreensão do conhecimento.

Behares (1991, s/p), em seu texto: *Novas correntes na educação de surdos: dos enfoques clínicos aos culturais*, que foi uma de nossas referências iniciais, afirma que a Educação Bilíngue Bicultural

[...] propõe dirigir sua atenção à criação de uma identidade bicultural confortável, ao permitir à criança desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte majoritária.

A fim de alcançar esta aspiração, o enfoque bilíngue, como seu nome o indica, propõe utilizar a língua de sinais da comunidade através de agentes provenientes desta, para permitir o acesso rápido e natural da criança surda ao currículo e utilizar agentes da comunidade ouvinte - professores de surdos - para que a criança surda tenha acesso à língua oral e escrita dessa comunidade e sejam potencializadas, com este contato de imersão, sua adaptação e integração a esta (BEHARES, 1991, s/p).

Neste mesmo texto, Behares (1991) também apresenta uma série de ressalvas a essa definição, das quais destacamos:

a necessidade de os educadores e os membros da comunidade surda trabalharem juntos para promover uma Educação Bilíngue/Bicultural para as crianças surdas;

a língua de sinais não poder ser ensinada à criança surda como um instrumento artificial de comunicação, mas deve ser adquirido dentro de um marco natural de interação com a comunidade que a usa, o que implica que a escola deve incluir agentes adultos surdos, que aperfeiçoem a interação em Língua de sinais das crianças surdas;

os adultos surdos que participam da educação infantil têm o papel semelhante a dos professores ouvintes desse nível de ensino, os quais, em um marco natural de interação, promovem o desenvolvimento integral da personalidade e as habilidades verbais e cognitivas da criança;

devem participar também no ensino curricular dos conteúdos do programa básico para as escolas, já que seu uso natural da língua de sinais lhes permite construir uma sequência pedagógica em todos os sentidos idêntica à que se constrói na interação de uma criança ouvinte com seu professor ouvinte;

os professores surdos devem receber uma formação adequada a suas funções e regerem-se pelos mesmos princípios pedagógicos que qualquer professor de educação básica;

o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua natural não obstaculiza a aprendizagem da língua oral correspondente, mas a facilita. A nova pedagogia linguística para surdos concebe o desenvolvimento da língua oral com base em técnicas de ensino de segundas línguas e, portanto, aproveita as habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças em sua experiência natural com a língua de sinais. Especial importância neste processo tem a língua escrita, que é a forma da língua oral respectiva mais diretamente acessível e socialmente mais necessária para o surdo;

o currículo da escola regular deve ser apresentado ao surdo mediante a língua de sinais, a língua oral respectiva e a língua escrita, com a mesma cronologia, exigências e qualidades que se utilizam na educação dos ouvintes. Isto significa que a educação do surdo deve pretender alcançar os padrões da educação básica nos mesmos tempos e com as mesmas ambições da educação comum.

Para a consecução dessa proposta educacional, tanto os professores surdos como os ouvintes necessitam receber formação para este tipo de trabalho, para o qual devem, além dos conhecimentos pedagógicos gerais, terem conhecimentos de ensino de segunda língua, linguística comparativa da língua oral respectiva e a língua de sinais do lugar, e, no caso dos ouvintes, possuírem certo grau de competência nesta última.

Ainda no mesmo texto acima citado, Behares (1991, s/p) apresenta a visão de alguns estudiosos sobre a implantação do bilinguismo em escolas para surdos. Para esses pesquisadores, somente as escolas que já desenvolvem “investigações linguísticas adequadas sobre a língua de sinais, tenham preparado professores e administradores, conscientizado aos pais, às crianças e aos adultos membros da comunidade surda, devem intentar desenvolver programas bilíngues”.

Ao se contrapor a essa visão, Behares (1991, s/p) argumenta que, apesar da necessidade de certas atividades prévias para a implantação do bilinguismo em escolas para surdos, o desenvolvimento dessa proposta só será possível no processo de funcionamento, ou seja, não se chega à Educação Bilíngue

[...] mediante um projeto acabado, ainda mais pelo simples fato de que as realidades educativas tendem a ir-se amoldando na medida em que estão em funcionamento. De fato, no Uruguai existe investigação linguística sobre a língua de sinais do país (ver, por exemplo, Behares et al., 1988), temos preparado os professores ouvintes e surdos para a tarefa, no marco de uma decisão pedagógica pensada por todos eles, os pais e a comunidade surda. Porém, só sobre a marcha se sua implantação temos podido realmente avançar, tanto no que diz respeito a atitudes e ideologias como nos aspectos metodológicos. Para dizê-lo com poucas palavras, e certa tautologia, o pedagógico só pode construir-se mediante a prática pedagógica. (BEHARES, 1991, s/p)

Em consonância com as ideias de Behares (1991) de que a educação bilíngue é a possibilidade mais adequada para as pessoas surdas se desenvolverem; de que na prática pedagógica é possível construir uma escola bilíngue e, considerando que os nossos alunos surdos não podiam, educacionalmente, perder mais tempo, decidimos assumir, em 1995, da melhor forma possível e dentro do que permitiam as condições objetivas e subjetivas, o compromisso pedagógico de estudar e implantar a educação bilíngue, tanto na habilitação do curso de Pedagogia da UFCG, voltado para a formação de professores para surdos, quanto na EDAC, que acolhia pessoas surdas, à época, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram momentos difíceis, pois eram muitas as mudanças pedagógicas a serem feitas. Além disso, não dispúnhamos de literatura que nos permitisse teoricamente melhor compreender as questões envolvidas e que nos relatassem experiências já em processo de desenvolvimento. Tudo era muito novo para todos nós.

Não só no Brasil, como em outros países, a implantação do bilinguismo é uma experiência recente e restrita a alguns poucos centros. Segundo Moura (2000), a Suécia, o primeiro país a implantá-lo como forma de política pública, iniciou esse processo, em 1981, e foi seguida, logo após, pela Dinamarca. Na América Latina, a autora menciona os trabalhos realizados na Venezuela e no Uruguai, a partir de 1985 e 1987, respectivamente. No Brasil, temos notícias de tentativas esparsas de implantação do Bilinguismo no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Rio de Janeiro, a partir da década de 1990, mas, como se sabe, essas iniciativas não respondiam a uma política pública, elas aconteciam de forma isolada, da mesma forma como ocorreu com a EDAC.

Somente os dois primeiros países, a Suécia e a Dinamarca, tiveram êxito na implantação do bilinguismo para os surdos. Moura (2000, p. 79), levanta como hipótese que o sucesso da implantação nesses países foi ocasionado por suas condições sociais, políticas e culturais. O mesmo resultado não aconteceu, por exemplo, na Venezuela e no Uruguai, que segundo a autora teria sido “em razão das dificuldades inerentes de um país com uma história de educação de surdos fortemente oralista”.

Da mesma forma, países como os Estados Unidos, a França, a Itália, a Inglaterra, a Alemanha, a Argentina, entre outros que, apesar de grandes avanços nas pesquisas com as línguas de sinais e de tomada de providências para que os surdos tenham facilidade no acesso à informação e à participação social, não aceitaram o uso do bilinguismo devido ao fato de que

[...] a simples afirmação e constatação, através de instrumentos científicos, do status linguístico da Língua de Sinais não é suficiente para a sua aplicação. Há necessidade de uma validação real em nível de reconhecimento das Comunidades Surdas, sua cultura e sua importância para o desenvolvimento linguístico, social e de identidade para os Surdos. (MOURA, 2000, p. 79).

Atualmente, apesar das dificuldades e do insucesso ocasionado na maioria dos países do mundo, várias experiências de educação bilíngue estão sendo implantadas. Pesquisas comparativas do desenvolvimento de crianças surdas inseridas em propostas educacionais com e sem bilinguismo indicam que as primeiras têm um desempenho social, afetivo e escolar mais avançado que o das segundas, inclusive o desenvolvimento da linguagem oral (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; VALENTE, 2007, entre outros).

No Brasil, em que pese a política nacional de educação inclusiva, o próprio MEC, em seus documentos oficiais, reconhece e orienta a adoção do bilinguismo no processo educacional de pessoas surdas. Uma de suas publicações mais recentes - *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (DAMÁZIO, 2007, p. 25) é um bom exemplo disso. Para esse autor, o “trabalho pedagógico com alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa”.

Refletindo sobre os anos iniciais da implantação da educação bilíngue, tanto na formação de professores na UFCG, como na EDAC, hoje, percebemos que essa fase foi a mais difícil da nossa vida profissional. A experiência nesses campos de atuação profissional permitiu-nos discernir o que não era bom para a educação de surdos. Por outro lado, o uso do bilinguismo descortinava-se como perspectiva mais viável para a formação integral dos nossos alunos, mas as dúvidas, as incertezas e a insegurança eram tantas, que brincamos, hoje em dia, dizendo que aquele momento foi um “buraco negro” em nossas histórias.

Naquela época, indagava-nos sobre o que ensinar nas disciplinas da habilitação de Educação dos Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia da UFCG? Como orientar pedagogicamente os professores da EDAC? Como possibilitar a inserção de professores surdos de Libras no contexto escolar? Como aprender e difundir a Libras? Essas e tantas outras questões povoaram o nosso universo, estimularam nossa criatividade na implantação dessa experiência, constituindo-se como uma difícil travessia de ruptura com um modelo de prática já solidificado, em nossa formação inicial e profissional como também o desafio de aceitar as experiências bem sucedidas com a educação dos surdos.

Além disso, interrogava-nos: Como mudar as representações de surdez, de pessoa surda e de sua educação, pautadas na falta, na deficiência, na correção, tão fortemente arraigadas em nosso processo de formação pessoal e profissional? Como substituir essa percepção por outra visão, alicerçada na diferença e na eficiência? Sabíamos que se não transformássemos, em nós mesmas, as representações negativas da pessoa surda, que herdávamos, em nada poderíamos contribuir para as mudanças necessárias na escola.

Se a passagem do Oralismo à Comunicação Total havia acontecido sem grandes dificuldades, talvez pelo fato de ela apesar de anunciar mudanças mais profundas na representação da pessoa surda, apenas introduziu outros recursos metodológicos para sua

educação. No entanto, o foco nos procedimentos metodológicos mantinha aproximações com o Oralismo e essa continuidade era talvez o que nos tranquilizava.

A Educação Bilíngue, por sua vez, pauta-se em outros parâmetros, que consideram o ser-surdo em sua diferença. Essa ruptura colocou de início, e ainda coloca para os responsáveis por uma instituição dedicada à educação de pessoas surdas, muitos questionamentos, em função dos desafios teóricos, metodológicos e de condições objetivas para a implantação da Educação bilíngue.

O que nos encorajava em nossas iniciativas era que, aos poucos, o movimento de Educação Bilíngue ganhava corpo também no Brasil. Começamos a nos reunir e a debater nos congressos que abordavam essa temática, multiplicavam-se os contatos entre os pesquisadores brasileiros que discutiam o que estava sendo publicado em outros países e também iniciamos nossas próprias investigações. Esse esforço coletivo da comunidade científica e dos formadores práticos resultou, nos últimos dez anos, numa produção nacional considerável de trabalhos acadêmicos, artigos e livros tratando dessa temática e que tomamos como principais referências para nossos estudos, uma vez que tratam da questão com base na situação social encontrada no país nesse período. Essas foram algumas das condições e acontecimentos que vivenciamos dentro do movimento a favor da educação de surdos e da Língua de sinais, no Brasil, e que foram nos dando mais segurança nos caminhos a trilhar.

Do ponto de vista operacional, fomos fazendo várias mudanças nos conteúdos ensinados na habilitação do curso de Pedagogia da UFCG. Não se tratava, naquele momento, de propor mudanças substanciais na grade curricular, o que exigiria multiplicar nossos esforços e enfrentar um processo regimental, que teria acima de tudo, nos ocupado e talvez desviado o nosso tempo e atenção dedicados a observar como essas mudanças aconteciam na prática. Não havia tempo hábil para esperar por mudanças formais, para dar início ao processo de mudança que se legitimava no meio científico, em vários países.

Nessas circunstâncias, o nome e a carga horária das disciplinas permaneceram, mas “revolucionamos” do ponto de vista dos conteúdos ensinados, e da redistribuição da carga horária. Contávamos como aliada nesse processo de mudança, a parceria da UFCG com a EDAC, a indissociabilidade da teoria e prática. Ou seja, a teoria ser aprendida na universidade, e a realização da prática, feita na escola. Essa era uma das características da habilitação para a formação de professores de surdos no curso de Pedagogia desde a

implantação do estágio e que passou a se configurar como uma especificidade da EDAC e uma característica da habilitação do curso de Pedagogia.

Ministrávamos as disciplinas da habilitação no espaço escolar da EDAC, o que proporcionava, desde o início, aos graduandos, por meio do contato direto com os surdos, os professores e o trabalho desenvolvido na EDAC, elementos de vivência prática para o enriquecimento dos estudos teóricos.

Se de início essa indissociabilidade aconteceu de uma forma intuitiva, com o olhar que temos hoje percebemos que foram anos de uma *práxis* pedagógica na qual a teoria pode se materializar em uma prática geradora de atividade teórica. Entendemos *práxis*, aqui, não como uma mera justaposição entre teoria e prática, mas como “uma atividade material, transformadora e adequada a [determinados] fins” (VÁZQUEZ, 2007), numa perspectiva transformadora de uma realidade.

Passamos a focalizar, nos projetos de extensão universitária que desenvolvíamos nessa parceria UFCG/EDAC, a construção de uma proposta pedagógica bilíngue para a educação dos surdos. Dois projetos foram particularmente importantes para o desenvolvimento do marco do Bilinguismo nas duas instituições. O primeiro projeto - *"Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica"*, por nós coordenados, realizou-se, em 1995 e 1996, com a participação de alunas da habilitação. Esse projeto intentou, fundamentalmente, prestar assessoria à Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), no sentido de se construir uma proposta pedagógica bilíngue para a educação de surdos. Buscou favorecer a criação de um ambiente bilíngue para os alunos da EDAC, desenvolver uma proposta metodológica para a aquisição da língua escrita, a partir do enfoque bilíngue, orientar as famílias dos alunos, com vistas a uma melhor compreensão da deficiência e consequente aceitação da surdez, promover a atualização dos professores da EDAC no enfoque bilíngue e, finalmente, efetivar a participação de alunos da universidade na construção de proposta para a educação de surdos.

O segundo projeto - *"A história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo"* – coordenado por outra professora da UFCG, que também atuava na habilitação, foi desenvolvido na EDAC, em 1996. Esse projeto tinha como finalidade propiciar às crianças surdas o prazer da leitura de contos infantis, agora narrados em língua de sinais. O ensino e a aprendizagem da língua de sinais nos mobilizavam a criar situações que eram permitidas às crianças ouvintes desde a mais tenra idade. As crianças surdas, até então privadas dessa

atividade cultural, antropológica, que geralmente se inicia no seio da família, eram também privadas do objetivo maior das narrativas: a transmissão da cultura, dos mitos, das lendas, das crenças, das histórias de família... que se transmitem de geração em geração, e da construção de sua própria história.

O desenvolvimento desses dois projetos evidenciou as dificuldades para a implantação de uma proposta pedagógica bilíngue para surdos, por requerer um processo de reconstrução da organização escolar e da prática pedagógica. Eram necessários estudos teórico-metodológicos sobre essa abordagem, ao mesmo tempo que buscávamos formas de adequá-la à realidade escolar. Reconhecemos, contudo, o lado positivo dessa fase de transição, visto que constitui a tentativa para buscar soluções que proporcionassem uma educação de melhor qualidade e um ambiente bilíngue para os alunos.

Nesse sentido, foram implantadas mudanças administrativas e pedagógicas, com o objetivo de adequar o projeto político-pedagógico da escola a nova forma de ver a pessoa surda e sua educação. O reconhecimento da importância e necessidade das línguas de sinais para a vida e educação dos surdos e, conseqüentemente, o assumir o bilinguismo para essa educação, trouxeram a necessidade do ensino da Libras, quer como primeira língua para alunos surdos, quer como segunda língua para professores, familiares e comunidade ouvinte em geral.

Entretanto, naquela época, quando as primeiras experiências de educação bilíngue começam a surgir no Brasil, entre elas a que era utilizada na EDAC, a Libras não era reconhecida como língua nacional de interação social dos surdos, havia poucos estudos linguísticos sobre ela e nenhuma iniciativa ou política de formação de professores para seu ensino. Esse contexto histórico levou à necessidade de que, para suprir a carência de docentes de Libras, alguns surdos adultos fossem alçados de usuários a professores de Libras, sem formação específica.

Nessa perspectiva, criamos, coletivamente, a função de “Instrutor de Libras”. A denominação de Instrutor, e não de Professor, justificava-se em função de as pessoas surdas convocadas para essa atuação docente não terem formação graduada, ou seja, uma licenciatura para o ensino de Libras. Assim, o ensino de Libras, quer como L1 ou como L2, passou a ser exercido, em Campina Grande e depois em outras escolas para surdos do estado, por pessoas surdas, membros da comunidade surda local, fluentes em Libras e que tinham

algum vínculo empregatício com o Estado ou com o Município. O convite para ser instrutor de Libras foi mencionado por Flávio em sua narrativa:

Depois, eu fui chamado para trabalhar no C-A-I-C, o sinal é CAIC [escola estadual]. Nunca tinha trabalhado fora, era a primeira vez. [...] Explicaram-me como é que eu tinha que organizar a biblioteca e eu organizei. [...] Passado um tempo, uns dois anos depois, a EDAC me chamou, convidou a mim e a ALEXSANDRO para ir para lá. [...] Na EDAC? A achei bom, fiquei contente. Mas o que a gente vai fazer lá? Pensei que ia trabalhar na biblioteca também.

[...]

Passado um mês, mais ou menos, nós fomos para a EDAC. Na época era J ou C, não me lembro bem, acho que era J a diretora, que nos recebeu muito bem e explicou que tinha chamado a gente para trabalhar lá porque precisava de professor [de Libras], antes não falava instrutor. (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 173-212).

Reverendo o projeto *Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica*, desenvolvido em 1996, vimos que tínhamos como uma das metas “preparar didaticamente quatro surdos adultos para atuarem como *monitores* nas salas de aula”. Inicia-se nesse momento, a formação de instrutores de Libras, mas tidos como “monitores” das professoras ouvintes, ou melhor, apenas como coadjuvantes e não protagonistas do processo de ensino-aprendizagem da Libras. O excerto da narrativa de Flávio deixa clara essa situação.

Os professores [ouvintes] faziam o planejamento.[...] A professora me deu um papel com uma lista de coisas para eu ensinar. Ela me mostrava o que era que eu tinha que ensinar, ela queria os sinais daquelas coisas, que não tinha naquela época. Eu fui ensinar às crianças pequenas, a professora me mostrava o papel, eu copiava e era isso só. Ela me dizia o que eu tinha que ensinar e eu ensinava. Eu não tinha planejamento nenhum, tirava xérox do planejamento das professoras e ensinava para as crianças os sinais que elas [as professoras] precisavam, dos conteúdos: construção, casa, madeira, árvore, flor, aquela lista de palavras. Não sabia, não tinha ideia. Eu achava que estava bom, que era assim que se ensinava. Hoje eu sei que não é (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 316-331)

Apesar de proferirmos a adoção de uma nova concepção de pessoa surda, não mais como deficiente, e a importância da Libras para a sua vida e educação, além de termos incorporado surdos na equipe pedagógica da escola, provavelmente ainda não havíamos mudado, de forma significativa, a representação de “menos valia” (BEHARES, 1991) em relação a essas pessoas. Além de ser uma representação social fortemente arraigada em nossa cultura e em nós mesmos, que carece de tempo para ser mudada, parece-nos, hoje, que o fato de os instrutores não ter uma formação inicial para a docência, condição importante e esperada no âmbito da educação, reforçava o sentimento de “menos valia” em relação a eles. Flávio e os demais monitores incorporavam essa lógica, pois como não tinham “noção de

como ia ensinar” (JOSEILDO, entrevista narrativa, linha 429), necessitavam se sujeitar ao planejado pelos professores ouvintes, estes sim formados e, portanto, professores de verdade.

Voltando ao cotidiano da EDAC, apresentamos a seguir, de modo bastante esquemático, as mudanças pedagógicas de maior importância. A primeira delas, foi sem dúvida, a ênfase na Educação Infantil, à aprendizagem natural da língua de sinais. A Libras passou a ser considerada como língua primeira (L1) e um direito da criança surda. Tratava-se, então, de sua própria constituição como pessoa, mediante a apropriação e uso da sua língua natural, um meio de acesso privilegiado a si mesma e ao mundo. Nesse sentido, acreditávamos facilitar o acesso aos conteúdos curriculares e, por conseguinte, ao patrimônio cultural que lhe chegava tardiamente e na dependência do seu avanço na língua oral nacional.

Outra mudança, o ensino da Língua Portuguesa que procuramos ministrar como uma segunda língua (L2). Para sua efetivação, começamos um processo de estudo sobre metodologias específicas para o ensino de segundas línguas e busca de métodos, procurando criar materiais didáticos para tal fim. Dessa forma, tivemos como uma das metas do projeto de extensão *Bilinguismo e surdez: consolidando uma proposta pedagógica*, desenvolvido nos anos de 1997 a 1999, “elaborar uma proposta didático-pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, adequada às necessidades das pessoas surdas”. Apoiadas principalmente em estudos de ALMEIDA FILHO (1992, 1997a, 1997b) e em materiais didáticos para o ensino de Inglês, Francês e Português como língua estrangeira, disponíveis no mercado, elaboramos uma série de unidades de ensino de Língua Portuguesa para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse material, sua aplicação e avaliação serão apresentados no item “Um dos X da questão: o ensino de Língua Portuguesa”.

Quanto aos componentes curriculares, reformulamos os conteúdos a serem ministrados nas matérias do Ensino Fundamental com a intenção de lhes assegurar o acesso ao currículo escolar pleno. As reformulações se deram de forma mais expressiva em relação à área curricular de linguagem, com um novo direcionamento para o ensino de língua portuguesa, como já mencionamos anteriormente, e a inclusão do componente curricular Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação como uma das questões centrais do sistema de promoção do aluno, sempre foi um dos problemas da escola. Pensamos, então, como inovação dos procedimentos pedagógicos, em adequar o sistema de avaliação às normas que vinham sendo implantadas no currículo bilíngue. As avaliações também se realizariam com o uso da Libras, como se fossem

provas “orais”, cabendo aos professores a organização de material didático de apoio para tal. Procedíamos assim, por entender que a avaliação não poderia ser intermediada por uma L2 que se encontrava em processo inicial de aprendizagem, o que poderia provocar uma distorção nos seus resultados, não por falta de conhecimento do aluno acerca do conteúdo a ser avaliado, mas por falta de domínio linguístico para manifestá-los.

Além das mudanças promovidas, tanto na EDAC, quanto no curso de Pedagogia em função de uma nova percepção da surdez e da pessoa surda, consideramos como uma das ações primordiais promover reuniões e discussões com as famílias, pais e familiares dos alunos surdos, na expectativa de que eles viessem a contribuir com as mudanças em curso. Não apenas no interior da instituição, mas, sobretudo, na vida fora da escola, onde os espaços se multiplicam e com eles, e neles, as chances de se promover, ou ao contrário de se neutralizar, o uso da Libras entre surdos e dos surdos com os ouvintes.

Nesse sentido, era também necessário promover ações junto à comunidade surda adulta, a maioria dela analfabeta e sem inserção no mercado de trabalho. Implantamos o Programa de Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de abrir espaços em cursos profissionalizantes, acompanhando-os nesses cursos e na inserção no mercado de trabalho. Aos poucos, a comunidade surda adulta foi se desenvolvendo e, em que pese o fato de a maioria ocupar atividades de baixo prestígio social e baixos salários (empacotador de supermercado, operadores de máquinas simples, reprografia...), grande parte foi se inserindo no mercado de trabalho.

Todas essas atividades, realizadas com a intenção de promover mudanças, quer na habilitação do curso de Pedagogia da UFCG, quer na EDAC, foram vividas como parte de nossa história profissional e pessoal. A cada vitória, por menor que fosse, representava um avanço a ser celebrado, em função de todas as dúvidas iniciais e dos dilemas que enfrentávamos a cada dia, com base no processo contínuo de construção de um novo conhecimento sobre a educação de surdos, nas avaliações e percepções dos resultados dos trabalhos desenvolvidos e de uma sedimentação teórica e metodológica pelos docentes das duas instituições. A fase do “buraco negro”, aos poucos, foi desaparecendo e o caminho percorrido servia de referência, as veredas abertas tornavam-se mais claras e mais suaves. Dessas pequenas-grandes vitórias retirávamos força para seguir adiante.

No período de 1994 a 1997, fase inicial de todas essas mudanças, participei de um programa de intercâmbio internacional, desenvolvido, numa parceria, entre a UFPB e a

Universidade de Manchester (Inglaterra), na área de Educação Especial. O Programa, uma iniciativa de uma professora da área de educação especial do campus de João Pessoa e sua primeira coordenadora, centrava-se na proposta de educação inclusiva, emergente no Brasil, e visava a uma maior aproximação com pesquisadores de Manchester, com o objetivo de conhecer o que se fazia na Inglaterra, cuja experiência na área datava desde 1990. Com o afastamento dessa professora, em 1995, para doutoramento, passamos coordenar, no Brasil, esse Programa.

Em novembro de 1995, realizamos uma missão de estudos na Universidade de Manchester, ocasião que nos permitiu conhecer aspectos importantes da vida educacional dos surdos naquele condado, e que foram decisivos para nossa formação e decisões futuras. Realizamos visitas de observação em dez escolas inclusivas, de diferentes níveis educacionais e a centros de apoio à reabilitação de alunos surdos. Como nosso interesse se voltava para a escola especial para surdos, desejávamos observar as iniciativas educacionais nessa área, e somente após grande insistência de nossa parte, estivemos em duas escolas especiais para crianças surdas, uma delas era uma escola residencial para atendimento de surdos com outros comprometimentos graves associados. Em todo esse percurso, trocamos informações com professores de surdos, com técnicos da educação especial, com alunos surdos e com professores da Universidade.

A impressão que tivemos das observações nas escolas e dos contatos com profissionais da área foi a de que, apesar da organização do sistema educacional da Inglaterra, tanto no que diz respeito à formação geral e específica em educação especial de toda a equipe das escolas visitadas, quanto à infraestrutura geral e específica para casos de surdez (aparelhos auditivos individuais, sistema de transmissão FM, entre outros), assim como o sistema de apoio às crianças incluídas nas escolas, mediante professores especializados itinerantes e centro de apoio, nas escolas inclusivas visitadas, que as crianças surdas apresentavam dificuldades de aprendizagem e tinham pequena participação nas atividades escolares.

Muitos jovens estavam distantes da aula, demonstrando não compreender os conteúdos ministrados, além de ficarem envergonhados com a presença em sala de aula, por algumas horas sem Alineis, de um professor especializado de apoio. O que nos impressionava mais é que não víamos nos olhares dos alunos ingleses surdos o brilho que captávamos no olhar dos alunos da EDAC, nem percebíamos a mesma espontaneidade, a curiosidade cada

vez mais aguçada, nem a alegria que demonstravam na escola, sobretudo, desde o momento que passaram a se comunicar por meio da língua de sinais.

Na escola especial, situada nas imediações de Manchester, a despeito de desenvolver uma prática pedagógica baseada na Comunicação Total, tive oportunidade de conversar com professores e alunos surdos jovens, que me expuseram sobre as pressões e a falta de apoio que a escola vinha sofrendo. Mas, eles defendiam a importância da escola especial para surdos como espaço importantíssimo para a aquisição da língua de sinais e a construção sadia da identidade surda. Era em que nós também acreditávamos!

De modo que, se houve, minimamente, da parte dos professores da Universidade de Manchester, que organizaram as atividades de nossa visita, a intenção de nos convencer da pertinência da opção pela educação inclusiva para surdos, a vivência e os contatos mantidos com as escolas inglesas, nos encaminharam na direção contrária, a de fortalecer nossas convicções de que aquela não era a melhor solução e a de nos assegurar a importância da escola especial para surdos.

Se até então a defesa da escola exclusiva para surdos tinha um caráter mais teórico, ela passava a agora se apoiar na empiria. Se antes tínhamos dúvidas sobre a educação especial para surdos, no Brasil, por achar que não daria certo devido às condições socioeconômicas das escolas brasileiras e da ausência de formação do professorado, a realidade observada na Inglaterra dirimiu-as. Voltamos fortalecida quanto ao entendimento de que o Bilinguismo e a escola exclusiva para a educação de surdos seria a opção teórico-metodológica mais adequada.

Durante a vigência do intercâmbio, recebemos a visita de vários professores da área de educação especial da Universidade de Manchester. Apesar de esses professores serem defensores do Oralismo e da escola inclusiva, em várias ocasiões manifestavam a grata surpresa de observar a forma compromissada e apaixonada com que as equipes da UFCG e EDAC se envolviam com a educação de surdos, mesmo em condições adversas, principalmente, em termos de espaço físico e apoio de material. Outra causa de admiração por parte dos pesquisadores em missão no Brasil, era a quantidade e a qualidade do material didático elaborado pelas equipes da UFCG e da EDAC.

Equipe compromissada. Alunos em pleno desenvolvimento. Essas eram as duas maiores fontes de entusiasmo para continuar nosso caminho, fomentando o diálogo entre a

EDAC e a universidade. Isso era muito bom. Fomos assim caminhando, em meios a avanços e retrocessos, acertos e erros, mas sempre com o compromisso de oferecer aos surdos o melhor que nos fosse possível. A EDAC cresceu em número de alunos e em nível de escolaridade. Pela grande reivindicação dos surdos e por pura teimosia da equipe da escola, instituímos, em 2000, a segunda fase do Ensino Fundamental. Grande conquista, mas que nos colocou novos desafios. Dentre eles, a chegada à escola de professores ouvintes, licenciados em Matemática, Letras, História etc., sem a formação específica para a educação de surdos e sem nenhum conhecimento da Libras.

A repercussão do trabalho da EDAC, na Paraíba, começou a surtir efeitos no sistema educacional. Em 2000, a Secretaria de Educação de Gado Bravo (SEC-GB), pequeno município localizado no cariri ocidental paraibano, após levantamento realizado pela Secretaria, constatou um número elevado de pessoas surdas no município. A maioria nunca havia frequentado escolas regulares, outros não se adaptaram a elas. A equipe de professoras da UFCG foi convidada a realizar um trabalho de assessoria pedagógica a essa escola para implantar uma escola para surdos naquele município, com base na experiência da EDAC.

Aceitamos mais um novo desafio: participar da criação de outra escola para surdos, mas, em uma realidade diversa da que encontrávamos em Campina Grande. As condições daquele município muito pequeno e socioeconomicamente pobre desdobravam-se em outros fatores complicadores: um professorado sem formação para a docência e ainda menos para a educação de surdos; um alunado, em sua quase totalidade, oriundos da zona rural, com séria defasagem concernente à idade-série e sem nenhum contato com a língua de sinais.

No final de 2000, oferecemos um curso de capacitação inicial em educação de surdos para professores do município e um ano depois, em 2001, a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), sobre a qual apresentamos o seu histórico anteriormente, foi então criada. Desde então, e até os dias de hoje, continuamos a prestar assessoria a essa escola. Essa assessoria se realiza mediante projetos de extensão universitária e conta com a participação de alunos do curso de Pedagogia. O centro de nossa atenção nesses projetos é a formação em serviço do corpo docente da EMSGB.

Precisávamos adaptar nossas atividades às necessidades específicas da realidade geográfica, social, econômica e cultural de Gado Bravo. Retomamos algumas questões que colocamos no projeto, naquele momento: Como viabilizar a aprendizagem da Libras com os alunos e com as professoras? Como organizar o currículo de modo a atender às condições

específicas das crianças surdas de Gado Bravo? Como formar em serviço o corpo docente da escola sem desconsiderar a realidade de escolaridade e experiência (ou não) anterior de ensino?

Aos poucos, fomos nos inteirando da realidade do município, dos docentes e dos alunos. Começamos a desenvolver nossas ações, propiciando aos professores estudos teórico-metodológicos e assessoramento ao planejamento didático. Se por um lado, havia a baixa escolaridade dos docentes, por outro lado, encontramos um grande entusiasmo para atuar na educação de surdos.

Naquele momento, contávamos com alguns aspectos extremamente positivos: iniciávamos a formação de professores no marco do Bilinguismo, com a presença de uma instrutora de Libras como parte integrante do corpo docente da escola e de uma diretora já proficiente nessa língua, participante ativa da comunidade surda de Campina Grande e professora da EDAC.

O trabalho de construir, com o grupo, um novo olhar sobre a pessoa surdo e discutir as correntes que promoviam a sua educação foi facilitado porque não precisamos desconstruir, junto aos professores, a visão canônica do surdo como “deficiente auditivo, que precisava ser oralizado para poder ter alguma eficiência na sociedade”. Os princípios de: diferença, eficiência e de necessidade psicossocial da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos já tinham sido definitivamente apropriados pelas equipes de pesquisadores como resultante do trabalho realizado na EDAC, e foram eles os que nortearam, desde o início, as ações da EMSGB.

Um fator decisivo deve ser acrescentado à nossa história com a história da EMSGB, além do avanço dos nossos estudos: o exemplo da instrutora de Libras, Josinalva. Surda adulta, concluindo o Ensino Médio, no que diz respeito à sua independência econômica, tinha salário, carro próprio, quanto ao aspecto afetivo, não estava só, tinha um namorado surdo e seguia sua vida com os mesmos direitos dos quais desfrutavam os ouvintes. Sob alguns aspectos, ela vivia melhor do que muitas professoras que conhecíamos e atuavam no Ensino Fundamental e Médio.

Josinalva, a criança surda, que por muitos anos foi privada de desenvolvimento linguístico, cognitivo, escolar e social, a partir de sua vivência de uma educação bilíngue na EDAC e em outros espaços sociais, alça a condição de profissional, modelo linguístico e

identitário para o município de Gado Bravo. Um modelo identitário baseado em potencialidades, que pode permitir aos surdos desse município sonhar com um futuro diferente do que a realidade até então lhes impunha.

Por outro lado, foi um grande desafio docente para Josinalva, que ainda cursista do Ensino Médio, sem haver participado de curso de formação específico para essa docência, assumia o ensino de Libras quer como L1 para os alunos, quer como L2 para professores, pais e membros da comunidade em geral. Assim ela se expressa:

Não participei de planejamento, não participei de nada disso. Fui direto, não teve nenhum planejamento para eu começar lá. A gente foi fazendo brincadeiras, a dinâmica do macaco, descoberta de animais. Depois, eu e C [diretora] fomos ver como faria. Só em 2001, eu realmente comecei a trabalhar, a ensinar às crianças, mas mesmo assim não tinha planejamento nenhum. Eram as minhas próprias ideias de como ensinar (Josinalva, entrevista narrativa, linhas 32-44).

Apesar dessas adversidades iniciais para a docência, o trabalho de Josinalva prosperou rapidamente. Percebemos esse aspecto positivo diante da rapidez e facilidade com que as professoras da escola, todas ouvintes, aprenderam a Libras e se dispuseram a interpretar situações de interação entre surdos e ouvintes, não usuários da Libras.

Muitas vezes, chegávamos a comparar o desempenho das professoras das duas escolas, e tomar como hipótese que a grande resistência e dificuldade de algumas professoras da EDAC, para aprender a língua de sinais e utilizá-la, nas mais variadas situações de comunicação com surdos, dependia da representação que faziam da Libras. Como sugere Moura (2000, p. 5), é “difícil aprender aquilo que se nega”, e a Libras foi negada pelos professores mais antigos da instituição por muitos anos, o que marcou fortemente suas formações e suas representações, que para serem mudadas exigem tempo e grande mobilização de esforços pessoais, sendo que essas representações negativas desarticulam a sincronia entre o discurso e a prática.

A esse respeito, quando convidada a participar de uma mesa-redonda sobre Educação Bilíngue para Surdos, no I Congresso Brasileiro de Educação de Surdos, promovido pela DERDIC/PUCSP e realizado em São Paulo, em 1998, expus a nossa preocupação com a formação dos profissionais ouvintes que atuam em escolas para surdos, no sentido de que para que uma nova proposta de educação de surdos pudesse realmente emergir, seria necessário que ocorressem mudanças mais profundas em relação às representações socioculturais que os ouvintes da escola têm em relação aos surdos, que vão muito além da questão da língua de

sinais. Acreditamos que estas mudanças exigem tempo para ocorrerem, além de que cada pessoa tem seu próprio tempo. Temos avanços em relação às atitudes dos participantes ouvintes do processo de educação. Mas faz-se necessário estarmos sempre vigilantes para que, no cotidiano escolar, não submerjam práticas baseadas na normalização e no paternalismo.

Desde o segundo semestre de 1999 ao final de 2002, coordenei o processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) da EDAC. Inicialmente, o nosso propósito era elaborar um regimento escolar, em função da exigência, por parte da Secretaria de Educação do Estado, da re-elaboração dos regimentos escolares para adaptação à nova LDBEN²⁰. Associado a esse propósito, sentíamos que para avançar na educação de nossos alunos, precisávamos elaborar uma proposta pedagógica, adequada à realidade sócio-político-educacional e cultural dos alunos surdos.

Na justificativa do projeto de extensão *“Redimensionando as bases educacionais no ensino de surdos: projeto político-pedagógico”*, apresentado ao Programa de Bolsa de Extensão – PROBEX/UFPB - para ser desenvolvido em 2000, escrevemos que nos últimos projetos apresentados ao PROBEX, tínhamos colocado como objetivo de nosso trabalho assessorar a EDAC na construção e consolidação de uma proposta pedagógica bilíngue e bicultural para surdos. Havíamos canalizado a nossa atuação para dar respostas a duas questões prementes: a) O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada a primeira língua (L1) e a principal diferença do indivíduo surdo, além de ser a língua que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, base fundamental para a construção de qualquer proposta educacional para essa comunidade. b) A adequação metodológica e curricular no ensino da Língua Portuguesa, considerada como uma segunda língua (L2) e instrumento de intercâmbios com um macro sociedade ouvinte.

No entanto, encaminhadas essas questões, apesar de serem fundamentais em uma escola de surdos, não devem ser vistas como a solução dos problemas que se apresentam no ensino. Naquele momento, o que se colocava para o avanço educacional da EDAC era ultrapassar os aspectos linguísticos, mediante a definição de uma proposta político-pedagógica adequada à realidade sócio-político-educacional e cultural da nossa população-alvo, construída de forma ampla e participativa por todos os setores que compõem a Escola.

²⁰ LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tivemos a oportunidade de participar de um minicurso na UFCG em 1999, ministrado pela professora Ilma Passos A. Veiga, à época, pesquisadora vinculada à UnB, que tratou sobre a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) para as escolas. Também tivemos a oportunidade de ler dois livros organizados por ela: “Projeto político-pedagógico: uma construção possível” (1995) e “Escola: espaço do projeto político-pedagógico” (1998). O contato com as ideias dessa pesquisadora e de outros autores da área mostrou-nos que as necessidades por nós sentidas poderiam ser equacionadas com a elaboração de um projeto político-pedagógico, construído mediante um processo democrático e participativo, sendo o regimento escolar a tradução legal dos princípios políticos e pedagógicos estabelecidos pela comunidade escolar.

A concepção e execução de um projeto político-pedagógico exige a explicitação sobre as finalidades da escola, de seu papel social e das formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Por esse motivo, deve ser fruto de um trabalho coletivo de reflexão e de investigação, a partir de situações que permitam aos membros dos diversos setores refletirem sobre a educação e sua relação com a sociedade, sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica (VEIGA, 1998).

Começamos a desenvolver esse processo, em setembro de 1999, a partir de reuniões setoriais com professores, funcionários, pais e alunos, nas quais se iniciou a discussão sobre os aspectos sócio-político-educacionais em que se insere a EDAC, bem como se escolheu representantes de todos estes setores para compor uma comissão mista de trabalho. Essas ações estavam em consonância com o que apregoa Veiga (1998, p. 14) ao afirmar que, na elaboração de um projeto político-pedagógico

[...] há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com os professores, alunos, pais, equipe técnico-administrativa, determinando o caminho desse processo. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e consequente. (VEIGA, 1998, p. 14)

Essa comissão realizou entrevistas com todos os setores para coletar informações iniciais sobre concepção de surdez, da escola que temos e da escola que queremos, e dados sócio-econômico-culturais destes vários setores, além de promover debates sobre a educação no Brasil e na Paraíba. Partimos do princípio de que é possível implantar transformações dentro de uma escola, apesar dos limites impostos pelo sistema educacional, através de um

processo participativo, que dê voz a todos os segmentos escolares e, em nosso caso, particularmente, aos surdos, historicamente alijados dos processos decisórios de sua educação.

Foi um processo muito rico e de muitas aprendizagens. Se discussões sobre temas educacionais são envolventes quando tratados com os docentes – e geralmente apenas com eles –, tratá-los com os funcionários e com os pais trazem lições significativas. A principal delas, em minha opinião, é perceber que, a despeito da baixa escolaridade, do baixo nível socioeconômico aos quais pertencem a quase totalidade dos que formam esses dois segmentos escolares da EDAC, e do alijamento histórico da população brasileira dos processos de discussão e decisão da vida pública, muito têm a contribuir tanto nas reflexões como nas propostas para a escola que almejam. Ou seja, não somos apenas nós docentes que sabemos pensar a escola.

Mais significativas ainda foram as aprendizagens que tive com a participação ativa dos alunos da EDAC. Suas opiniões e sugestões nos grandes temas tratados – a concepção de surdez, a escola que temos e a escola que queremos – nos revelaram o quanto sabem qual é a escola capaz de propiciar a emancipação da comunidade surda. Mas muito mais que isso. O estar mais junto dos surdos nessas situações foi permitindo que, aos poucos, fosse me despidendo da visão paternalista e tuteladora em relação a essas pessoas, reveladora dos preconceitos tão fortemente arraigados em mim, apesar do discurso de capacidade e de eficiência.

Terminamos o ano de 2002 com as definições sobre concepção de surdez e de pessoa surda, da educação e do papel da escola para surdos e sobre a escola que queríamos construir – bases que fundamentam o PPP. Discutimos e aprovamos uma minuta de regimento. No entanto, as flutuações nas políticas educacionais e a instabilidade das escolas de surdos impediram que chegássemos a finalizar a redação final do documento, que ficou sob a nossa responsabilidade, e continua aguardando maior estabilidade política nessa área para ser feito.

Em que pese o processo rico de discussões que ocorreu na EDAC, durante esse mesmo período, muitas mudanças passaram a acontecer na escola: troca de direção, chegada de novos professores, acirramento de problemas políticos externos à escola. Essas mudanças incidiram, diretamente, no seu cotidiano e foram nos levando à percepção de que em relação ao corpo docente, no meu entendimento a espinha dorsal do fazer político-pedagógico da escola, havia um forte descompasso entre o que era discutido, o que era proposto, definido, e o fazer

pedagógico no cotidiano escolar. Encontramos no termo *desencanto*, definido por Gentili (2001, p. 41), um modo de sintetizar o que vivíamos na EDAC.

‘Desencanto’, com toda a sua densidade trágica, talvez seja uma boa palavra para definir os tempos que nos cabe viver. ‘Desencanto’ significa desilusão, perda de expectativas, decepção e, de uma certa maneira, crise do pensamento utópico. O século XX deixou uma marca sombria como herança: questionar o status quo parece ser hoje uma tarefa inútil à qual só se dedicam os nostálgicos de um passado supostamente glorioso. O desencanto é, por assim dizer, um subproduto do pragmatismo que, por sua vez, costuma ser o eufemismo usado para definir o conformismo, o ceticismo, a aceitação anestesiante das circunstâncias que temos a sorte (ou a desgraça) de enfrentar. ‘Desencanto’ significa sempre, de uma ou outra forma, tristeza.

Outros fatores se acrescentavam aos primeiros, para fomentar esse desencanto na EDAC: precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, de contratos de trabalho provisórios, desprestígio profissional, entre outros. Embora a Escola já funcionasse, em 1999, em sede própria e que podia ser considerada adequada, sofriamos, em nosso caso particular, por uma série de investidas contra a EDAC, em virtude da política nacional de educação inclusiva.

Essas questões estão aliadas à nossa sobrecarga de trabalho, que se multiplicou devido ao afastamento de uma colega da área de educação de surdos da UFCG. Com ela compartilhávamos o trabalho em todas as atividades na EDAC e na EMSGB, incluindo: disciplinas da habilitação, projetos de extensão, curso de especialização etc. Outro motivo importante foi o fato de, em um segundo momento, ter assumido, durante dois anos, o cargo de vice-diretora e diretora do Centro de Humanidades na administração da universidade. Sem poder deixar de lado as atividades docentes, nem as demais atividades administrativas, elas vieram somar-se ao cansaço e ao desencorajamento. O desencanto chegou para mim também.

Contudo, como o próprio Gentili (2001, p. 42) menciona: “O desencanto de muitos também pode ser um estímulo para as energias militantes de tantos outros decididos a não se resignar, daqueles dispostos a continuar sonhando”. E a EDAC sempre teve, e tem, um grupo de pessoas dispostas a continuar sonhando e a construir a pedagogia da esperança, que permita a real inclusão da comunidade surda. E agora não só mais na EDAC, mas na EMSGB também.

E assim continuamos nossos trabalhos. A EMSGB consolidando-se e apresentando seus primeiros resultados. No trabalho apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão

Universitária, realizado em Belo Horizonte, no período de 12 a 15 de setembro de 2004, escrevemos que

[...] o trabalho da EMSGB é reconhecido e respeitado, a partir da evolução acadêmica e social dos alunos; há um novo olhar da comunidade gadobravense sobre as pessoas surdas, sendo agora vistas como pessoas capazes de aprender, questionadoras e reivindicadoras do aprendizado da Libras por parte dos familiares e comunidade em geral; os surdos passam cada vez mais a constituírem uma comunidade, o que vem proporcionando uma elevação de suas autoestima, passando a frequentarem espaços sociais, quando antes encontravam-se isolados ou escondidos, numa situação total de exclusão social. (MARCELINO; GIANINI e outros, 2004, s/p)

A EDAC também foi crescendo. Em 2004, contrariando a política nacional de educação inclusiva e atendendo a reivindicação da comunidade surda e de seus familiares, aceitamos mais um desafio: implantar o Ensino Médio na escola. Novas questões se colocaram, dentre elas, o desenvolvimento do vocabulário da Libras para o ensino dos conteúdos específicos desse nível de ensino e a formação de novos professores das licenciaturas que chegavam para lecionar na escola, sem a formação na área de educação de surdos.

Para tentar minimizar esse segundo problema, além da formação em serviço, que se dava por meio de sessões de estudo, de encontros para planejamento pedagógico, das trocas informais de experiência entre professores e da própria vivência em sala de aula, promovemos, em 2005, numa iniciativa conjunta da UFCG e da EDAC, o Curso de Formação em Educação de Surdos, destinado aos professores da EDAC, com a participação, também, de professores da EMSGB.

Em 2005, recebemos mais um convite de outro município. Desta vez, as professoras da UFCG foram convidadas por representantes da Secretaria de Educação e Cultura de Aroeiras para prestar assessoramentos à criação e implantação de uma escola para surdos nesse município do cariri paraibano. De forma análoga a que ocorreu em Gado Bravo, promovemos um curso de formação inicial de professores para atuarem na escola, mediante projetos de extensão universitária. Em julho de 2006, foi criada a Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA) sobre a qual nos detivemos anteriormente. Desde então, passamos a dar assessoramento pedagógico e a promover a formação de professores em serviço.

Essas ações põem em relevo o papel social do nosso grupo, e o da UFCG de um modo geral, no que concerne a função da universidade na elaboração e acompanhamento de projetos direcionados para a formação de profissionais que trabalham na educação básica de surdos.

Apesar de entendermos que a superação dos obstáculos à implantação de escolas bilíngues para surdos ia além das questões relacionadas ao ensino das línguas, essa não tinha como deixar de ser um dos pontos centrais de nossos estudos, pois se por um lado os docentes surdos de Libras não tinham formação e nem conhecimentos específicos para o ensino dessa língua, por outro lado os professores ouvintes, apesar de terem licenciatura em pedagogia, também não tinham conhecimento para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Desafios para a escola bilíngue em construção, dois grandes “x da questão”: o ensino de língua portuguesa e o ensino de Libras.

5.3.1 Um dos x da questão: o ensino da Língua Portuguesa

Nos anos de 2003 a 2006, com base nas discussões ocorridas durante a elaboração do PPP da EDAC, nos encontros de planejamento pedagógico com os professores e em observações do cotidiano escolar, quer da EDAC como da EMSGB, a equipe da UFCG apresentou e desenvolveu, anualmente, projetos de extensão, para assessorar pedagogicamente as escolas, voltados principalmente para a formação dos professores que ensinam Libras e Língua Portuguesa.

Em relação à Língua Portuguesa, tínhamos a necessidade de avançar na compreensão do que significa, do ponto de vista teórico-metodológico, o ensino de uma segunda língua, para, com base nessa compreensão, adequá-lo às especificidades das pessoas surdas, visando um novo dimensionamento curricular dessa língua e das práticas pedagógicas em sala de aula.

Como mencionamos, anteriormente, já havíamos nos debruçado sobre o ensino de Língua Portuguesa e o processo de aprendizagem inicial com base nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985). Em 1994 e 1995, desenvolvemos, com financiamento do Programa de Melhoria das Licenciaturas – PROLICEN/MEC, que tinha como objetivo contribuir para melhorar as condições de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura, o projeto de pesquisa-intervenção “Alfabetização de crianças surdas: estudo do processo de aquisição da língua escrita”. Participaram do projeto alunas bolsistas da habilitação do curso de Pedagogia, tratava-se de um modo de promover a iniciação ao questionamento teórico e prático na área da educação de surdos.

Procuramos aprofundar os estudos iniciados sobre a teoria genética de Jean Piaget (1967, 1996) e as ideias de Ferreiro e Teberosky (1985). Questionávamos sobre a proposta de

Ferreiro e Teberosky (1985) quando propõem estágios para a aquisição da leitura e da escrita como um processo universal. Colocávamos em discussão as seguintes questões: Quais são as implicações da falta de audição para a aprendizagem de um código de natureza alfabética como é o português escrito? Que incidência tem o conhecimento da língua oral para a aquisição da língua escrita e seu uso efetivo pelos surdos? Podem os surdos ler e escrever sem conhecer o valor sonoro das letras? As crianças surdas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento que as crianças ouvintes?

A observação empírica nos mostrou que as crianças surdas, participantes do projeto, apresentavam semelhanças com as das crianças ouvintes no nível pré-silábico. No entanto, ao iniciarem o estágio silábico, elas não conseguiram ultrapassá-lo. Muitas questões do projeto, naquela época, permaneceram pendentes, carecendo de aprofundamento teórico, metodológico e empírico: Como a criança surda resolve os conflitos para a aquisição da escrita? Em que tipo de pista – oral, orofacial, digital, gestual – elas apoiam suas hipóteses? Existe necessidade do conhecimento da língua oral para que possam adquirir o sistema escrito? (OLIVEIRA; GIANINI, 1995).

Essa preocupação com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nos unia às inquietações de outros pesquisadores e fomentava o diálogo entre nós. Quadros (1996), ao defender o Bilinguismo na educação de surdos, afirma que essa abordagem implica em, primeiro lugar, garantir aos alunos surdos a aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1), de forma natural e espontânea, enquanto a língua oral nacional - a Língua Portuguesa - na sua modalidade escrita, passaria a ocupar a posição de segunda língua (L2).

A partir do desenvolvimento natural da L1, defende-se a hipótese de que é possível ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) à criança surda. Sobre esse aspecto, Quadros (1996, p. 6) ressalta, que um dos grandes problemas apontados nas pesquisas como responsável pelo fracasso da aprendizagem da língua portuguesa, na sua modalidade escrita, pelo surdo, é que as metodologias de ensino utilizadas para processo de alfabetização baseiam-se nas estratégias de aprendizagem de crianças ouvintes, que não são as mesmas da criança surda. Esse foi um dos resultados a que chegamos em nossas observações empíricas na EDAC. A tomada de consciência desse desvio teórico-metodológico para o ensino da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, por crianças surdas brasileiras, mostra que ela deverá ser ensinada com metodologias pertinentes a uma L2.

Com esse entendimento, em 1996, elaboramos um novo projeto - “Alfabetização de crianças surdas: sistematização de uma proposta metodológica” – que foi financiado pelo PROLICEN-MEC. O objetivo era avançar na elaboração de uma proposta metodológica para a alfabetização de crianças surdas, selecionando atividades e materiais mais adequados que seriam utilizados no decorrer do processo. Como expusemos no relatório final desse projeto, a implantação do modelo educativo bilíngue requer um processo de reconstrução de toda uma prática pedagógica que tradicionalmente vinha oferecendo-se aos surdos, fundamentada em uma nova concepção de surdez, que vê o surdo não mais como um ser deficiente, mas diferente.

Chamamos a atenção, em particular, para o ensino da língua portuguesa que, necessariamente, deverá ser diverso para as crianças surdas, pois estas a adquirirão como segunda língua. No entanto, todas estas questões que ora se colocam na educação de surdos carecem, ainda, de mais subsídios teóricos e práticos. Pesquisas e experiências educacionais nesta área devem ser incentivadas, para que se possa assegurar a construção de uma prática pedagógica que garanta, realmente, as condições necessárias para uma educação de qualidade aos surdos (DUTRA; GIANINI, 1997)

Nesse momento, passávamos a ter claro que não podíamos tratar por alfabetização, entendida como processo de aprendizagem de um código escrito para representar a fala, o processo de aprendizagem da língua escrita por surdos. Ao falar em um ensino de leitura e escrita para surdos devíamos atentar para as recomendações de Quadros (1997), quando a autora sugere que se reavalie

[...] o tipo de língua a que eles [surdos] estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem (falar e ouvir) são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente (QUADROS, 1997, p. 98)

Autores como Foucambert (1994, 1997), Jolibert (1994) e Smith (1989) trouxeram-nos evidências que, na aquisição da língua escrita, a relação que se estabelece entre fonema-grafema é apenas uma das estratégias possíveis para sua aquisição, sendo infelizmente e praticamente a única utilizada ou reforçada pelos métodos de alfabetização, inclusive por aqueles pautados na abordagem psicogenética de Ferreiro e Teberoski (1985).

Com o objetivo de avançar nos estudos sobre o processo de alfabetização de surdos, passamos a estudar os fundamentos e as metodologias de ensino de Português como segunda língua, então, publicações recentes nessa nova área. Os livros: “Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros” (1992) e “O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de matérias”, de Almeida Filho e Lombello (1977); “Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira, de Almeida Filho (1997); “Português: língua estrangeira: perspectivas” de Silveira (1998), em muito contribuíram, naquele momento, para começar a compreender as especificidades do ensino de uma segunda língua.

Os esforços realizados para nos atualizar numa área conexa à nossa área de formação inicial – Fonoaudiologia – sempre exigiu tempo e cautela face aos riscos do autodidatismo. Redobramos a atenção para o assunto, com base no estudo dos livros já citados e fomos completando nossa formação, pesquisando em livros didáticos para o ensino de Inglês, do Francês e do Português para estrangeiros. Conseguimos, entre 1997 e 1998, elaborar um material didático para o ensino do Português na EDAC.

Esse material estava organizado sob a forma de unidades e pautava-se na abordagem comunicativa, mas com forte viés ainda estruturalista para o ensino de língua estrangeira. Foram elaboradas cinco unidades, que foram enriquecidas por uma série de atividades complementares, com o objetivo de aprofundar, expandir e enriquecer o conhecimento dos alunos com leituras, pesquisas, visitas, debates e exposições. Essas atividades foram criadas pelas professoras, a partir de estudos e análise da prática pedagógica para aplicação do material. Portanto, a tônica da formação conjunta continuava sempre presente.

Para aprofundar as bases teórico-metodológicas exigidas para a elaboração e adequação do material didático, encontramos em publicações que tratavam do ensino da língua escrita como segunda língua pelos surdos uma nova e relevante fonte de informações. Destacamos o livro “Educação de surdos: a aquisição da linguagem” de autoria de Ronice Muller Quadros (1997), ao qual já nos referimos, e que discutia a complexidade do tema e a necessidade de uma instrução formal em outros moldes em função de as estruturas da língua de sinais e da língua portuguesa ser muito diferentes. Daí a necessidade de pesquisas situadas no domínio da linguística contrastiva, que pudessem acercar-se das semelhanças e diferenças entre essas duas línguas em contato, e aprofundar metodologias de ensino mais adequadas para a criança surda. Como passo inicial partia-se do pressuposto de que o contato intenso da

criança surda com textos escritos da Língua Portuguesa e a exploração desses textos em sala de aula facilitariam a internalização das regras da Língua Portuguesa, permitindo progressivamente a sua apropriação. As Figuras 11 e 12 retratam algumas das atividades que elaboramos.

Nessas unidades sempre aproveitou-se para aprofundar, expandir e enriquecer o conhecimento dos alunos com leituras, pesquisas, visitas, debates e exposições. Foram criadas uma série de atividade complementares de leitura, a partir de textos o mais variados possível (não-verbal, informativos, lista telefônica, histórias infantis, etc.), relacionados com temáticas ou conteúdos que estavam sendo abordados na Escola. Esses materiais de leitura sempre eram explorados em língua de sinais, primeiramente, e utilizava-se de outros recursos para uma melhor vivência dos mesmos: vídeos, ilustrações visuais, dramatizações, entre outros. Essas novas atividades foram Alinelisadas e incorporadas ao alenco de “Atividades Complementares” de cada Unidade.

Tivemos resultados iniciais significativos. Mas, a partir de um conhecimento, mais aprofundado das ideias sobre linguagem, da concepção discursiva de língua e de seu ensino apoiadas na teoria histórico-cultural, começamos a questionar a forte base estruturalista e comunicativa do material que utilizávamos para o ensino de Língua portuguesa, o que nos fez abandonar o seu uso. Com isso, buscamos outras possibilidades didático-pedagógicas para esse ensino.



Figura 11 – Página inicial das Unidades 1 de Ensino de Língua Portuguesa para surdos.

No âmbito do ensino de línguas materna e estrangeiras, no final dos anos 1990, irrompia, no Brasil, fortemente ancorada nas ideias de Bakhtin (1999), a concepção discursiva de língua, para a qual a língua é um instrumento social, que não se constitui apenas de sua estrutura ou forma, mas é considerada como produto da atividade humana coletiva, uma construção social, da qual a pessoa se apropria na interação verbal.

Em relação à escrita, autores como Coracini (1995), Geraldi (1997), Bizon (1997) e Orlandi (1999) colocavam-nos que o texto, apesar de ser constituído consensual e convencionalmente como forma de comunicação social, só tem sentido dentro do jogo

linguístico. Fora deste universo discursivo é apenas um conjunto amorfo de sinais gráficos. Dessa forma, o leitor deixa de ser receptáculo do saber contido no texto, um decodificador, segundo a perspectiva estruturalista, ou um “inferidor” dos sentidos possíveis no texto, como na perspectiva cognitivista, para ser, dentro de um processo discursivo, um sujeito enunciador. Ou seja, ler é uma atividade maior do que uma mera decodificação ou a ativação de esquemas cognitivos. Trata-se de um processo de construção de sentidos, no qual os sujeitos envolvidos – o autor e o leitor – são sociohistoricamente condicionados e ideologicamente constituídos, estando a sua compreensão diretamente relacionada com a história de leituras do sujeito-leitor, e não apenas do modelo textual valorizado pela escola.

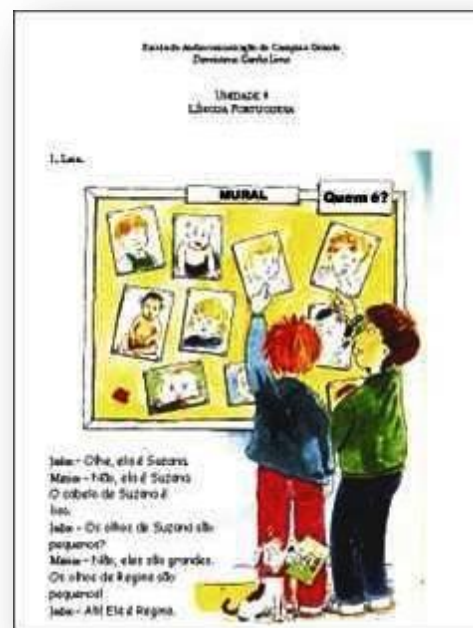


Figura 12 – Página inicial das Unidades 3 de Ensino de Língua Portuguesa para rdos.

Na área da educação de surdos, desde 1998, foi produzida uma vasta literatura em função de pesquisas que tratam do ensino da língua escrita para a pessoa surda (SVARTHOLM, 1998; ASSIS-PETERSON, 1998; FREIRE, 1998, 1999; SÁNCHEZ, 1998, 2001, 2002; PEREIRA, 2002; KARNOPP, 2002; LODI, 2002, 2004; SALLES, 2002; FERNANDES, 2003; GESUELI, 2004; QUADROS, 1996, 2006; LACERDA, 2009, entre outros), que tiveram uma contribuição especial para o avanço da nossa reflexão conjunta nas escolas que assessoramos.

Destacamos os textos de Sánchez (1998, 2001, 2002), nos quais o autor discute o ensino da língua escrita para os surdos no âmbito dos problemas do ensino para crianças ouvintes, desmistificando o fracasso dos surdos como próprios e exclusivos da surdez ou de seus processos de ensino e aprendizagem. Demonstra, também, a impossibilidade de os surdos se alfabetizarem como o fazem os ouvintes. Para Sánchez (1999, p. 44), “Los sordos [...] serán buenos lectores analfabetos, o no serán buenos lectores”. O autor apresenta três condições básicas para que qualquer ser humano possa aprender a ler e escrever bem. Em primeiro lugar, um desenvolvimento normal da linguagem. Em seguida, um desenvolvimento normal da inteligência e por fim, a imersão na prática social da língua escrita. Sanchez analisa cada uma dessas condições em relação à realidade vivenciada pela maioria das crianças surdas, mostrando-nos a necessidade de mudanças nessas e acrescenta que:

El pesimismo tiene sus razones; pero no tiene la razón. Lo digo una vez más, a riesgo de no ser escuchado tampoco esta vez: los sordos sí pueden aprender a leer, pueden llegar a dominar la lengua escrita igual que los oyentes. Sí pueden hacerlo siempre y cuando cambien - vale decir siempre y cuando nosotros, los responsables de la educación de los sordos cambiemos - las condiciones que hoy prevalecen en su educación, entorpeciendo el desarrollo normal del lenguaje. Herencia del oralismo, es cierto, pero tan cierto como que el Congreso de Milán se celebró hace ya más de un siglo. Ya es hora de que dejen de pagarse las consecuencias (SÁNCHEZ, 2001, s/p).

Procurando encontrar o caminho para que as mudanças necessárias acontecessem, continuamos nossas atividades de extensão universitária nas três escolas para surdos que assessoramos. Mas como ensinar a Libras para os alunos?

5.3.2 O outro X da questão: o ensino de Libras

A partir de 1995, quando assumimos com as professoras da habilitação da UFCG e as professoras da EDAC a perspectiva da educação bilíngue para surdos, na EDAC, o ensino da Libras tornou-se, para nós, uma das questões prioritárias, tanto para os alunos surdos, quanto para a comunidade ouvinte – professores e pais dos alunos. Para que pudéssemos dar andamento à Educação Bilíngue, necessitávamos de docentes de Libras. Sabíamos, de antemão, que não poderíamos contar com profissionais que pudessem exercer a função de professor de Libras. Restava-nos, como solução, fazer um apelo aos adultos usuários da Libras, ex-alunos da EDAC, que desempenhavam diferentes funções na própria Escola e em outras instituições de ensino. À época, as restrições de inserção da pessoa surda no mercado levavam a que, quando inseridos, desempenhassem funções de baixo prestígio social.

Em 1996, a EDAC passou a contar com três docentes de Libras, que desempenhavam essas funções de baixo prestígio social. O primeiro deles, pertencia ao seu quadro de funcionários, contratado como auxiliar administrativo pelo município de Campina Grande, que colaborava tanto nos trabalhos da secretaria, quanto auxiliando os professores durante o recreio. Os outros dois surdos, dos quais um deles – Flávio – é participante da pesquisa, foram transferidos de uma escola de educação básica do Estado. Flávio trabalhava como auxiliar de biblioteca e o outro como digitador. Como os três eram adultos, usuários fluentes da Libras e membros da comunidade surda, por uma decisão coletiva da EDAC, eles assumiram a condição de instrutores de Libras, entretanto sem a devida preparação para essa nova função.

Um outro participante da pesquisa - Joseildo – que inicialmente trabalhava em serviços gerais na EDAC, também integrou o quadro de docentes da EDAC, em 1997. Devido

principalmente à sua habilidade em desenho, colaborava na elaboração de materiais didáticos. A maioria das ilustrações desta tese é de sua autoria.

Todos eles pertenceram a primeira geração de docentes surdos da EDAC. Essa primeira geração usou clandestinamente a língua de sinais e vivenciou a maior parte do processo educacional baseado no Oralismo. Possuíam um nível de escolaridade que se limitava aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pouca compreensão, do ponto de vista teórico e metodológico, das reais implicações de uma proposta bilíngue em uma escola para surdos, de modo que eles assumiram como puderam as suas duas grandes tarefas: ensinar Libras para ouvintes - pais de alunos e professores da Escola – e auxiliar os professores ouvintes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em atividades como contar uma história, explorar um assunto, dentro do planejamento da classe.

Os cursos de Libras, ministrados por esses docentes surdos à comunidade ouvinte centravam-se no ensino de vocabulário, mediante listas de palavras, que eram escritas no quadro, sem nenhuma contextualização linguística ou social. Na próxima seção – *O vir a ser professor de Libras* – comentaremos com mais detalhes, com base nas entrevistas narrativas, como eles percebiam a falta de uma formação específica para a sua atuação profissional. A tônica de suas falas é a de que não sabiam nem o que e nem como ensinar.

Não tínhamos um conhecimento claro sobre como deveria se dar a atuação desses docentes em suas atividades na escola, pois não dominávamos a Libras o suficiente para estabelecer, com eles, trocas de conhecimento, opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, enquanto responsáveis pela implantação da Educação Bilíngue, também não tínhamos nem conhecimentos linguísticos da Libras, nem tampouco de metodologias de ensino de uma segunda língua para tentar, junto com eles, equacionar as questões de ensino e aprendizagem da Libras que foram se apresentando ao longo desses anos iniciais. Apesar de todas essas dificuldades do ponto de vista teórico e metodológico, toda a equipe estava implicada em buscar alternativas para que pudéssemos, dentro das nossas limitações, fazer face aos desafios que enfrentávamos. Esse entusiasmo constituía o cimento que nos unia e nos encorajava a prosseguir tateando em busca soluções.

Entretanto, tínhamos claro que o papel dos docentes surdos era imprescindível, particularmente junto às crianças, por dois motivos. O primeiro concerne o desenvolvimento de uma identidade positiva de pessoa surda. O fato de pessoas surdas exercerem, naquela ocasião, a função de docentes na Escola, e não mais funções de desprestígio social, contribuía

de modo significativo para um processo de empoderamento da pessoa surda junto à comunidade de ouvintes e de surdos. O segundo motivo, diz respeito a que servissem de referência linguística para a aquisição natural da Libras, por meio das interações e trocas de experiências que mantinham com as crianças. Tratava-se, de fato, de uma visão política do coletivo da EDAC de investir os usuários surdos de Libras de uma função de prestígio social junto à comunidade.

Essas iniciativas que foram surgindo no processo de implantação da Educação Bilíngue, permitiram que a Libras crescesse vertiginosamente no meio dos alunos e da comunidade surda. Os surdos jovens e adultos, que antes se envergonhavam dessa forma de comunicação, cada vez mais assumiam a Libras e defendiam o direito de as crianças adquiri-la e de que ela fosse considerada como língua instrucional para o acesso aos bens culturais da sociedade. A comunidade surda, passava, a cada dia, a reivindicar, no espaço escolar, maior domínio da Libras por parte dos professores ouvintes, entendendo, claramente, o papel da libras para suas aprendizagens.

Sacks (1990, p. 35), em seu livro *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos* comenta a história de Kaspar Hause, um jovem ouvinte, que no século XIX foi mantido numa masmorra e separado de toda a comunicação com o mundo, desde sua infância até a idade de aproximadamente dezessete anos, quando foi encontrado perambulando pelas ruas de Nuremberg. Até essa idade, não havia adquirido uma língua. Comparando a história de Kaspar Hauser com a de surdos que adquiriram a língua de sinais em idades mais avançadas, o autor comenta:

[o] surdo sem linguagem pode de fato ser como um imbecil, de uma forma particularmente cruel, na medida em que a inteligência, embora presente e talvez abundante, permanece bloqueada por tanto tempo quanto durar a ausência de linguagem [...] Kaspar ao entender o mundo dos significados partilhados da linguagem, levou a súbito e brilhante despertar de toda a sua mente e sua alma (SACKS, 1990, p. 68).

É importante ressaltar que essa comparação dá uma aquisição tardia da linguagem um sentimento de nascimento ou de renascimento psicológico. Essas observações de Sacks (1990) são especialmente relevantes para a língua de sinais, pois ela é a voz não só biológica, mas cultural dos surdos, impossível de silenciá-los.

O crescimento da Libras estava acontecendo em todo o Brasil. Cada vez mais surgiam estudos e pesquisas sobre a importância e necessidade dessa língua para o desenvolvimento

linguístico, cognitivo e social dos surdos, baseados, fundamentalmente, nas ideias de Vygotsky (1987, 1989). Dentre os inúmeros seguidores das ideias de Vygotsky na área da educação de surdos, destacamos os trabalhos de Goldfeld (1997), de Góes (1996) e de Fernandes (2001, 2003). Começava a surgir material didático para o ensino de Libras, desenvolvido com recursos do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, por meio de uma parceria entre o Ministério de Educação (MEC) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Destacamos o trabalho elaborado por Felipe (2001) - *Libras em Contexto* -, constituído pelo livro do professor, e para o aluno um livro acompanhado de uma fita VHS, para que pudessem se apropriar da Libras. Todo esse material era utilizado como material instrucional nos cursos para a formação de instrutores multiplicadores de ensino de Libras.

Essa compreensão da centralidade da língua de sinais para a vida e escolarização dos surdos por parte dos professores da UFCG motivou-nos, de forma ainda pioneira, a oferecer as disciplinas Libras I e II para os alunos do curso de Pedagogia. Considerando que o ensino da Libras envolve não só aspectos linguísticos e comunicativos, mas os culturais dessa língua, a UFCG contratou Joseildo como prestador de serviço para exercer a função de instrutor de Libras, junto com as professoras da área de Educação de surdos, que ministravam essas disciplinas.

A equipe da UFCG, embasada nesses estudos e com o apoio do material para ensino de Libras e frente à necessidade de propiciar condições para que a Libras ocupasse adequadamente o espaço escolar, iniciamos, em 2002, de forma mais sistemática, a formação em serviço dos instrutores da EDAC e da EMSGB, sob a forma de projeto de extensão universitária. Essa formação foi feita em encontros semanais, nos quais tínhamos dois objetivos. Em um primeiro momento, promover estudos e orientar os instrutores nos planejamentos das atividades de sala de aula e dos cursos de Libras, oferecidos à comunidade ouvinte. Em um segundo momento, iniciar o processo de sistematização de uma proposta de currículo para o ensino de Libras, tanto para surdos como para ouvintes.

No artigo intitulado “Assessoria pedagógica a instrutores de Libras” (GIANINI et al, 2005, p. 251), que apresentamos no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, tecemos as seguintes reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

A partir da assessoria dada pela equipe do projeto [de extensão], os instrutores de Libras têm, cada vez mais, se constituído como profissionais

que, cômicos de seu papel e de suas responsabilidades, comêam a ter um *status* semelhante aos demais professores, elevando tanto o nível das aulas que são dadas, seja para surdos, seja para ouvintes, como o valor da língua de sinais na comunidade educacional, ampliando, assim, paulatinamente, o espaço institucional que a Libras deve ocupar. Acreditamos que esses resultados são frutos, entre outros fatores, da formação continuada, pois nestes três anos esta tem lhes propiciado refletir sobre a própria prática, possibilitando-lhes analisá-la e avaliá-la, construindo, assim, uma nova realidade de intervenção pedagógica na escola específica para surdos.

Paralelamente a essa formação em serviço, oferecemos, na UFCG, um curso de extensão em formação para instrutores de Libras, intitulado *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*, realizado em três etapas durante os anos de 2004, 2005 e 2006, perfazendo uma carga horária total de 520 horas. O curso foi oferecido a um grupo de 15 pessoas surdas, as quais, em sua maioria, já exerciam a função de instrutores de Libras e pertenciam à comunidade surda local e de alguns municípios circunvizinhos a Campina Grande. Todos os participantes desta pesquisa participaram do curso.

No projeto desse curso, justificamos a necessidade de sua realização, apontando três motivos para sua realização. Em primeiro lugar, ressaltávamos que os estudos sobre a Libras e sua inserção na área educacional eram, ainda, recentes. Em seguida, apontávamos que havia cursos insuficientes para a formação de professores (instrutores) de Libras. Por fim, destacávamos a carência de materiais adequados a este ensino. A iniciativa do MEC, em 2001, ao lançar um material de ensino de *Libras em contexto* e promover curso de preparação de instrutores multiplicadores, ainda está longe de atender às necessidades da área.

No entanto, sem a preparação adequada de docentes de Libras, acreditávamos que seriam sempre limitados avanços na educação de surdos e de sua inserção social. Corríamos o risco de continuarmos a ensinar Libras de forma empobrecida e espontânea ou, ainda pior, como português sinalizado, ou seja, a Língua Portuguesa falada e acompanhada de sinais da Libras. Precisávamos de profissionais capacitados, cuja formação contemplasse conhecimentos sobre a história e a gramática da Libras, sobre o uso de materiais disponíveis e como avaliá-los, discutisse a elaboração e implementação de currículo de Libras; e propiciasse o desenvolvimento de estratégias de ensino e formas de avaliação condizentes com a necessidade da incorporação da cultura surda na sala de aula de Libras.

O oferecimento das disciplinas no curso de Pedagogia, a formação em serviço dos instrutores e o curso de extensão fizeram com que a equipe da UFCG se debruçasse sobre estudos de sua gramática para um conhecimento mais aprofundado dessa língua. Para tanto,

foram estudados os trabalhos desenvolvidos por Brito, (1995); Coutinho, (1996, 2000); Felipe, (1997); Quadros; Karnopp, (2004); Capovilla, (2001). Tentamos compreender aspectos relativos ao ensino da Libras, particularmente ao que se refere à formação de professor. Nesse sentido, o livro *Learnig do see*, de Wilcox e Wilcox (1997), trouxe informações e reflexões importantes para essa compreensão. Além do mais, é através da formação que o instrutor aprende a elaborar e implementar um currículo, desenvolver estratégias de ensino e formas de avaliação, bem como incorporar a Cultura Surda na sala de aula.

O trabalho *Problematizando o Ensino de Língua de Sinais: Discutindo Aspectos Metodológicos*, de Mantellato e Lodi (2001, s/p), também trouxe contribuições significativas. As autoras, concebendo a linguagem como atividade constitutiva e reflexiva dos sujeitos, como sistema de signos partilhados culturalmente e como instrumento para a construção de conhecimento, ressaltam que o ensino de língua, quer como primeira ou segunda língua, precisa acontecer “de maneira contextualizada para possibilitar que o aprendiz se constitua enquanto ‘falante’ dessa nova língua, assumindo-se como um ser da linguagem verdadeiramente”. Desse modo, cada aula passa a ser única, devido à heterogeneidade das necessidades, das expectativas e das motivações dos aprendizes.

Somado a esses aspectos relativos ao ensino da língua, compreendíamos que a formação do professor surdo não devia limitar-se a cursos de capacitações esporádicos, mas exigia, na falta de uma formação graduada, que se oferecesse, de forma mais regular, cursos de formação continuada para que os professores pudessem renovar seus conhecimentos com as publicações mais recentes aos conhecimento teóricos e metodológicos que surgiam. Nesse sentido, concordamos com Candau (1996, p. 140): “a formação continuada do professor passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Ao longo desses anos, a equipe de formadores preocupados com a educação de surdos foi crescendo pela incorporação de novos docente que atuavam nas escolas EMSGB e na EMSA, que vieram se juntar à equipe da EDAC e da UFCG. Perseguindo essas ideias, de 2002 a 2006, procuramos colaborar na capacitação e formação continuada, dos instrutores de Libras de Campina Grande e de outras cidades circunvizinhas.

Na verdade foi um processo marcado por colaborações e aprendizagens mútuas – e não poderia ser diferente. Como Freire (1992) nos ensinou, a Educação se dá pela construção

de uma realidade educacional, na qual educandos e educadores são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, igualmente capazes não só de conhecer, mas de se reconhecer nele.

Aprendemos muito ao longo desses anos de trajetória de formação profissional. Se tínhamos à época poucos conhecimento teórico e metodológico a oferecer aos docentes de Libras, eles tinham, por sua vez, a vivência da Libras tanto em seus aspectos comunicativos e culturais, quanto no que concerne ao ensino, mesmo se o praticavam de forma espontânea. Assim, a impressão que ficou desse período inicial é a de que passamos a “descobrir” juntos a Libras, em suas diferentes dimensões: histórica, linguística cultural.

A definição do tema para a nossa tese surge do nosso envolvimento com essa história da educação de surdos no contexto social onde ainda hoje atuamos e de nossas inquietações sobre a formação de professores para a educação de surdos. Dentre as possibilidades de tematização nessa área, optamos por desenvolver nossa tese sobre a formação de docentes surdos de Libras, focalizando as sua percepção sobre a formação docente e a sua condição de professores surdos. Entendemos que se trata de um objeto de pesquisa pouco explorado até o momento, e, por essa razão, de relevância para a pesquisa educacional e as políticas públicas de educação no Brasil.

O nosso propósito é contribuir com os estudos que vêm se realizando no Brasil e que visam ao aprimoramento da formação de professores surdos. A intenção primordial é que os surdos possam, cada vez mais, tornarem-se protagonistas de sua própria história e educação. Escolas bilíngues *de* surdos e não *para* surdos, com seu corpo técnico-docente composto por uma maioria de profissionais surdos, e dirigidas por surdos. Sabemos que essa possibilidade apresenta-se, no momento atual, como uma questão polêmica nas políticas educacionais. Entretanto, uma experiência de 30 anos, no convívio diário com a comunidade escolar e a comunidade surda, nos permite tomar um posicionamento frente a esse debate e nos posicionarmos em defesa da educação bilíngue em escolas específicas para surdos.

Na primeira década do século XXI, o movimento surdo nacional obteve dois grandes êxitos. O primeiro, em 2002, o reconhecimento da Libras como uma das línguas nacionais, mediante a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O segundo, a regulamentação dessa Lei, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu o direito ao acesso à Libras, ao seu ensino e uso nos diferentes espaços sociais, possibilitando a implementação de políticas públicas que contemplem e respeitem esse direito linguístico. Entretanto, nos últimos dois anos, esse direito conquistado vem sofrendo um sério

abalo, quando da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre os dias 28 de março a 1 de abril de 2010, em cujo documento final, base para a elaboração do Plano Nacional de Educação, as propostas apresentadas pelo movimento nacional dos surdos não foram contempladas. Além de caracterizar-se como uma atitude de desrespeito à cidadania dos surdos, representa um sério abalo ao direito de ser bilíngue dos surdos, quando propõe o fechamento das escolas específicas para surdos, em todo o Brasil, um retrocesso na educação de crianças, jovens e adultos surdos.

A essa questão somou-se o fato de, no início de 2011, ser anunciado, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), o fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição federal para a educação de surdos, criado por Dom Pedro II em 1857, no Rio de Janeiro, considerado um patrimônio histórico e cultural da comunidade surda brasileira.

Como reação, foi desencadeado, em nível nacional um movimento de defesa do direito à escola bilíngue para surdos, entendendo que verdadeira inclusão das pessoas surdas na sociedade inicia-se no respeito à sua diferença linguística e cultural, na liberdade de expressão e no seu direito de escolha.

No período de março 2007 a março de 2012, nos dedicamos à pesquisa e à elaboração de nossa tese de doutorado sem, no entanto, nos afastar da militância pela educação bilíngue, junto às escolas para surdos e ao movimento local e nacional em defesa dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas.

6. O VIR A SER PROFESSOR SURDO DE LIBRAS

Nesta seção, discutiremos as experiências formadoras dos seis participantes do estudo com base em suas recordações-referência, relativas à sua formação como docentes de Libras. Ela encontra-se organizada em três momentos. No primeiro, retomamos algumas questões sobre a formação docente, introduzidas quando da análise da formação dos participantes da pesquisas.

No segundo momento, passamos a contextualizar a formação de docentes para o ensino da Libras, no Brasil. Nossa pretensão, conforme já discutido, não é a de apresentar experiências de formação nos vários estados do Brasil, mas a de nos centrar nas ações realizadas por políticas públicas nacionais e em iniciativas locais em três municípios de um único estado da federação.

Por último, em um terceiro momento, apresentamos e analisamos as vivências e os percursos de formação dos seis participantes da pesquisa, focalizando a essencialidade da Libras para a constituição de sua identidade docente de professores surdos, evidenciada nas significações de acontecimentos, pessoas e fatos apresentadas por eles como relevantes para a formação intelectual e profissional.

6.1 Algumas questões sobre a formação docente

Nas últimas décadas do século XX, a temática da formação de professores encontra-se profusamente apresentada na literatura, relacionada à educação. Assunto polêmico, marcado por várias concepções de ensino e de objetivos de formação pautados na indagação sobre qual docente a sociedade quer ou precisa ter. Os aspectos da profissionalidade e dos modelos de formação; os enfoques na formação inicial e|ou formação continuada são questões que devem ser levadas em consideração quando tratamos dessa temática.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51) consideram a profissionalidade como um processo interno da profissionalização do professor, por meio do qual são adquiridos “[...] os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, [...] os saberes próprios da profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos”. Por outro lado, consideram como processo externo da profissionalização o “profissionismo”, que se refere à busca do reconhecimento político de um status próprio para a docência.

Acrescentam que a articulação dialética desses dois processos permite a construção de uma identidade social.

A profissionalidade docente, ao longo da história da educação, adquiriu características diferentes, em função do que se esperava da função social do professor, e variavam de acordo com os modos diferentes de organização econômica e social da sociedade humana. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) identificam quatro modelos de professor ou estágios de desenvolvimento da profissionalidade, que nos servirão aqui de inspiração para nos referirmos ao processo de formação dos professores surdos da Libras, participantes da nossa pesquisa. O primeiro modelo é o *professor improvisado*, presente até o século XVI, quando não havia formalização do ensino e qualquer pessoa que possuísse alguns conhecimentos poderia ensinar.

A partir do século XVII, e presente até o século XX, com a formalização do ensino e o surgimento das escolas, encontramos o modelo do *professor artesão*, que tinha a possibilidade de construir saberes docente na troca com vários outros professores, o que vai permitir impulsionar e partilhar a criação de procedimentos de ensino e de comportamentos em sala de aula, que a deviam ser cumpridos de forma precisa. Para ensinar era necessário, então, dominar o conteúdo, um método e estratégias para desenvolvê-lo. Começa, então, a ser necessária a formação do professor, ainda não concebido como um profissional do ensino, mas como um repetidor de regras ritualizadas e não questionadas, um modelo de professor que se situa na “[...] chamada pedagogia tradicional que traduzia uma maneira artesanal e uniforme de ensinar” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTIER, 2003, p. 56).

O modelo do *professor técnico* surge no início do século XX, com a pedagogia da Escola Nova, que com base na racionalidade científica, defende a pedagogia como “ciência da educação”. Com referencial fortemente ancorado na identificação de leis gerais do desenvolvimento e da aprendizagem da criança oferecidas pela pedagogia, o professor passa a ser compreendido como um executor de programas escolares concebidos por especialistas curriculares, elaborado de forma descontextualizada e fragmentada, que o conduzia a um descompasso entre a formação acadêmica e o trabalho prático.

Esse modelo de professor e de sua formação começa a ser criticado a partir dos anos 1980, fazendo emergir um novo modelo, o do *professor como profissional* da educação, que engloba três pontos fundamentais:

O primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, a delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; [...] o *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; e [...] um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 60).

Sem a definição desses pontos, que são uma forma de representar a profissão, suas responsabilidades e sua formação, a identidade profissional do docente passa a ser problemática. Por isso, a conquista da profissionalidade e da identidade, processo social e historicamente marcado e permeado por relações de saber, de poder e de diferentes interesses, a compreensão dessa profissionalidade passa a ser empreendida por esse grupo profissional, como construtores de sua própria identidade profissional.

De forma semelhante, Guimarães (2004, p. 29) defende que a profissionalidade docente é a afirmação do que é específico na ação docente, são os traços que identificam profissionalmente o professor, ou seja, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entretanto, nem sempre a profissionalidade que se quer converge com a identidade socialmente posta, o que nos faz retornar aos conceitos de “identidade para si” e “identidade para os outros”. A primeira, a “desejada”, que pertence à esfera subjetiva, tem por base um processo biográfico, como sucessivas apropriações subjetivas do mundo. A segunda, a “atribuída”, pertencente à esfera social, tem por base um processo relacional, manifestado pelo ponto de vista dos colegas, do perfil profissional socialmente estabelecido, do instituído pelas instituições formadoras. A formação da identidade profissional depende da articulação entre essas duas esferas, ou seja, aquela em que o indivíduo se considera como profissional (“identidade para si”), mas também aquela em que os outros o reconhecem como profissional (“identidade para os outros”) (CARROLO, 1997).

Nóvoa (2000, p. 15), ao tratar do ensino e da docência, esclarece que a chamada racionalidade técnica (que criou o modelo de “professor técnico”, anteriormente descrito), reduziu “[...] a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”. Essa visão, que impôs uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, contribuiu para levar à instalação de uma crise de identidade e à perda da autonomia dos professores, criando condições para o processo de desprofissionalização.

Contrapondo-se a essa visão, estudos que surgem na década de 1980 e ganham cada vez mais espaço nos tempos atuais, recolocam os professores no centro dos debates educativos, mediante um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Para Nóvoa (2000, p. 15), essa é a essência do processo identitário da profissão docente “[...] que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”.

Assim, podemos considerar que a construção da identidade do docente se dá por meio do significado que cada professor atribui ao cotidiano docente, a partir de sua história de vida, que lhe imprime valores e representações, modos de situar-se no mundo, saberes, angústias e anseios (PIMENTA, 1999).

A identidade, ou maneiras de ser e estar na profissão, não é uma propriedade, nem um produto, mas um lugar de lutas e conflitos. Na verdade, e de acordo com Nóvoa (2000), melhor seria chamar esse complexo processo de processo identitário, pois ele demanda tempo e requer autonomia para o exercício da docência. É uma dinâmica que evidencia como cada um se sente e se diz professor, possibilitada pela relação dialética estabelecida entre o ser-pessoa e o ser-profissional, entre o ser e saber ensinar.

6.2 Contextualizando a formação de docentes para o ensino de Libras no Brasil

A problemática da formação de professores para o ensino das línguas de sinais, como primeira ou segunda língua, foi recolocada recentemente na história da educação de surdos e do ensino de línguas.

Banidas da educação de surdos a partir de 1880, ano de realização do Congresso de Milão²¹; consideradas sistemas mímicos até a década de 1960, quando os estudos do linguista William Stokoe (1960) atribuíram-lhes o estatuto de línguas; e reincorporadas na educação das pessoas surdas apenas a partir da década de 1980, com o advento da concepção sociocultural da surdez e da educação bilíngue para surdos, as línguas de sinais passaram despercebidas durante a maior parte do século passado e, portanto, não se cogitava a formação de professores para seu ensino.

²¹ Ver Seção 5.

Apesar de despercebidas – e proibidas –, elas continuaram vivas, em um movimento clandestino de resistência dos surdos, que se encontravam, às escondidas, fora do domínio de seus educadores/reabilitadores, e estabeleciam entre si uma comunicação por meio da língua de sinais, conforme nos lembram Moura (2000), Sánchez (1990) e Skliar (1997). Ainda segundo esses mesmos autores, alguns fatores, ocorridos desde a década de 1960, foram fundamentais para mudar o olhar sobre as línguas de sinais. Um deles, a constatação, no campo educacional, do insucesso do uso exclusivo da língua oral, como método de reabilitação ou educação, que não assegurava os níveis de desenvolvimento da linguagem oral e de aprendizagem esperados.

Outro fator dessa mudança diz respeito aos resultados de estudos comparativos do desenvolvimento linguístico, social e escolar entre filhos surdos de pais surdos (FSPS), expostos a interações sociais com a língua de sinais desde a tenra idade, e os filhos surdos de pais ouvintes (FSPO), que não tinham contato com essa língua. Os resultados demonstraram que os FSPS tinham um desempenho melhor em todas as áreas do desenvolvimento, sendo a língua de sinais o fator determinante para tal.

Por último, as pesquisas realizadas no campo da linguística, que demonstraram que os sistemas de comunicação, utilizados por surdos, eram línguas como quaisquer outras línguas naturais, com estrutura semelhante e que atendem a todas as funções psicológicas e sociais humanas.

A esses fatores somou-se o movimento das minorias ocorrido desde o final da década de 1960, as quais reivindicavam o direito a uma cultura própria e a ser diferente, e denunciavam a discriminação a que estavam submetidas. “En este ambiente renovador, los sordos encontraron un camino para hacer oír su voz, para que se dejara hablar al gesto” (SÁNCHEZ, 1990, p. 126).

Esse conjunto de fatores levou a que se considerassem os surdos membros de uma comunidade minoritária, que tem como fator mais evidente de diferenciação e de agregação o uso de uma língua própria - a língua de sinais -, entendida como primeira língua e natural para o desenvolvimento linguístico e psicossocial dos surdos. A língua falada, da comunidade majoritária, principalmente em sua modalidade escrita, será a segunda língua, para acesso aos aspectos sociais e culturais da humanidade.

Como consequência, passou-se a perceber que o fracasso na educação de surdos não era de responsabilidade dos alunos e de seus supostos “problemas psicossociais inerentes à surdez” (GOÉS, 1996). O fracasso era da escola, que não considerava para o processo de ensino e aprendizagem a realidade dos alunos: pessoas essencialmente visuais, com língua, identidade pessoal e cultural próprias. Passou-se, também, a implementar experiências pedagógicas, em vários lugares do mundo, que procuravam atender a essa nova visão: a educação bilíngue para surdos²².

De acordo com Svartholm (2008), a língua de sinais é completamente equivalente à língua falada, uma vez que cumpre melhor, para os surdos, todas as funções que a língua falada cumpre para os ouvintes, tanto para fins sociais mais elaborados, como para as funções da linguagem (expressivas, evocativas, referenciais, cognitivas etc.), desenvolvidas de maneira profunda mediante o uso pleno de uma língua. Ainda para a autora:

Para a execução das mesmas tarefas que a língua falada realiza, não há nenhuma restrição inerente à língua de sinais. As únicas restrições verdadeiras são aquelas impostas pela sociedade na qual o conhecimento da língua de sinais por, especialmente, professores e outros que trabalham com os surdos é insuficiente e quando há poucos intérpretes treinados para servir aos diferentes tipos de ambientes comunicativos. (SVARTHOLM, 2008, p. 125)

Acreditamos ser pertinente abrir um espaço para esclarecer algumas questões relativas às línguas de sinais, uma vez que provavelmente nem todos os leitores deste texto têm conhecimento sobre elas.

Quadros (1997, p. 46) apresenta seis concepções inadequadas sobre o estatuto linguístico das línguas de sinais:

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.
- e) As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

²² Ver Seção 1 deste trabalho.

- f) As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estão representadas no hemisfério direito. Esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial; portanto, as línguas de sinais não constituem um sistema linguístico com representação hemisférica.

Baseada em estudos realizados por diversos pesquisadores, a autora rebate as inadequações apresentadas. Inicia afirmando que as línguas de sinais têm uma modalidade diferente das línguas orais, pois são línguas espaço-visuais, que se realizam por meio da visão e do uso do espaço, e não dos canais orais e auditivos.

São línguas naturais internamente, por refletir a capacidade psicobiológica humana para a linguagem, e externamente, por terem surgido, assim como as línguas orais, “[...] da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações” (QUADROS, 1997, p. 47). São, ainda, sistemas abstratos de regras gramaticais, que variam nos países em que são usadas. Portanto, não são universais, além de serem independentes dos sistemas das línguas orais do meio em que se realizam. Ou seja, temos Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Americana de Sinais (ASL), Língua Francesa de Sinais (LFS) e assim por diante.

As línguas de sinais têm propriedades semelhantes às das línguas orais, o que as fazem tão complexas e expressivas, além de lhes conferirem o caráter abstrato das línguas. Apesar de se reconhecer a motivação icônica de muitos sinais, em sua maioria são arbitrários.

Finalmente, estudos realizados com sinalizadores com lesões cerebrais, alguns no hemisfério direito, outros no esquerdo, demonstraram que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo assim como as línguas faladas.

Os aspectos referentes às línguas de sinais apresentados que apontam a sua complexidade e a nova realidade que despontou para os surdos a partir dos anos 1980, tanto em termos sociais como educacionais, trouxe à tona o ensino da Libras e a necessidade de formação de professores para esse ensino.

Em nível mundial, estudos sobre as línguas de sinais e seu ensino apresentam avanços, principalmente nos países escandinavos e Estados Unidos, os quais além de demonstrarem aspectos linguísticos, sociais e culturais dessas línguas, descortinam elementos necessários para o seu ensino e na elaboração de um perfil para seus professores.

Acreditamos ser necessário ressaltar uma dupla função que o ensino de língua de sinais abarca: como primeira língua (L1) para alunos surdos e como segunda (L2) para ouvintes, geralmente procurado por pais e familiares de surdos, professores e intérpretes.

Como primeira língua, particularmente nas escolas específicas para surdos, deve ser a língua instrucional e precisa ser considerada a língua-mãe, que deve ser estudada como uma matéria (SVARTHOLM, 2008), com o objetivo de que os alunos surdos a conheçam do ponto de vista metalinguístico, além das suas possibilidades de uso social e cultural, de forma semelhante ao que ocorre no ensino de língua materna nas escolas para ouvintes.

Como segunda língua, segue os preceitos indicados por abordagens (estruturalista, funcionalista, comunicativa, interacionista) e seus métodos e técnicas para ensino de línguas estrangeiras, com as adaptações necessárias para o ensino de uma língua que se realiza visoespacialmente (SALLES *et al.*, 2004).

Encontramos, ainda, poucos estudos que tratam da formação do professor necessária para atuar no ensino de língua de sinais como primeira língua. Entretanto, diversos autores (SÁNCHEZ, 1991; BEHARES, 1997; QUADROS, 1997; MOURA, 2000; LACERDA *et al.*, 2001; entre outros) apontam um duplo papel para os professores surdos de língua de sinais junto aos alunos surdos. Um, de professor propriamente dito, responsável por ensinar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos, criativo e motivador da construção do conhecimento da língua materna (língua de sinais) enquanto meio de comunicação e interação; capaz de habilitar o aluno a refletir sobre sua própria língua e através da língua sobre o mundo, a sociedade etc., a fim de preparar o aluno para o exercício da cidadania (COUTINHO, 2008).

O outro papel seria o de ser modelo identitário e de transmissão de valores, história e cultura da comunidade surda. É preciso ter em mente que os surdos constituem-se em comunidade, o que significa que, além de terem a língua de sinais como elemento que os identifica, precisam conhecer e compartilhar os usos e normas de uso da língua, como também da cultura da comunidade surda a que pertencem. Considerando que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, o acesso à língua e à cultura da comunidade surda será propiciado, em grande parte, pelo professor surdo.

No livro *Aprendendo a ver* de Wilcox e Wilcox (2005), os autores, tratando mais especificamente do ensino como segunda língua, discorrem sobre as mudanças sucedidas no

cenário norte-americano, a partir de 1985, em relação à aceitação, uso e difusão, em todos os ramos da vida americana, da Língua Americana de Sinais (ASL), o que favoreceu a proliferação de cursos para aprendizagem dessa língua. Ao mesmo tempo apresentam preocupações referentes ao seu ensino, afirmando que o rápido crescimento da aceitação e popularização da ASL pode também ser perigoso, uma vez que:

O campo de ensino da ASL estava compreensivelmente mal preparado para uma resposta à altura. Havia poucos programas de treinamento de professores; escassez de materiais, ausência de currículo padrão, pouca ou nenhuma literatura sobre ensino de ASL como segunda língua e nenhum procedimento oficial para certificação de programas e professores de ASL. Era comum encontrar a ASL sendo ensinada por instrutores bem-intencionados, porém com muito pouco conhecimento da língua e de seus usuários (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 20)

Os autores também atentam para a necessidade de uma formação mais sólida dos professores de ASL que contemple, além de formação em ensino de segunda língua em geral, orientações curriculares e metodológicas para o ensino de ASL; que promova estudos sobre a história e a estrutura da ASL, bem como sobre a elaboração e implementação de um currículo; propicie conhecimento dos materiais que estão disponíveis para o ensino de ASL e de como avaliá-los e utilizá-los; e também possibilite a aprendizagem de formas de avaliação do desempenho dos alunos.

Nessa perspectiva de formação, concordamos com Coutinho (2008) quando diz que as exigências que fazemos para o perfil do professor surdo de língua de sinais levam à ideia de que sejam “superprofessores”. E, como diz o autor, é claro que isso não pode acontecer. Deverá haver formação, em nível superior, adequada para cada função esperada, tais como: professores de educação infantil, professores para a disciplina curricular de língua de sinais como primeira língua; professores de língua de sinais como segunda língua, tanto em disciplinas curriculares como em cursos variados para aprendizagem dessa língua, e outras que ainda venham a surgir.

Ainda é necessário ressaltar, como o faz Coutinho (2008, p. 44), que a situação da formação de professores surdos de Libras se torna mais complexa quando temos em conta que a grande maioria desses professores “[...] são filhos do sistema oralista e, por isso mesmo, acarretam consigo um vasto conjunto de insuficiências que o dito sistema lhes impôs”. E concluindo como esse autor o faz, “[...] é necessário um enorme esforço de formação e de vontade para proporcionar aos atuais e aos futuros professores formação adequada à situação

formativa em que se encontram e à complexa e exigente tarefa que os espera” (COUTINHO, 2008, p. 45).

A situação descrita por Wilcox e Wilcox (2005) tem, guardadas as devidas proporções, semelhanças com a realidade brasileira quanto à aceitação, uso e proliferação de cursos de Libras, entretanto sem a formação de professores para o seu ensino.

No Brasil, apenas a partir de meados dos anos 1990, começam a aparecer iniciativas isoladas para a formação de professores de Libras. Em parte foram frutos de algumas iniciativas, também isoladas, de implementação de uma proposta de educação bilíngue-bicultural em escolas para surdos, que abriram espaço para o trabalho de profissionais surdos (QUADROS, 1997) e colocaram a necessidade do ensino de Libras para os alunos surdos, pais, corpo docente e técnico-administrativo das escolas. Por outro lado, é uma conquista da comunidade surda nacional e de sua federação (FENEIS), que desde 1987 luta por modificações para a educação da pessoa surda, pela oficialização da Libras, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de Libras nas escolas públicas e universidades²³.

A FENEIS, desde 1998, oferece cursos para capacitação de Instrutores²⁴ de Libras, com o apoio da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE/MJ) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Esses cursos baseiam-se na metodologia Libras em Contexto (FELIPE, 2001), material desenvolvido para o ensino de Libras, que conta com livro para o professor, livro do aluno e DVD/CD.

Essa proposta inicial foi ampliada por meio de dois programas, desenvolvidos em parceria com a SEESP/MEC e com as secretarias de educação dos estados, com o objetivo de implementar, em nível nacional, o Plano Estratégico para divulgação e uso da Libras.

O primeiro, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos (2001 a 2003), teve como ações a realização

[...] de cursos, divulgação através da mídia sobre a importância dessa língua para a educação de surdos, realização de cursos básicos de Libras (Libras em Contexto) e cursos para professor-intérprete, oferecidos para professores de

²³ As informações referentes às ações da FENEIS encontram-se disponíveis no site: <www.feneis.org.br>.

²⁴ No Brasil, é feita uma diferença entre instrutor de Libras e professor de Libras. O primeiro diz respeito a surdos que ensinam a língua sem formação ou com formação feita por meio de cursos de capacitação. Os segundos, seria os que tiveram formação em nível superior.

todas as redes estaduais de educação, e cursos de metodologia para ensino de Libras que tem capacitado surdos para serem Instrutores de Libras; distribuição para as redes públicas de todos os estados, de livros, DVDs, fitas e CDs e dicionários sobre a Libras (FENEIS, 2009, p.)

O segundo, Programa Nacional Interiorizando a Libras, que vem sendo realizado, desde 2004, mediante curso básico de Libras, curso inicial de capacitação para instrutores e curso de aprofundamento metodológico para os instrutores já capacitados em anos anteriores.

Para a formação de instrutores, os cursos do LIBRAS em Contexto têm como propósitos que os professores aprendam os aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da Libras, por meio do estudo de noções básicas da gramática da LIBRAS; conheçam o Sistema de Transcrição e os princípios das línguas em contexto; adquiram técnicas de organização e de execução de planos de aulas a partir das Unidades do Livro Professor de LIBRAS em Contexto – Curso Básico e conheçam aspectos histórico-culturais da comunidade surda. (FELIPE, 2001).

Em 2002, após muitos anos de luta da FENEIS, das associações de surdos, de estudiosos e profissionais da área da surdez, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas pela Lei nº10. 436 de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº5. 626, em 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o ensino obrigatório de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas (Artigo 3º) e estabeleceu, em seu Capítulo III, nos art. 4º, 5º e 6º as orientações necessárias a formação do professor e do instrutor de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Para atender ao disposto no Decreto quanto à formação de professores, uma série de ações teve início. Entre elas, destacamos o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras²⁵, uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apoiada e financiada pelo MEC, por meio de suas secretarias de Educação à Distância e de Educação Especial.

Oferecido, inicialmente, na modalidade de Educação à Distância, com abertura de turmas anuais no período de 2006 a 2008, distribuídas em uma rede de 18 instituições de ensino superior, conveniadas (polos), em diferentes regiões do país, sendo que as últimas turmas colarão grau em agosto/setembro de 2012. Atualmente, também vem sendo ofertado na modalidade presencial na própria UFSC. O curso de Licenciatura em Letras-Libras tem como objetivo formar professore de Libras, enquanto o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português.

Desde 2010, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil / CAPES/ MEC, vem sendo realizados outros cursos de Letras/Libras, na modalidade de educação à distância, por outras instituições de ensino do Brasil, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Convém resaltar que apesar de a UFPB e a UFCG serem universidades federais com campi no mesmo estado, o curso de Letras/Libras da UFPB não está vinculado à tradição do trabalho desenvolvido por professores da área de educação de surdos que vêm trabalhando há trinta anos nessa área no campus de Campina Grande, que como já mencionamos, desvinculou-se em 2002 da UFPB e a partir daquele ano passou a denominar-se de UFCG.

²⁵ As informações sobre o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras encontram-se disponíveis em www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodlecional/prelogin/index.

A lei de Libras, ao instituir a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, reconheceu

[...] os direitos linguísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua. Destaca-se que a Libras é uma língua nacional, não estrangeira. Ou seja, ela não pode ser comparada simplesmente ao ensino de línguas estrangeiras, pois é uma das línguas nacionais e conta com uma comunidade que a utiliza sistematicamente dentro do Brasil – a comunidade surda brasileira; portanto, deve ser garantido o ensino desta língua entre os membros de sua comunidade e com professores de sua comunidade. (CERNY; QUADROS, 2009, s/p)

Antecipando-nos ao disposto no Decreto 5.626/2005, foi desenvolvido, ao longo dos anos de 2004 a 2006, o curso de Capacitação de instrutores de Libras, pela Universidade Federal de Campina Grande²⁶, que contou com o suporte financeiro do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas (PROEXT/2003, 2004 e 2005/SESu-MEC). Teve como objetivo capacitar pessoas surdas com domínio da Libras para atuarem como instrutores desta língua, ensinando-a a pais e profissionais (de nível médio ou superior), a alunos de cursos de formação para o magistério, bem como a demais pessoas interessadas da comunidade ouvinte, ligadas ou não à educação de surdos.

O curso, com uma carga horária de 520 h, foi oferecido para 16 surdos fluentes em Libras da comunidade surda da Paraíba. Esse curso baseou-se na metodologia do programa LIBRAS em Contexto, anteriormente referido, e teve como principais atividades: estudo de aspectos da gramática da Libras e das implicações metodológicas para se trabalhar línguas em contexto; estudo sobre história dos surdos e de sua cultura; planejamento e apresentação de aulas pelos instrutores-alunos, a partir de planos e avaliação das unidades do material instrucional do LIBRAS em Contexto; e leitura e compreensão dos textos que compõem o livro Libras em Contexto – Livro do Professor.

Todos os participantes desta pesquisa integraram o curso de Capacitação de instrutores de Libras. No ano de 2012, Girlaine e Aline são concluintes do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFSC, polo de Natal/RN. Darkson encontra-se cursando a mesma licenciatura, mas oferecida pela UAB/UFPB. Os demais, os três mais velhos em idade, ainda não conseguiram esse feito.

²⁶ Participei desse curso como idealizadora, coordenadora e professora.

6.3 A formação docente dos participantes da pesquisa

Ao procurar compreender como os instrutores de Libras percebem a aprendizagem e o ensino de Libras e quais experiências de vida e de formação são consideradas por eles significativas para sua constituição como pessoa surda e como docente, analisamos as narrativas de formação docente que nos foram apresentadas pelo grupo de instrutores que atuam em escolas para surdos nas três cidades da Paraíba (Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras), considerando que ao nos narrarem seus itinerários de docentes, revelam-nos como simbolizaram os elementos constitutivos do processo de formação, recordações-referência (JOSSO, 2004) que intentaremos interpretar.

Sem perder de vista a singularidade de cada história, entendemos que elas se entrecruzam, remetem a outras histórias de educadores, experiências, conhecimentos, enlaçando-se umas as outras, desvelando caminhos da formação do grupo de professores de Libras, participantes do estudo. Além do mais, como nos referimos na introdução ao citar Ferrarotti (2010), singularidades que são a reapropriação do universo social, representativas de um contexto mais amplo.

O nosso olhar sobre as narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa permitiu-nos identificar entrecruzamentos de suas histórias de vida e de formação, evidenciadas como as experiências formadoras mais significativas para a formação de sua subjetividade como pessoas surdas e como docentes de Libras, por nós sintetizadas em quatro núcleos temáticos:

- a) *Reminiscências da infância e adolescência: Oralismo e sofrimento;*
- b) *O encontro com a língua de sinais e a escola bilíngue;*
- c) *Tornar-se instrutor de Libras: o professor artesão”;*
- d) *Perspectivas de futuro: ser “professor de verdade”.*

Entretanto, desde a primeira escuta das narrativas dos participantes da pesquisa, pudemos identificar a configuração de dois grupos: um formado por surdos que tiveram acesso tardio à língua de sinais e o outro por surdos que adquiriram essa língua desde a infância.

O primeiro grupo, constituído por Flávio, Darkson, Josinalva e Joseildo, os mais velhos em idade, que iniciaram suas escolaridades no marco da educação oralista e somente

tiveram acesso à língua de sinais quando jovens ou quase adultos. Suas reminiscências da infância e da adolescência são fortemente marcadas por sofrimento. Reconhecem o atraso no desenvolvimento que tiveram, o que dificulta, até hoje, para eles, as suas trajetórias de vida profissional.

O segundo grupo, formado por Aline e Girlaine, as mais novas em idade, que tiveram acesso à língua de sinais ainda quando eram crianças e uma educação nos marcos do bilinguismo para surdos. Apesar de relatarem dificuldades nas interações com a família e a sociedade e de reconhecerem que, devido aos avanços educacionais e dos espaços da Libras, as crianças de hoje em dia têm um desenvolvimento melhor do que o delas, não descrevem a infância e juventude com sofrimento e têm uma visão bastante positiva de futuro, inclusive porque as duas, na época em que a pesquisa foi realizada (2008) já estudavam em curso de nível superior, diferentemente dos outros quatro participantes.

Mesmo tendo acontecido em épocas diferentes de suas vidas, todos os seis, referem-se ao encontro com a Libras, e sua apropriação, como uma de suas experiências mais significativas e um momento decisivo em suas vidas, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, quanto à sua constituição como pessoas surdas e enquanto docentes da língua de sinais.

Dessa forma, passaremos a descrever, segundo os quatro eixos acima referidos, alguns traços narrados pelos participantes como formadores, sendo que, ao procurar interpretá-los, as diferenças evidenciadas que configuram os dois grupos estarão presentes, marcando um contraponto entre suas vivências.

6.3.1 Reminiscências da infância e adolescência: Oralismo e sofrimento

Neste tópico do trabalho e nos seguintes, optamos por apresentar as categorias relacionadas a cada um dos eixos temáticos que foram apresentados no Quadro 2, com o intuito de melhor guiar o leitor em nossas análises.

Núcleo temático I – Reminiscências da infância e adolescência: Oralismo e sofrimento

Categorias		Participantes					
		Josinalva	Flávio	Joseildo	Darkson	Aline	Girlaine
1. Falta de comunicação	1						
2. Imposição do modelo oralista: TA, TF, música	2						
3. Sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes e aos surdos mais jovens	3						
4. Insegurança pelas surpresas no dia a dia	4						

Fonte: Quadro 1

Desde a primeira escuta e as primeiras leituras das narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa, a problemática da apropriação da linguagem aparece como uma recordação-referência (JOSSO, 2004) significativa para a formação de pessoa surda e de docente de Libras para todos eles. Ao narrarem suas histórias de vida e de formação docente, os participantes iniciaram-nas com reminiscências de suas infâncias, marcadas fortemente pela ausência dessa apropriação, por quatro deles, ou pela possibilidade de apropriação da linguagem, por dois deles.

Talvez não pudesse ser diferente, uma vez que do ponto de vista da constituição do indivíduo surdo, a surdez, historicamente, não se vinculou à ausência de audição, mas a sua consequência social mais evidente, qual seja, à falta da aquisição da linguagem e, conseqüentemente, da capacidade de interação social com as pessoas ouvintes que utilizam uma língua oral em seu entorno. Os teóricos do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, afirmam uma redução de suas potencialidades nessas áreas.

A análise da história da educação e as visões sobre suas modalidades controversas entre os profissionais que atuam nessa área educacional demonstram a dimensão dessa questão.

Mais ainda, acreditamos que não poderia ser diferente, considerando-se o papel fundamental que a apropriação da linguagem ocupa no “vir-a-ser do indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais [...], concebido enquanto um processo situado no interior de um processo maior, o do vir-a-ser histórico do ser humano enquanto um ser social” (DUARTE, 1999, p.15).

A relação entre surdez e desenvolvimento linguístico-cognitivo vem sendo uma questão recorrente em estudos procedidos nas áreas educacional, linguística e, mais recentemente, neurolinguística, apoiados em diferentes correntes teóricas e concepções de pessoa surda. Dentre elas, as ideias da psicologia sócio-histórica, que tem seus fundamentos baseados nos estudos realizados por Vygotsky (1987, 1989, 1989) e seus seguidores Luria (1987, 1988) e Leontiev (1988), vêm trazendo uma grande contribuição para o entendimento dessa relação.

Esta corrente considera que o desenvolvimento humano é marcado pela experiência histórica e cultural, determinada pelo espaço e tempo sócio-histórico em que o sujeito encontra-se inserido. Essa experiência, fruto de atividades coletivas, não se realiza sem que haja comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento da humanidade, a necessidade de comunicação gerou a linguagem, que é

[...] ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. [...] A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento. (DUARTE, 1999, p. 37)

Assim, afora sua função comunicativa, a linguagem constitui o pensamento e por ele é constituída, tendo, então, uma relação fundamental com o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Diferentemente das teorias mentalistas e behavioristas, que tratavam a linguagem e o pensamento como capacidades independentes ou iguais, a teoria sócio-histórica propugna que, apesar de serem capacidades distintas, há uma unidade, uma relação de interdependência e de forma dinâmica entre elas. Essa unidade encontra-se no significado da palavra, constituindo o pensamento linguístico, ou seja, é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Apesar de considerar o papel de outros signos, o signo linguístico (a palavra) adquire um status privilegiado para a constituição do pensamento e, conseqüentemente, da consciência humana, característica única do ser social. Podemos dizer, então, que a consciência humana resulta dessa forma de interação do homem com a realidade, de uma existência histórico-social intermediada pela linguagem.

Vygotsky, em seus estudos no campo da psicologia, partiu da consideração de que os homens dispõem não apenas de um conhecimento sensorial, limitado à impressão da experiência sensível imediata do seu meio, mas de um conhecimento racional, que opera em um plano abstrato e lhe permite, com base no raciocínio, penetrar e compreender mais

profundamente a essência das coisas e de suas relações, indo além dos limites da experiência imediata.

A linguagem desenvolvida do homem, constituída no processo histórico de humanização social, é um sistema que permite transmitir qualquer informação, mesmo fora do contexto de uma ação imediata ou prática. Essa desvinculação entre linguagem e prática imediata, ou seja, a superação do caráter simpráxico, resultou “em um instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias” (LURIA, 1986, p. 22), bases para o desenvolvimento do pensamento humano.

A experiência encontra-se na consciência dos indivíduos e para ser comunicável exige compartilhamento de significados, que refletem uma realidade conceitualizada, ou seja, generalizada em categorias convencionadas pela sociedade humana. Dessa forma, a grande característica do ser humano é o fato de o homem poder ir além da impressão sensível imediata do seu meio, compreendendo-o mais profundamente, por poder abstrair elementos das coisas e entender as relações que as determinam, ou seja, poder ter consciência do mundo em que vive (LURIA, 1986).

Essa perspectiva teórica abriu uma nova possibilidade de se compreender a surdez e seus efeitos para o desenvolvimento da pessoa surda. Sendo a língua oral-auditiva a dominante em nossas sociedades, os surdos, impedidos de acessá-la devido à perda auditiva, se restritos unicamente a essa modalidade linguística, estarão fadados a ter dificuldades no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento.

Entretanto, a necessidade de comunicação e de constituição como seres humanos fez com que os surdos, interagindo entre si, objetivassem outra modalidade linguística, viso-espacial, essa possível de ser apropriada de forma natural nas atividades coletivas cotidianas, possibilitando ao surdo tornar-se um ser social pleno como qualquer outro ser humano. Dessa forma, os fatores que levam ao não desenvolvimento da pessoa surda não são inerentes à sua condição biológica, mas devem ser procurados fora, no meio social, já que somos constituídos por meio de interações sociais, mediadas pela linguagem.

A apropriação da linguagem passa a ser, portanto, uma condição fundamental para a entrada no mundo dos homens. Essa condição vem sendo, historicamente, negada aos surdos.

Ao ser-lhes imposta a língua auditivo-oral como única possibilidade para o seu desenvolvimento, língua essa dificilmente apropriada pelos surdos devido ao impedimento biológico da surdez, e de ser-lhes negada a língua de sinais, nega-se, acima de tudo, o acesso pleno à humanidade.

O tema sobre a relação surdez, linguagem, desenvolvimento social e cognitivo tem sido bastante tratado na literatura específica da área. Nosso propósito aqui é contribuir com essa literatura, lançando uma nova luz apresentando essas relações sob a ótica dos sujeitos surdos participantes deste estudo, sobretudo porque esse tema aparece de forma recorrente nas histórias de suas vidas que me foram narradas. Por um lado, as reminiscências de infância e adolescência, marcadas pelo pouco desenvolvimento da linguagem e percebidas como de lugar de muito sofrimento. Por outro lado, as lembranças positivas, por eles narradas, a partir do encontro com a língua de sinais, enquanto promotora de espaços de socialização que lhes possibilitaram ser o que são agora.

A palavra sofrimento é recorrente nas lembranças da infância e da adolescência dos que tiveram acesso a língua de sinais tardiamente: Josinalva, Flávio, Joseildo e Darkson. E não podia ser diferente! Nascidos na década de 1970, eles iniciaram sua escolaridade em um momento histórico no qual a visão oralista de surdo e de sua educação/reabilitação era mundialmente dominante. Os contextos referidos como de sofrimento são variados, mas todos implicam, em última análise, a grande dificuldade de entender as pessoas ouvintes.

Darkson, que nesse período da vida encontrava-se frequentando uma instituição para “pessoas excepcionais” de sua cidade, lembrou que tudo “foi muito sofrido” e recorda que “via as bocas das pessoas se mexendo, mas não conseguia entender” o que estava sendo dito, nem se fazer entender por elas, ele “só gritava”.

Flávio, quando de seu único dia em uma escola de ensino fundamental para ouvintes, em torno de oito anos de idade, relatou que ficou muito nervoso, “porque todo mundo oralizava” e ele “não entendia nada”. Na tentativa de falar para se comunicar, começou a “inventar barulhos”, o que “todo mundo estranhou”, pensando que ele fosse “doido”, “deficiente mental”.

Joseildo, ao se referir a um curso de marcenaria que frequentou, quando adolescente, no SENAI junto com ouvintes e com alguns outros surdos, relatou situação semelhante,

porque o professor para ensinar “falava, falava, falava” e os surdos não entendiam nada. Ficavam “calados” o que era para ele “um sofrimento”.

Josinalva, ao narrar uma passagem de sua infância em uma clínica para atendimento a “excepcionais”, na qual participava compulsoriamente de uma atividade coletiva de “treinamento auditivo”, nos diz que os surdos não “entendiam nada”. Batiam palmas quando era solicitado, mas estavam apenas “fingindo”. “Sofriam calados”, o que também era para ela uma situação de “muito sofrimento”.

Essa condição de surdo no universo de ouvintes, representada por esses quatro participantes, fazem parte de suas histórias, mas também são as histórias de muitos outros surdos filhos do oralismo, vivenciadas em outros espaços. Emanuelle Laborit, atriz francesa surda, conhecida mundialmente por ter recebido o prêmio teatral Molière de “Atriz Revelação” por sua atuação em “Os filhos de silêncio”, refere-se, em sua autobiografia:

Às vezes meus pais me explicavam que iriam sair. Mas será que entendia bem aquela história de sair? Para mim, era uma partida, um abandono. Os pais desaparecem e voltam. Mas eles iriam voltar? Quando? Não tinha noção de quando. Não tinha palavras para dizer isso, não tinha uma língua, não podia exprimir a angústia. Era um horror (LABORIT, 1994, p. 20)

Ricardo, professor surdo de Libras de uma instituição de ensino e reabilitação para surdos de São Paulo, cuja história de vida é contada por Moura (2000), relatou:

Quando eu tinha seis anos eu não sabia nada. Olhava a família. Olhava o pai, a mãe conversando entre eles, eu não entendia nada... [...] Eu não podia brigar com eles. É melhor ignorar. Eu sofro. O que posso fazer? (MOURA, 2000, p. 110).

Todas essas falas nos remetem à história da educação de surdos, particularmente quanto à imposição dos princípios do oralismo nos processos educativos/reabilitacionais dos surdos. A exclusividade da língua oral vista como a única possibilidade para a integração social, o princípio subjacente de fazer dos surdos ouvintes e, como consequência, o fracasso desse método, que nem permitia a apropriação de uma língua, nem a inserção social, nos faz compreender porque as expressões “não entender”, “sofrer”, “calar” são tão frequentes nos filhos do oralismo. E não seria de se estranhar. Afinal, uma das condições de constituição do ser social - comunicar-se e expressar-se mediante uma língua utilizada pelo grupo social com o qual deve, precisa ou deseja interagir, não pode se realizar plenamente.

Entretanto, a predisposição para se comunicar, própria do ser humano, mesmo que latente nos surdos, provoca reações: gritar, inventar barulhos ou resignar-se, ficando calado.

Darkson, assim como Laborit (1994), gritava, talvez para que alguém perceba suas “presenças excluídas” das relações sociais:

Dava gritos, muitos gritos, e gritos bem verdadeiros. [...] Estremecia. Sabia que gritava, mas os gritos nada significavam para minha mãe ou meu pai. Eram, diziam eles, gritos agudos de pássaros do mar, como uma gaivota planando sobre o oceano” (LABORIT, 1994, p. 11).

Flávio inventava barulhos, quiçá numa tentativa de ser igual aos seus colegas de classe e poder interagir com eles. Joseildo e Josinalva participam calados, mas como há um paradoxo entre participar e calar, fingem estar participando.

Falta de comunicação, dificuldade de entender, ou melhor, de ter a possibilidade de interagir e fazer parte de seu meio social devido à ausência de linguagem, pode ser considerada uma das mais desesperadas calamidades para o ser humano. Não só não nos comunicamos, mas passamos a não ter acesso à cultura. Essa negação provoca o sentimento de isolamento e negação da condição humana pelo outro, podendo levar, segundo Sacks (1990), a despertar no meio social onde vive o indivíduo surdo a ser considerado mentalmente deficiente.

Em suas memórias, Flávio esclarece que por ter sido privado da possibilidade de comunicação mediante uma língua, no seu caso, da língua portuguesa, percebia a representação negativa de si no olhar do outro ouvinte: “as pessoas [...] pensavam que eu era doido”. No entanto, ele também revela a sua capacidade de reflexão sobre sua condição de “não ouvinte”: “[...] mas eu sabia que não era doido, deficiente mental, eu não tinha nada, só não era ouvinte” (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 80-86).

Desde as primeiras referências históricas aos surdos, esses são tratados como “surdos e mudos”, sendo surdo referido pela palavra *kofós*, uma palavra inicialmente usada para exprimir coisas vazias, ineficazes, e posteriormente “[...] com o significado de obtusidade, estupidez e deficiência psíquica” (SKLIAR, 1997, p. 17), pois na visão da antiga Grécia, a linguagem era a manifestação do pensamento. Quem não falava era porque não pensava. Logo, não era humano.

Essa visão que permeou a história dos surdos, desde a idade antiga até poucos anos atrás, salvo em alguns raros momentos e locais, associada a uma visão etnocêntrica da

imagem que o ouvinte tem de si mesmo, levou, entre inúmeras outras consequências, a impedimentos legais, referentes, por exemplo, a herdar propriedade, casar, estudar, ou seja, foi - e ainda em muitos casos é - negada a possibilidade de gerenciar e praticar seus atos civis. Comparados com os alienados mentais por não poderem se expressar (oralmente, é óbvio), são interditados e tutelados juridicamente nos seus direitos.

Essa representação social de surdos como estúpidos e incapazes vem se alterando nos últimos anos, inclusive juridicamente, fruto de mudanças nas representações que a sociedade vem processando a respeito dos deficientes e, particularmente, dos surdos. As atuais campanhas públicas, o reconhecimento e divulgação da Libras e as políticas de acessibilidade social, impulsionadas pela luta das pessoas surdas, vêm contribuindo para isso.

A memória narrativa é uma memória seletiva e marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, como sugere Souza (2006, p. 102). Ela nos situa no passado, pois tenta recuperar o tempo vivido, mas também nos situa no presente, pois é com o que somos agora que refletimos e damos sentido ao passado.

Dessa forma, Flávio, ao nos relatar, enquanto adulto, “falante” de uma língua articulada, que lhe possibilitou a apropriação da capacidade humana da linguagem e o acesso a inúmeros bens culturais da humanidade, entre eles um novo entendimento de pessoa surda como plena de potencialidades, pode compreender que apesar de todos ao seu redor o considerem, no passado, como “doido”, ele tinha plena consciência de que era apenas um surdo, a quem o direito à humanidade estava sendo negado.

Nesse mesmo sentido, Josinalva ao remontar seu passado, em conversa com seus dois outros irmãos surdos, nos revela o quanto foi pesarosa a passagem pelo Oralismo para eles, reconhecendo o que perderam no desenvolvimento de suas vidas.

Fui perguntar [quando começou a sinalizar] para I [irmão surdo], que disse que foi com 18. Como eu não sabia que comecei tão tarde! Foi em 85, eu fiz as contas e vi que foi com 18 anos [com grande expressão de pesar]. Fiquei estarecida. Eu 18 anos, I com 20. Fiquei extremamente decepcionada, sentida. Os surdos hoje em dia, com 18 anos, são extremamente inteligentes. Eu só fui aprender a LS com 18 anos, eu fiquei muito triste com isso. A gente conversou sobre isso em casa e eu não gostei, queria que tivesse sido antes. Eu seria mais inteligente se tivesse começado mais nova. Fiquei decepcionada (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 112-122).

Lógico e subjetivo se mesclando na (re)composição da trajetória de vida de Josinalva, imprimindo a essa globalidade, apesar que vista por nós de um ângulo parcial, uma característica de dramaticidade, que perpassa toda a sua narrativa (Dominicé, 2010).

Aline e Girlaine, as mais novas em idade, ou seja, as que tiveram acesso à língua de sinais ainda quando eram crianças e uma educação nos marcos do bilinguismo para surdos, não se referiram, em nenhum momento nas narrativas de suas infâncias, a sofrimento. Pelo contrário, são histórias pautadas em aprendizagens e desenvolvimento, como podemos observar no excerto da narrativa de Aline.

Não, nada. Nada de sofrida [a infância]. Lá no I [instituição clínica-reabilitacional] tinha oralização, mas eu não sentia essa angústia. Mas se eu tinha o I com a oralização, eu tinha a EDAC. Na época dos mais velhos, eles só tinham a oralização, então era muito sofrido. Não tinha nada de língua de sinais, eles eram proibidos de usar as mãos. Eu não, era diferente. Dava para usar mímica, gestos e depois que eu fui para a EDAC, foi língua de sinais pura e rápido aprendi, me desenvolvi e não tenho essa sensação de sofrimento (ALINE, entrevista narrativa, linhas 339-406)

Em sua narrativa, Aline não apenas clarifica para nós a relevância da Libras em seu processo de escolarização e comunicação com o outro, mas também reconhece que a impossibilidade de ter acesso à língua de sinais trouxe aos surdos mais velhos, reminiscências de uma infância como um período “muito sofrido”. A fala de Girlaine, a seguir, reforça esse entendimento, demarcando a sua geração como ponto de mutação dessa triste e incrível (SÁNCHEZ, 1990) realidade vivida pelos surdos.

Antes, quando eram pequenos FLÁVIO, JOSEILDO [cita outros surdos mais velhos], há muito tempo, quando eles eram pequenos, não tinha nada de língua de sinais, eram apenas gestos. Eles não tinham um desenvolvimento. Eu já faço parte de um novo grupo. A partir de mim tem uma diferença em relação a eles, porque eles estão mais atrasados, eles não sabiam nada, era difícil (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 241-247)

Aline e Girlaine, ao perceberem a diferença entre sua geração e a geração anterior de surdos, compreendem o papel da linguagem para o desenvolvimento do ser humano, como discutimos anteriormente, provavelmente não por ter conhecimento da teoria apresentada, mas pelas escutas e vivências dessas dificuldades, pois, apesar de não ter um sentido de sofrimento tão forte, também relatam a existência de dificuldades de comunicação com os ouvintes. O excerto da narrativa de Girlaine evidencia esses aspectos.

Com a minha família, antes, a comunicação era muito difícil, muito sofrida. Tinha coisa na TV que eu queria entender e não sabia, minha mãe não sabia sinalizar, só fazia gestos, não entendia, não tinha comunicação, dava

nervosismo, eu perguntava e não entendia. E aí como eu vou entender as coisas? (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 69-74.)

A plenitude de inserção social dos surdos só será possível quando alcançarmos uma sociedade que realmente respeite o surdo em sua singularidade linguística e crie formas reais de uso da Libras para as interações sociais. Pelo menos nos espaços sociais mais próximos ou espaços de formação de si, como é o caso da família.

Estudos realizados com as biografias educativas por Dominicé (2010) e com os memoriais autobiográficos por Passeggi (2006) evidenciaram as relações familiares como fortemente presentes na vida dos narradores. Segundo esses autores, apesar de não haver qualquer obrigação de descrever essas relações, com grande frequência são citados familiares que exerceram influência na configuração de suas vidas. Geralmente as figuras paterna ou materna são objeto de memórias muito vivas, em confrontações, contrariedades, desaprovações ou apoio, incentivo e orientação.

As ler as narrativas dos participantes deste estudo, observamos que essa referência à família também se confirma, mas eles focalizam, notadamente, a ação dos pais, em busca de atendimento clínico ou educacional para eles como mencionam Darkson e Girlaine:

O tempo foi passando e em 1994 meu pai e minha mãe vieram para cá procurar escola e acharam a EDAC (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 34-36).

Como eu fui desenvolvendo, aprendendo? Na família não usava língua de sinais, a gente usava uns gestos e eu ia observando as coisas e desenvolvendo um pouco. Ficaram procurando escola, não tinha escola para surdos. E eu esperando, esperando, até que encontraram (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 21-25).

Em suas memórias de criança, Joseildo cita o esforço da mãe ouvinte para se comunicar com seus três filhos surdos que brincavam e estabeleciam diálogos por meio de “gestos”.

Antes, quando eu era pequeno, eu e meus dois irmãos surdos, a gente brincava. Minha mãe ficava olhando. A gente não tinha sinais, fazia gestos. Mamãe via aqueles gestos entre nós e não entendia nada. Então ela começou a fazer gestos para beber água, mostrava tomar banho, foi mostrando as coisas e a gente foi aprendendo e copiando, não a língua de sinais, mas a gestualização que nossa mãe usava com a gente (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 24-31)

Criar gestos para representar situações cotidianas como “beber água” e “tomar banho” foi a solução encontrada pela mãe de Joseildo para estabelecer, ainda que minimamente, a comunicação com seus filhos.

Ao apresentarmos essas referências feitas às relações familiar, não intentamos proceder uma discussão sobre esta questão, mas apenas por em relevo a nossa percepção sobre a centralidade da linguagem, ou melhor, de sua falta, para a vida das pessoas surdas, ao inferir que, como sem linguagem não há interação social plena e como a maioria dos familiares não sabem se comunicar com seus entes surdos por meio da língua de sinais, as relações familiares não puderam ser significativas para a formação de nossos participantes da pesquisa, pois não foi possível se estabelecer um campo relacional nesse âmbito.

A dificuldade de comunicação entre ouvintes e surdos de estabelecer um campo relacional é fortemente explicitada na narrativa de Joseildo:

Eu tenho duas irmãs ouvintes – M e J – e elas se queixam porque eu não ajudo, não explico como fazer [desenhos]. Mas elas não entendem Libras. Na verdade, em casa, sempre estamos nós três – I [irmão surdo], JOSINALVA e eu -, as duas estão de fora, ficam elas duas, entre elas, porque quando eu estou junto, elas não sinalizam e eu fico quieto, sem conversar. Então eu prefiro ficar só. Ou ficamos nós três e elas duas. Não tem muito papo entre a gente. (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 109-118)

Interessante notar, no trecho da narrativa de Joseildo acima, que se por um lado há a discriminação de Joseildo por parte de suas irmãs ouvintes, por outro há um processo de discriminação de suas duas irmãs ouvintes por parte dele. Apoiando-se em seus dois outros irmãos surdos, constitui um grupo à parte dos demais membros da família. Nesse grupo, não há dificuldades de comunicação.

O sentimento de inferioridade, tanto frente a pessoas ouvintes, quanto às crianças surdas, também é uma recordação-referência recorrente nas narrativas dos quatro participantes mais velhos, os filhos do oralismo.

Era muito triste, muito sofrido, fiquei com depressão, chorava muito, queria estudar, via as pessoas estudando e me sentia inferior (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 32-34).

As pessoas falavam, falavam e eu queria conversar, e eu sempre a mesma coisa. Eu ficava doido querendo conversar, querendo falar, aprender mais, igual ao ouvinte, mas não conseguia (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 103-106).

As crianças da EDAC sabem Libras e eu pergunto para elas: - Você, quando crescer, vai ser o que? Tem criança que responde: - Ah, eu tenho vontade de ser médico. Elas já pensam, já aprenderam a pensar, desde pequeno o que vão ser. Pensar em se formar, ser médico. Antes eu não pensava em nada disso. Pensava em brincar, jogar, só pensava em besteira. Fui crescendo assim (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 433-440).

Na EDAC, onde a gente estuda, os professores usam língua de sinais e as crianças são mais inteligentes. Hoje em dia aprendem mais rápido e eu tenho dificuldade para estudar, não entendo muito as coisas (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 122-125).

Em relação aos ouvintes, o sentimento de inferioridade está ligado ao não poder, não conseguir. Vistos, na época em que eram crianças, por um prisma clínico-terapêutico, no qual eram considerados pela deficiência, pela falta a ser corrigida, passam a ser desacreditados em suas potencialidades, estigmatizados, com necessidades especiais, estas entendidas historicamente como menores.

Por outro lado, quando se comparam às crianças surdas, a recordação é permeada pelo sentimento não só de perda, mas de cerceamento de uma possibilidade de vir a ser sujeito pleno, de cerceamento do direito de sonhar um futuro para suas vidas.

Por último, surgem em suas narrativas sentimento de insegurança, de manipulação, de coisificação.

a EDAC, quando chega professores novos, eles são apresentados. No meu tempo, o que era feito? Os professores chegavam e diziam que eram professores. Tinha uma apresentação? Não tinha. A gente sabia que ia ensinar, mas nada era explicado. Só chegava o professor e já vinha ensinando. Lá, hoje, como é? Chega um professor, é explicado que é um professor novo de português, que a gente preste atenção, quem é ele... No meu tempo não, o professor chegava de surpresa e já ia dar aula. Qual o mais bonito, o que é mais bonito? [...] A gente só tinha surpresa, surpresa. Hoje não, se combina, se mostra. Tem assembleia e explica. [...] Hoje se combina e os surdos são mais inteligentes, calmos, não têm surpresas. A gente tinha surpresa direto. Hoje em dia é melhor (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 367-385).

Vamos acreditar no futuro, que a gente seja livre e que não precise mais pedir para ninguém interpretar, que a gente possa assistir TV sozinho, porque é muito ruim, também, ter que pedir para quem não quer interpretar e a gente ficar sem a informação de coisas que se tem que evitar, coisas que vão acontecer e a gente tem surpresa dos acontecimentos porque não temos informação (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 87-93).

Como podemos perceber nos excertos das narrativas de Josinalva e Girlaine, a falta de comunicação, quer na escola, quer em casa, quer em qualquer ambiente social, devido ao não partilhamento de uma língua em comum, leva, por parte do surdo, à não compreensão do que

está acontecendo ao seu redor, à falta de informações que lhe coloque a par do que está acontecendo, fazendo que, ao longo do dia e dos dias, ele seja brindado com uma série de “surpresas” não agradáveis que denotam sentimentos de estar sendo manipulado, de estar sendo “coisificado”, pois como afirma Coelho (2010), não tem a possibilidade de entendimento antecipado por meio da comunicação.

6.3.2 O encontro com a Libras e a escola bilíngue

O que significou para os participantes o seu encontro com a Libras e a escola bilíngue? É o que pretendemos discorrer a partir das categorias sinalizadas no quadro referente ao núcleo temático II.

Núcleo temático II – O encontro com a Libras e a escola bilíngue

Categorias		Participantes					
		Josinalva	Flávio	Joseildo	Darkson	Aline	Girlaine
1. Possibilidade de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem 2. Possibilidade de participação social 3. Comunicação sem sofrimento 4. Identidade surda 5. Consciência de perda de tempo	1						
	2						
	3						
	4						
	5						

Fonte: Quadro 1.

Em suas narrativas, todos os participantes fizeram referências sobre a importância em suas vidas do encontro com a Libras, mesmo que tardiamente, e do espaço de educação bilíngue, para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem:

[...] eu queria aprender os sinais, porque eu gostava muito, era muito bom. Sabia que a minha fala não era perfeita, que as pessoas me diziam que eu falava errado, me perguntavam que palavra é essa, o que você está falando. Eu trocava o B pelo M, o D eu dizia B. Eu sabia que falava errado. Eu não gostava. Fui aprendendo a língua de sinais, fui desenvolvendo a língua (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 166-172).

Antes eu não tinha muita compreensão das coisas, mas rapidamente com a língua de sinais eu fui desenvolvendo lá na escola que é bilíngue (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 34-37).

Aprender a língua de sinais propiciou aos nossos participantes descobrir outros horizontes e abrir novos espaços de comunicação e participação social: “A gente começou a

usar a língua de sinais e os espaços [sociais] começaram a se abrir. A EDAC foi muito importante, me ajudou muito, nunca tinha pena dos surdos” (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 162-165).

A construção da identidade surda foi outro aspecto significativo relatado com expressão de alegria por Aline:

[...] fui para a EDAC, quando ficava no Centro. Eu tinha pouca língua de sinais, entendia pouco, me retraía. Mas eu fui desenvolvendo, aprendendo língua de sinais brincando [com expressão de alegria], aprendendo meu nome [digita o nome], meu sinal. Porque o sinal, porque pensaram esse sinal? Ah! entendi, meu cabelo encaracolado! Liguei o sinal com meu cabelo. Foi importante a descoberta de que era meu nome na minha língua. Meu sinal! [com expressão de alegria e satisfação] (ALINE, entrevista narrativa, linhas 41-46).

Cabe ressaltar que denominamos como categoria “Consciência da perda de tempo”, faz referência à importância dada pelos participantes à tomada de consciência da ausência da Libras e dos prejuízos causados por essa ausência ao seu desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem, o que só acontece quando eles tiveram acesso à Libras. Apresentamos, a seguir, dois excertos das narrativas, que julgamos ser significativas do entendimento de todos os instrutores sobre essa questão, os quais manifestam o sentimento de perda pelo acesso tardio à Libras, tanto pelo olhar dos mais velhos ao se compararem com os instrutores mais novos (Josinalva), como pelo olhar dos mais novos sobre os instrutores mais velhos (Aline).

Ser mais velho é pior, para os mais jovens é melhor. Eu já estou velha, para os mais novos é melhor, eles absorvem a língua de sinais. No planejamento, eles dão sempre ideias, eu não. Comparando os grupos, os mais jovens têm a mente mais aberta, pesquisam mais, estudam mais. Veja os que passaram [vestibular] no Letras/Libras, todos jovens. Os mais velhos, todos perderam. Os jovens, todos passaram. É diferente. Eu perdi o Letras/Libras. Quem passou? Os quatro jovens. E os mais velhos, todos nós perdemos. Hoje, eu não esqueço não [o tempo perdido], estou muito triste, muito sentida. Eu queria ser inteligente agora, mas não sou (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 256-266)

Nos velhos, a apreensão da língua é diferente. Os jovens aprendem mais rápido, vão selecionando o que é certo, o que é errado. O que é certo absorvem, o que é errado fazem uma avaliação. Os velhos não, parece que têm medo de mudar, não querem fugir do que já se apropriaram. Os jovens não, têm uma mentalidade mais aberta, de se apropriar do que aparecer pela frente. (ALINE, entrevista narrativa, p. 337-343)

Nas vozes de Josinalva e Aline, podemos destacar três importantes aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surda. O primeiro, diz respeito a percepção deles em relação à ausência do acesso à linguagem ainda na infância como

causadora de prejuízos para o desenvolvimento cognitivo dos “mais velhos”, o que vem de encontro as ideias da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e seus seguidores (já mencionados anteriormente), para a qual a linguagem constitui o pensamento e por ele é constituída, tendo, então, uma relação fundamental com o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

O segundo, e decorrente do anterior, como são desveladas marcas de suas identidades. As dos mais velhos, calcadas na perda, na falta: “eu queria ser inteligente, mas não sou”. Dos mais novos, uma identidade propositiva: “se apropriar do que vier pela frente”.

O terceiro, e o determinante dos dois anteriores, ao compararmos as falas das duas gerações, o testemunho de como diferentes contextos sócio-históricos em que os sujeitos se encontram inseridos, marcam as suas experiências de vida e estabelecem os padrões de suas identidades (CIAMPA, 1987).

Para Aline e Girlaine, que tiveram acesso à língua de sinais desde crianças, as suas recordações do encontro com essa língua são de pertencimento, desenvolvimento, de forma alegre e com elevação da autoestima. Bem diferente das recordações de Flávio, Joseildo, Darkson e Josinalva.

Como o outro, nas mediações sociais, também determina o eu, essas diferentes percepções entre as duas gerações de surdos afetam as constituições como sujeitos surdos e, conseqüentemente, como se veem como docentes de Libras.

[...] esses surdos mais velhos, inclusive, têm dificuldade de aceitar os sinais novos. A gente [mais nova] vê, a gente discute. Como eles são mais velhos, eles não têm aceitação dos novos sinais. Nós, que somos mais novos, não. Nos desenvolvemos mais rápido e as crianças mais rápido ainda. Temos três gerações: a dos meninos [referindo-se aos colegas instrutores mais velhos], a minha e a dos surdos pequenos, melhor ainda (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 249-254)

Na narrativa de Girlaine, ela faz menção a três gerações que apresentam diferenças no desenvolvimento e construção da aprendizagem. Para ela, seus colegas instrutores com idade superior a sua “não têm aceitação dos novos sinais”. É pertinente frisar que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17). Possivelmente, a resistência para aceitar o novo resulta das próprias experiências

negativas que tiveram ao longo da formação na tentativa de compreender o outro e de se fazerem compreendidos.

Além disso, o percurso de formação por eles trilhado está entremeado de cenas de ensino e aprendizagem que sinalizam o contexto histórico vivido e demarca modos distintos de ser, agir e pensar as experiências de vida e de formação.

6.3.3 Tornar-se instrutor de Libras: o *professor artesão*

O terceiro núcleo temático permitiu conhecer os desafios enfrentados referentes ao tornar-se instrutor de Libras como sinalizam as categorias explicitadas no quadro.

Núcleo temático III – Tornar-se instrutor de Libras: o *professor artesão*

Categorias		Participantes					
		Josinalva	Flávio	Joseildo	Darkson	Aline	Girlaine
1. Ingresso na docência	1						
2. Insegurança e dificuldades iniciais/superação	2						
3. Aprender com o outro: instrutores e professores ouvintes	3						
4. Aprender pela experiência	4						
5. Aprender pela formação em serviço e continuada	5						
6. Aprender no curso de formação da UFCG	6						

Fonte: Quadro 1

O título dado a esse subitem, “Tornar-se instrutor de Libras: o *professor artesão*”, denota a compreensão que temos de que um professor não se faz de um dia para outro, mas dentro de um processo de apropriação de conhecimento e de prática pedagógica, que se sintetiza em uma práxis educacional (FACCI, 2004; VÁSQUEZ, 2007). É um processo que vai ocorrendo durante o percurso da vida, durante o qual se alteram os modelos por ele vividos.

Ao recordar como se tornaram professores, os participantes de nosso estudo foram nos revelando situações, pessoas, cursos, instituições charneiras que contribuíram com seu processo de formação.

O ingresso na profissão de docente de Libras se deu de forma diferenciada para cada participante, tendo, também, significados diferentes para eles. Entretanto, com exceção de

Girlaine, todos os demais, ao narrar seu ingresso na docência, evidenciaram a falta de uma formação específica para a atuação profissional. Como iniciaram a docência em circunstâncias históricas um pouco distintas, apresentaremos, a seguir, os seus relatos em ordem cronológica de ingresso na profissão.

Flávio trabalhava, há dois anos, em uma instituição de ensino estadual como organizador da biblioteca, quando, em 1997, foi “chamado para trabalhar na EDAC, ficou contente, pensando que iria ‘trabalhar na biblioteca também’”. Ao chegar na EDAC, a diretora explicou que o tinha convidado porque a escola precisava de professor de Libras, o que lhe causou espanto:

Professor? Eu nunca tinha sido professor, não sabia de nada, não tinha curso nenhum, como eu ia ensinar? Ela disse que os surdos não sabiam muito LS, precisava de pessoas que sinalizassem bem. Como eu tinha feito algumas viagens e conhecia a Libras, eu poderia ser esse modelo. Lá no CAIC não tinha outros surdos para me verem (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 210-217).

Flávio era reconhecido como um bom sinalizador, que poderia ser um modelo linguístico para as crianças surdas que tinham seus primeiros contatos com a Libras. Contudo, entre ser modelo linguístico e professor de uma língua existe uma diferença, reconhecida por Flávio, quando colocou a questão de “nunca ter sido professor” e de não ter “curso de formação”, ou seja, não ter saberes experienciais, nem teórico-metodológicos para o ensino.

Situação semelhante, encontramos na narrativa de Joseildo, que começou a trabalhar na EDAC na função de servidor de serviços gerais. Como desde criança tinha um grande talento para desenhos, em um primeiro momento, ele alternava as atividades de limpeza com as de desenhos, para a elaboração de material pedagógico. Depois, por sugestão de uma das professoras da escola, que considerava que ele poderia ser um bom instrutor, passou a exercer, em 1998, a função de instrutor de Libras.

[outro instrutor] chegou e falou: “- Parabéns, agora você é instrutor. Teve uma reunião de planejamento e decidiram isso lá. Agora você é instrutor”. Aí eu deixei de trabalhar na limpeza e fui ser instrutor. [...] Quando [...] a gente foi para a escola nova, grande, bonita, eu fiquei pensando como eu vou ensinar? (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 476-486).

Josinalva, surda adulta fluente em Libras e membro da comunidade surda local, quando aluna dos anos finais do Ensino Fundamental, foi convidada, em 2000, para ser monitora voluntária de uma sala de primeiro ano, na EDAC. Tinha o papel de interagir com os alunos em Libras, para propiciar uma melhor aquisição dessa língua por eles. Se nas

narrativas anteriores a tônica era a ausência de conhecimentos necessários ao desempenho docente, Josinalva apresenta a remuneração como outra questão importante para o reconhecimento profissional do professor.

Antes, na EDAC, eu comecei a estudar, eu não ensinava para as crianças de lá. Depois F, que era a diretora pediu para eu ficar junto com AA [professora]. Não era profissional realmente, não recebia dinheiro, era só para ficar junto com AA (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 21-25).

Em 2001, Josinalva foi convidada a desempenhar a função de instrutora de Libras na recém-criada Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB). Em que pese a sua experiência como monitora na EDAC, ela inicia essa fase de sua docência com a percepção de que não sabia ensinar. Tal fato pode ser explicado em decorrência de uma nova e desafiadora realidade que encontrou na cidade, qual seja a presença de um número significativo de surdos, de crianças a adultos, que não haviam frequentado uma escola e não interagiam socialmente com outros surdos até a criação da EMSGB. Além do mais, não conheciam a Libras, nem haviam adquirido a língua oral-auditiva. Foi um grande desafio para ela.

Darkson ingressa na docência na EDAC, em 2003, após ser aprovado em um concurso público municipal para o preenchimento de cargo de Instrutor de Libras.

A implantação da Educação Bilíngue na EDAC e o fortalecimento da Associação de Surdos de Campina Grande, ao longo dos últimos anos da década de 1990, resultou em um movimento conjunto entre profissionais da escola e comunidade surda para o reconhecimento da Libras como língua oficial do município de Campina Grande. Foi um movimento que aconteceu em vários lugares do Brasil, enquanto o movimento surdo nacional lutava por esse reconhecimento pelo Congresso Nacional Brasileiro. Em vários municípios foi conquistado esse reconhecimento, entre eles em Campina Grande, mediante a Lei Municipal nº 3584, de 22 de setembro de 1997.

Com a Libras reconhecida municipalmente, foi possível conquistar, dois anos após, a criação dos cargos de instrutor e intérprete de Libras para o quadro de funcionários da prefeitura e a realização de concurso público para o preenchimento de uma vaga para instrutor e duas para intérprete, em 2000. Em 2003, os aprovados nesse concurso foram contratados, entre eles Darkson, que ingressa na docência de Libras como instrutor concursado e não servidor em desvio de função. Para ele foi uma realização pessoal, o que o fez “muito feliz”: “Aí teve o concurso e eu passei. Fiquei muito feliz, muito agradecido a Deus. Como eu fiquei

feliz!” Mesmo assim, quando começou a ser instrutor, como os demais, não sabia o que e como ensinar.

Aline ingressa na docência em 2006, para atuar na recém-criada Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA). Trabalhou até 2011, como prestadora de serviço, quando foi aprovada em concurso público para preenchimento de uma vaga para o cargo de instrutor de libras, criado naquele ano. Ela foi escolhida entre os surdos que haviam concluído, em 2005, para realizar o Curso de Capacitação de Instrutores de Libras, oferecido pela UFCG e voltado para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. Entretanto, em Aroeiras, além de ministrar cursos de Libras para a comunidade ouvinte da escola e do município, teve o papel primordial de, em um primeiro momento, propiciar condições para a difusão e apropriação da Libras pelos surdos dessa cidade, que, da mesma forma que já havia acontecido em Gado Bravo, encontravam-se dispersos, sem interação social com outros surdos, e portanto, sem conhecer a Libras. Um grande desafio como ela nos conta em sua fala: “Eu pensava como ser instrutora, lá não tinha sinais, como atuar em sala de aula?” (ALINE, entrevista narrativa, linhas 87-88).

Finalmente Girlaine, que também inicia a docência em 2006. Nesse ano, por sua iniciativa, a Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) passa a oferecer à comunidade ouvinte cursos de Libras. Girlaine foi coordenadora, ministrou aulas e, mais ainda, elaborou o material didático-pedagógico para o curso: “Pensei na importância da Lei, no decreto da LS, a importância da comunicação com os surdos, fui para a Associação, sou membro, comecei a trabalhar lá, a planejar e organizar cursos de Libras [...]” (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 44-48)

Em 2008 e 2009, Girlaine foi contratada como prestadora de serviço para atuar como instrutora na EDAC. Ela é a única, entre os seis participantes da pesquisa, que não fez referência a dificuldades no início da docência. Provavelmente porque começou sua atuação como instrutora em cursos de Libras para ouvintes e para o qual havia sido preparada no curso oferecido pela UFCG.

Ao constatarmos como aconteceu o ingresso na docência para Flávio, Joseildo e Josinalva, em um contexto no qual a Educação Bilíngue para surdos estava em seus primórdios em Campina Grande e a Libras não era reconhecida no Brasil, remeteu-nos à figura do professor improvisado, um dos quatro modelos de professor ou estágios de desenvolvimento da profissionalidade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003) sobre os

quais discorreremos no item 6.1 desta seção. Nesse modelo, presente até o século XVI, qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e contar podia ser professor, uma vez que não havia formalização do ensino, não havendo nenhuma exigência para a entrada na docência.

Em que se pesem as devidas proporções, os instrutores Flávio, Joseildo e Josinalva, e outros instrutores da EDAC contemporâneos a eles, ingressaram na docência não por opção, nem por terem uma formação inicial para tanto, mas por serem usuários da Libras. A escola remanejou os surdos falantes de Libras que tinham algum tipo de contrato com o Estado ou o Município para torná-los professores dessa língua. Ou seja, passaram a exercer a docência em desvio de função. Essa decisão era possível porque até o final 2005 não havia, no Brasil, legislação específica que regulamentasse essa nova área de atuação docente, o que veio a acontecer apenas no final de 2005, mediante o Decreto nº 5.626 de 22/12/2005.

O ingresso de Darkson, em 2001, efetivou-se mediante concurso público municipal para o preenchimento do cargo de instrutor de Libras, o que supõe um certo conhecimento, tanto prático – no sentido de uso da língua –, quanto teórico sobre a Libras. Aline e Girlaine passam a exercer a docência, após terminarem um curso de capacitação de instrutores de Libras. Os três, apesar de demonstrarem dificuldades e inseguranças no início do exercício profissional semelhantes aos demais, como veremos a seguir, ingressaram por opção e com algum conhecimento teórico do que iriam ensinar.

Os participantes da pesquisa referiram-se, nas entrevistas narrativas, sobre a insegurança e as dificuldades iniciais no ensino de Libras. A dificuldade mais presente dizia respeito a não saber o que nem como ensinar, o que podemos observar nos seguintes excertos:

Eu comecei a ser instrutor, mas não sabia o que ia ensinar, como fazer um planejamento (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 68-69).

C [coordenadora] juntou as turmas de oitava e sétima séries e eu ficava pensando como eu vou ensinar para esses surdos. Tinha a reunião de planejamento [geral, com todos os professores] com os professores de lá, mas eu não tinha noção de como eu ia ensinar, que tipo de coisa eu ia ensinar. Na oitava série, eu professor ia ensinar fraco? Não sabia o que ensinar (JOSEILDO, entrevista narrativa, 419-424).

Não participei do planejamento, não participei de nada disso. Fui direto, não teve nenhum planejamento para eu começar lá. [...] depois eu fui dar aula, mas eu errei, porque eu não tinha planejado como trabalhar com as professoras (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 32-38).

[...] no começo eu tinha medo de não acertar: tinha tempo [da aula], nota, prova, eu não sabia, não (ALINE, entrevista narrativa, linhas 213-214).

Notamos, nesses excertos, que as dificuldades referem-se ao domínio do conteúdo específico (o que ensinar), a aspectos didáticos (como ensinar) e a aspectos operacionais relativos a organização escolar, tais como, quantidade de notas, de provas, tempo de aula do componente curricular etc. Além do mais, dificuldades nas relações professor-aluno, como a fala de Joseildo, a seguir, revela.

A gente ensinava para a primeira, segunda, terceira. Os meninos pequenos eram muito difíceis, muito bagunceiros. Aí A.L. [professora ouvinte] perguntou para nós, quem queria ficar com os pequenos. Eu me voluntariei para aprender, para ver como. A.L. foi organizando e eu achei que estava tudo tranquilo, que dava para ser instrutor daquela turma. Só que quando A.L. saiu e eu fiquei sozinho, a turma virou uma bagunça total, os alunos não respeitavam nada, foi extremamente difícil (Joseildo, entrevista narrativa, linhas 500-509).

As dificuldades encontradas no início da carreira não são exclusividades dos participantes desta pesquisa. Melo (2008), em seu estudo sobre a formação do professor de matemática, relatou dificuldades sentidas por esses profissionais, similares as por nós observadas. Apoiada em Cavaco (2003), comenta que os primeiros tempos de docência são difíceis, pois “é um momento revestido de sentido, esperança e realização, ao mesmo tempo revelador de angústias, dúvidas, insegurança e incertezas provocadas pelo choque de enfrentamento da dura realidade. Esses aspectos suscitam uma questão: estamos preparados ao ingressar na profissão?” (MELO, 2008, p. 209).

Mas o que mais nos chamou a atenção foi o sentimento de vergonha, expresso por Josinalva, quando avaliaram sua atuação docente como “errada”.

A bolsista [da UFCG] ficou me olhando, me observando, e informou, em reunião, que eu estava ensinando errado. Eu fiquei extremamente envergonhada e expliquei que eu não tinha planejamento, estava ensinando qualquer coisa, porque eu não tinha planejado (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 45-49).

O contexto educacional vivido pelos participantes da pesquisa levou a que ingressassem na docência sem a devida formação inicial, formação esta que poderia amenizar as dificuldades iniciais vividas no dia a dia da sala de aula e ter evitado que se expusessem a situações tão constrangedoras. Por outro lado, contaram com a colaboração de “outros”, de modo que as dificuldades iniciais encontradas na docência foram aos poucos sendo superadas.

Câmara e Passeggi (2007, p. 3), em seus estudos sobre os memoriais, chamam a atenção para a presença do *outro* as narrativas docentes de formação profissional e as autoras

denominam sob esse termo a presença de múltiplos “outros”, a de “professores-formadores, daqueles que auxiliam nas primeiras experiências docentes, da própria instituição, e, principalmente, dos autores, de quem selecionam as citações para ancorar o discurso científico nos memoriais”.

Os participantes da nossa pesquisa referiram-se também a *outro* em suas vidas sob a pela de profissionais, colegas e colaboradores que os ajudaram a se tornarem docentes de Libras e a superarem as dificuldades iniciais da prática de ensino. A figura do professor ouvinte da escola é referida, por todos eles, como quem lhes mostrou o que devia ser ensinado e como organizar a disciplina de Libras.

[...] até que S. [professora da EDAC] começou a sentar junto, ajudando a gente. Não tinha muita gente nos ajudando e aí chegou S. para nos ajudar. Na reunião de planejamento [geral da EDAC] se combinou como ensinava as disciplinas e S. sentou com a gente para ver como organizava a disciplina Libras (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 501-506).

Ela [a professora ouvinte] me mostrava o que era que eu tinha que ensinar, ela queria os sinais daquelas coisas, que não tinha naquela época. Eu fui ensinar às crianças pequenas, a professora me mostrava o papel, eu copiava e era isso só (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 321 -324).

Depois que eu ensinei, C. [professora e ex-diretora da EMSGB] disse que estava errado. Que eu não tinha que ensinar os sinais dos meses, brincadeiras, mas eu tinha que ensinar a Libras, que era uma disciplina (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 39-41)

A gente começou a ensinar palavra, palavra, palavra. Primeiro, eu nunca tinha sido professor, então fiz uma lista de palavras para ensinar sinal, sinal, sinal. Depois, as professoras [ouvintes] disseram que a gente estava ensinando errado. Não podia ser palavra, palavra, precisa ter contexto, frases, E a gente foi desenvolvendo, melhorando, mudando, mudando, ensinando LS melhor, até o que a gente faz hoje em dia (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 219-226).

Eu pedia ajuda às professoras: como é que eu faço isso, como a primeira nota, segunda nota, depois você divide por dois. Eu comecei a entender (ALINE, entrevista narrativa, linhas 210-213).

Os participantes da pesquisa também se espelharam em outros mestres para traçar o modelo de professor a ser seguido, pois eram reconhecidas como pessoas que tinham formação e sabiam ser professores.

A.L. [professora da EDAC] trabalha com crianças, conhece, se formou para isso. Eu não tinha formação nenhuma, pesquisa nenhuma. A.L. tem formação. Como ela tem formação, sabe como lidar com as crianças. Isso eu copieei, porque eu não tenho formação (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 639-643).

Então eu observo ouvinte ensinando, como é a aula, coisas que desenvolvem, que combinam, o que eles falam. E aí, como eu vou fazer com os surdos (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 132-135).

Mais uma vez a diferença geracional entre os participantes da pesquisa aparece quando se referem ao outro na sua formação docente. Os mais velhos, que foram os pioneiros no ensino de Libras, apoiaram-se em professores ouvintes para superar as dificuldades iniciais.

Na tentativa de “tornar-se professor de surdos”, Joseildo e Darckson repetiram modos de ser e exercer a profissão de outros profissionais ouvintes mais experientes repetindo “traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria” (ARROYO, 2000, p. 17).

As duas mais jovens, Aline e Girlaine, quando iniciaram a docência, puderam contar como referências formadoras, além de professores ouvintes, com os instrutores surdos de Libras, que haviam sido seus professores e agora eram seus colegas: “Eu surda, copiei de um surdo. Ele ensinava bem...” (ALINE, entrevista narrativa, linha 245).

A voz de Aline é reveladora não apenas da importância de instrutores surdos nas escolas para surdos, como modelos identitários positivos de pessoa surda para as crianças mas, sobretudo, como mestres do ofício na arte de ensinar aos surdos. Aline também se refere a Joseildo como ex-professor do 9º ano do Ensino Fundamental. Para ela, Josenildo foi uma referência para a sua docência: “A [metodologia] de Joseildo, ele tem coisas boas. O anagrama que ele fazia, o telefone sem fio em língua de sinais, os sinais daqui de Campina Grande. Joseildo tem coisas muito boas” (Aline, linhas 427- 429). Na fala de Aline, podemos também notar que essa referência não diz respeito apenas ao modelo de professor, mas, essencialmente, ao fato de se tratar de um surdo que se torna um professor surdo que “ensinava bem”.

Passeggi et al. (2006), em seus estudos sobre os memoriais de formação, identificaram que as primeiras professoras da escola são frequentemente lembradas no início da docência, como primeira imagem de professor e como modelos de ensino nos quais intuitivamente se espelham. No caso de nossos participantes, apenas Girlaine e Aline relataram que, ao iniciar a docência, se lembraram de seu antigo professor de Libras como um desses modelos, contrariamente a Aline que nos diz: “Eu surda, copiei de um surdo”. Os demais participantes não mencionaram seus professores, o que parece justificar-se por não terem tido como elas a oportunidade de ter feito sua escolaridade nos marcos da Educação Bilíngue, com a presença

de instrutores de Libras para o ensino dessa língua e como modelo identitário. A experiência de uma Educação Bilíngue lhes permite rememorar um modelo de professor surdo como exemplo em suas vidas.

Girlaine e Flávio consideram como “outros” significativos para a sua formação docente a figura de instrutores de Libras de outras localidades do país, que estiveram em Campina Grande, ministrando cursos em eventos na área de educação de surdos.

[...] a vinda de surdos – N.[instrutor do Rio de Janeiro], R.[instrutor de São Paulo], P. [instrutora de Recife] – que são instrutores, os ver falando, encenando, contando piada, falando da cultura, das leis, tudo isso ajudou a aprender. E aí fico copiando deles (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 143-146).

Conhecemos outros modelos de outros surdos, como NELSON, que ensinava LS e vieram para cá mostrar como se ensina LS, porque eles têm conhecimento e aprofundamento e trouxeram para nós. Eu entendi, ficou muito mais claro (FLÁVIO, entrevista narrativa, 255-259).

Joseildo em sua fala mostrou-nos a importância de livros e materiais didáticos para o aperfeiçoamento de sua prática e formação docente.

Aí chegou o livro do MEC [libras em Contexto] e eu fui aproveitando as ideias, fui aprendendo, muito mais centrado no livro do MEC, porque outros livros eram mais confusos, mais difíceis. Eu fui aprendendo a partir dele. Fui vendo outros livros, desenhos, fui coletando, comparando com a sinalização, selecionando o que combinava para ensinar, quais os conteúdos, por exemplo, dias da semana, e aí nós [Eleny e ele] fomos escrevendo, registrando e foram surgindo as ideias. (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 405-417)

Observando a prática de professores da escola, sendo orientados ou corrigidos por esses, reproduzindo modelos de professores surdos ou ouvintes, espelhando-se em livros para o ensino de Libras que começavam a aparecer no Brasil, os participantes da pesquisa, pouco a pouco, foram se apoderando da docência, ganhando autonomia e começando a criar suas próprias metodologias de ensino.

Dáí eu fui tendo ideias de brincar com eles [alunos surdos]. Eu fazia expressão de que ele era bonito e que eu era feio, que eu ia copiar ele. Brincando eu fui ensinado sinais para eles e eles foram prestando atenção. Eu tive a ideia de ler e dramatizar histórias de livros, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, fazia o sinal de monstro, brincando e sinalizando. Aí eles começaram a prestar atenção em mim. Eu fui ficando aliviado e começando a ensinar Libras (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 385-392).

Eu fui ensinando, desenvolvendo a metodologia, as crianças aprendendo rápido, pensando nas coisas, perguntando os sinais: ‘- Que sinal é esse? - É CARRO, CARRO AMARELO.’ Explicava que tinha outro sinal para carro Tem sinal informal, formal. Elas me perguntam muito, aprendem muito fácil (ALINE, entrevista narrativa, linhas 97-101).

[...] fui para a Associação, sou membro, comecei a trabalhar lá, a planejar e organizar cursos de Libras [...] e aí fui me apropriando, as experiências foram mostrando [como ensinar] (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 46-50).

Como apresentado na seção 5 - *Uma história em muitas histórias: o caminho para a educação bilíngue* -, desde o início da criação das escolas para surdos, que compõem o cenário deste estudo, as professoras da UFCG tiveram uma participação ativa no encaminhamento de questões político-pedagógicas, com a finalidade de contribuir para a superação dos desafios que se colocavam para o ensino da Libras. As professoras da área de Educação de Surdos da UFCG iniciaram, em 2001, um trabalho extensionista de formação em serviço com os instrutores das escolas, que se realizava, entre outras ações, por meio de reuniões semanais para estudos teórico-metodológicos sobre o ensino de língua de sinais e planejamento didático.

Essas reuniões ou encontros para planejamento, como eram tratadas, são uma das recordações-referência para a formação docente de todos os participantes deste estudo. Nos fragmentos das narrativas é possível perceber os vários aspectos positivos atribuídos a esses momentos: de estudo, de planejamento, de troca de opiniões e experiências, de adequação do ensino às necessidades dos alunos, de avaliação da execução do planejamento, de construção de um currículo, dentre outros. São aspectos que abarcam os saberes teóricos e práticos que o professor necessita dispor para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, mobilizados no o dia a dia escolar e que identificam a profissionalidade do professor (GUIMARÃES, 2004).

Os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, pela própria ausência da competência teórica e metodológica para saber ser professor, foram amenizados nos momentos de socialização de experiência e de estudo no coletivo como mencionaram Flávio e Aline.

Foi em 2001 que a universidade chamou a gente, você [Eleny] chamou a gente e disse que os instrutores precisavam estudar, planejar. Aí começamos os planejamentos, a ver o que é metodologia, como é que se ensina em contexto e eu fui vendo que os planejamentos com a universidade eram

muito bons, que era muito bom o que a universidade falava para levar para a sala [de aula] (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 340-346).

Tem os planejamentos no grupo dos instrutores, a gente discute como ensinar melhor, como ensinar os sinais no contexto, a gente discute, troca. Tem Girlaine, Darkson, Flávio, eu, Josinalva [renomeia os instrutores] e Joselito. É, somos nós cinco. Também a intérprete e a coordenadora daqui da universidade. A gente discute, vai tendo ideias de como ensinar e deixando tudo claro para o desenvolvimento das aulas. Essa discussão é muito boa e a gente se desenvolveu. Antes não tinha nada disso, porque o grupo não sabia como discutir língua de sinais, ia inventando. Mas a gente foi captando as informações e está construindo um currículo de Libras (ALINE, entrevista narrativa, linhas 65-75).

Nas vozes de Joseildo, Darkson e Girlaine, as reuniões também eram revestidas pelo sentido atribuído ao papel do outro nas discussões com seus pares e pelas experiências vividas e partilhadas no grupo.

Antes eu ficava preocupado porque não tinha ninguém para discutir comigo, era muito ruim. Quando começou a ter um grupo para discussão, ficou melhor, porque o que vinha do grupo a gente discutia, via o que faltava, e era importante. Das falas que eu pegava de vocês, para trazer para os surdos. Porque todos os ouvintes já tinham viajado, já tinham conhecimento, sabiam. A gente [equipe da UFCG] discutia junto. Mas os surdos não tinham essas viagens. Então, eu trazia essas informações do que foi dito no curso para o grupo dos instrutores (JOSEILDO, entrevista narrativa, 665-674).

A gente tem vidas e cabeças diferentes. A discussão das várias ideias, das várias opiniões, faz com que a gente se desenvolva, aprenda e desenvolva cada vez mais e seja melhor, melhor, melhor. Eu sozinho tenho ideias para ensinar? Não. Como eu sozinho, se não tivesse ninguém para discutir. Eu separado, achando que era dono do saber. Não, é preciso chamar, juntar. Precisa muito, é muito importante. Porque os surdos juntos conseguem ensinar Libras melhor (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 205-212).

A gente se encontra na segunda, porque os instrutores estão cada um em suas funções, fazendo suas coisas e aí não tem como um ver o que o outro está fazendo. Mas na segunda-feira, juntos é melhor, porque a gente troca as informações, vê o que está certo, o que está errado, organiza, anota e acredito que assim a gente está melhorando o trabalho (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 164-170).

Ao se apropriarem, gradativamente, dos saberes da docência, os participantes da pesquisa também foram se aproximando da “identidade para os outros”, a partir de um perfil profissional socialmente atribuído no seu vir-a-ser professor para o grupo.

Ao realçar a necessidade de discutir o trabalho docente no grupo, Darkson chama nossa atenção o trabalho entre pares surdos: “Porque os surdos juntos conseguem ensinar Libras melhor”. Para além do companheirismo e da solidariedade, sobressai em sua fala a

importância do espaço escolar e profissional da EDAC, no qual as interações entre professores ocorrem, aos seus olhos de uma forma mais horizontal e não vertical entre pares. As relações de poder estabelecidas, em geral, entre docentes ouvintes e docentes surdos, nas escolas, decorrem do requisito formação, ou seja, da existência de formação inicial para os ouvintes e de sua ausência na vida profissional do surdo o que reforça a representação social, arraigada na memória coletiva, da pessoa surda como deficiente. No ambiente das reuniões de planejamento, as falas dos participantes deixam a entender que esse tipo de relação de poder se neutralizam, na EDAC.

As professoras [as ouvintes, no planejamento de Libras] não diziam: - Você, JOSINALVA, não é professora. Não chamavam os surdos para ficarem parados e só os ouvintes planejando. Lá eu também era professora, trocava informações, a responsabilidade era de todos. Os surdos e os professores ouvintes podem e isso me faz sentir muito bem. Eu posso ser professora, explicar para os professores. Não tem esse negócio de a responsabilidade ser só dos professores (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 169-177).

Ao dizer “Lá eu também era professora”, Josinalva exprime as duas facetas do processo de identidade profissional: a da “identidade para si” que consiste no processo de conhecimento de si como professor, e a da “identidade para o outro”, que diz respeito ao fato de ver sua identidade de professor surdo ser reconhecida pelos “outros”. “Lá”, naquela escola, os *outros* me conferem o estatuto de professora.

Essas falas podem também levar a uma via são romântica de que no interior do grupo de planejamento não existem distensões ou relações de poder estabelecidas. Não é isso que percebemos em suas narrativas.

Ser mais velho é pior, para os mais jovens é melhor. Eu já estou velha, para os mais novos é melhor, eles absorvem a língua de sinais mais facilmente. No planejamento, eles dão sempre ideias, eu não. Comparando os grupos, os mais jovens têm a mente mais aberta, pesquisam mais, estudam mais. Veja os que eles passaram no Letras/Libras, todos jovens. Os mais velhos, todos perderam. Os jovens, todos passaram. É diferente. (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 256-266)

GIRLAINE tem mais ideias porque ela é mais jovem. Eu tenho 32 anos, FLÁVIO ainda é mais velho, JOSEILDO mais velho também. Então GIRLAINE ajuda mais, ela pensa mais. Eu quero ter ideia, mas sempre estou atrás dela, ela ajuda muito. A gente discute e as discussões são muito boas. Eu registro igual ao o que ela diz, copio igual, meu caderno é igual ao dela, para ensinar igual. (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 171-177)

Nos fragmentos de Josinalva e Darkson, os aspectos geracionais se colocam mais uma vez. Percebemos que há um entendimento por parte dos mais velhos de que os docentes mais

novos – Aline e Girlaine – são melhores profissionais, porque têm a mente mais aberta, mais ágil e facilidade para ter ideias de como ensinar. Além do mais, são os jovens surdos que vêm conquistando espaços acadêmicos de formação inicial docente. Os mais velhos, filhos do oralismo, compreendem o que perderam ao lhes ser negada, ao longo de sua infância e adolescência, interações escolares e sociais por meio da Libras. Mesmo tendo adquirido a língua de sinais e serem docentes de Libras, esse fato é significado pelos mais velhos como perda, repercutindo em suas “identidades para si”.

Por outro lado, os mais novos, apesar de atribuírem um papel fundamental à experiência docente dos mais velhos e reconhecerem suas contribuições para o ensino de Libras, veem-nos como pessoas de quem se desperdiçou suas potencialidades, e uma dessas restrições refere-se, inclusive, a uma rigidez no pensamento linguístico, o que repercute em suas “identidades para os outros”.

Nos velhos, a apreensão da língua é diferente. Os jovens aprendem mais rápido, vão selecionando o que é certo, o que é errado. O que é certo absorvem, o que é errado fazem uma avaliação. Os velhos não, parece que têm medo de mudar, não querem fugir do que já se apropriaram. Os jovens têm uma mentalidade mais aberta, de se apropriar do que aparecer pela frente (ALINE, entrevista narrativa, linhas 337-343).

Há muito tempo, quando eles eram pequenos, não tinha nada de língua de sinais, eram só gestos. Eles não tinham esse desenvolvimento. Já eu faço parte de um novo grupo. A partir de mim tem uma diferença em relação a eles, porque eles estão mais atrasados, eles não sabiam nada, era difícil. A partir de mim, não. A gente já aprendeu muita coisa, já discute (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 241-248).

Todos os participantes desta pesquisa tomaram parte de um curso de capacitação de instrutores de Libras, oferecido pela UFCG nos anos de 2004, 2005 e 2006. Ao narrar como se tornaram professores de Libras, de uma forma geral referem que esse curso contribuiu para a profissionalização docente, pois lhes trouxe conhecimentos linguísticos sobre a Libras e procedimentos didáticos para o seu ensino, o que provocou mudanças em suas práticas docentes, fortalecendo o ensino da Libras nas escolas em que ensinavam. Os trechos das narrativas a seguir são representativos da percepção expressa por todos em relação ao curso de capacitação.

Fui estudando, foram me explicando, vi a importância de estudar a língua de sinais, a gramática, como ensinar, da comunicação, da lei. [...] fui vendo a história do surdo, gramática da Libras, fonologia. [...] Três anos de experiência, vendo metodologia de ensino, planejamento, por que antes eu não tinha noção disso (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 100-118).

Foi muito importante, porque o que a gente fazia antes era muito fraco, elementar, não organizava nada. A universidade ensinou essa importância. No curso vimos como é importante nos organizarmos, os instrutores precisam discutir os sinais para gente melhorar e aprender. Foi muito importante aprender. Foi muito importante (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 336-361).

Mudou a metodologia, está melhor. Antes era palavra, palavra, palavra. Era fraco, mas hoje é mais forte (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 382-284).

Para Josinalva, em particular, o curso teve outro significado. Foi nele que descobriu que a Libras tinha uma gramática própria e que é uma língua como todas as outras línguas orais-auditivas. Isso possibilitou derrubar a ideia de que o ouvinte é melhor do que o surdo, devido ao primeiro ter uma língua plena e o segundo não.

Aqui na UFCG, a gente foi convidada para estudar aqui, entender a disciplina Libras, como é pronomes e eu fiquei impressionada, não sabia que tinha pronomes, fui aprender aqui, na universidade, já mais velha ainda. Que tem regras, tem verbo. Eu fiquei impressionada, não sabia nada disso. [...] A universidade foi que me ensinou a entender a Libras. Pronomes pessoais, os demonstrativos, que são diferentes. Eu pensava que a gente sinalizava apenas, que não tinham outras coisas, que o português era melhor e que a língua de sinais era menos, diferente. Não, estudando foi que eu vi que são iguais [mesmo valor], têm os mesmos componentes gramaticais. Na verdade, eu pensava que os ouvintes eram melhores por causa do português, e os surdos não, por causa da língua de sinais. Fiquei impressionada quando descobri que não, que era igual (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 128-144).

Apesar de lamentar ter tido acesso ao conhecimento sobre a Libras tão tarde, expressou a contribuição que o curso trouxe para a sua autonomia enquanto docente de Libras, pois “Antes, eu ficava muito dependente dos outros, sem dar opinião. Depois eu descobri que era possível fazer as trocas, foi dado esse espaço para trocar” (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 179-182).

Ao nos narrarem o processo de formação como docentes de Libras, os participantes desta pesquisa evidenciaram figuras de vários “outros” surdos ou ouvintes que concorreram para essa formação. Aos poucos foram se apoderando na docência, por meio da aquisição de conhecimentos e da reflexão sobre a prática desenvolvida, que foram se tornando “experiências formadoras e aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades” (SOUZA, 2006, p. 163).

Essas observações nos remetem à figura do *professor artesão*, apresentada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), presente na história da formação de professores no

período do século XVII ao século XX. Esse professor tinha a possibilidade de construir seus próprios saberes docentes, a partir de troca de saberes entre vários professores. Mas uma vez, guardando as devidas proporções, identificamos nossos participantes como professores artesãos, pois se pela impossibilidade histórica não tiveram acesso a uma formação inicial, tiveram que construir o ensino de Libras, mediante a troca de experiência de ensino e de conhecimentos de Libras com outros professores.

Assim, também aos poucos, foram se apropriando de uma “identidade para si” de professor. Mas ainda faltava tornarem-se “professores de verdade”.

6.3.4 O professor de Libras em devir: ser “professor de verdade”

As análises aqui apresentadas estão direcionadas para o devir dos participantes da pesquisa e serão descritas a partir das categorias sinalizadas no quadro referente ao núcleo temático IV.

Núcleo temático IV – Perspectivas de futuro: ser “professor de verdade”

Categorias		Participantes					
		Josinalva	Flávio	Joseildo	Darkson	Aline	Girlaine
1. Ser professora de verdade (nível superior): ser profissional	1						X
2. Continuar estudando: alcançar o mesmo nível dos ouvintes	2						
3. Contribuir para mudança na realidade dos surdos: compartilhar conhecimentos e lutar contra preconceito	3						
4. Mudar para profissão de maior prestígio social e salarial	4						

Fonte: Quadro 2

Ser um “professor de verdade” é o desejo expresso por todos os participantes da pesquisa. Apesar de já exercerem a profissão, de nos revelarem todo um processo de formação docente ao longo de suas narrativas autobiográficas, não se sentem autorizados a serem tratados como professor. O entendimento de nossos participantes é o de que se tornarão professores de verdade quando concluírem a formação com a licenciatura para o ensino de Libras.

Darkson está estudando, se preparando, para no futuro se formar, ser professor. Josinalva não conseguiu passar no vestibular para o curso de licenciatura em Letras: Libras, mas não desistiu, vai tentar novamente.

Eu quero ser professor diplomado, que agora ainda não sou. Vou esperar no futuro, estou estudando, vou fazer o PRÓ-LIBRAS, me formar professor no futuro (DARKSON, entrevista narrativa, linhas 77-80).

Eu vou tentar de novo o Letras/Libras até passar. Não vou ficar esperando, não. Coragem, vou tentar e não importa a minha idade. Não vou ficar pensando na minha idade, estou velha, não estou nem aí. Coragem, não importa a idade, preciso ensinar. Quero tocar para frente (JOSINALVA, entrevista narrativa, linhas 496-501).

Aline e Girlaine, em 2008, época das entrevistas, já cursavam o curso de Letras/Libras, se encaminhando para serem professoras de Libras de verdade, igual aos ouvintes.

Eu penso que no futuro eu quero ser professora de Libras de verdade. Eu estou fazendo o Letras/Libras para isso (ALINE, entrevista narrativa, linhas 119-120).

Hoje eu sou instrutora, mas no futuro eu quero ser profissional surda igual aos ouvintes (GIRLAINE, entrevista narrativa, linhas 230-231).

O termo profissionalização é polissêmico e complexo de se definir, pois adquire significados distintos, de acordo com o contexto sócio-histórico e as referências teóricas consideradas. De acordo com Enguita (2001), em um sentido tradicional, tornar-se um profissional vai além da qualificação ou aquisição de competências. É um tema que versa sobre poder e autonomia frente à comunidade, empregadores e poder público, além de delimitar o campo de atuação frente a outras profissões. Essa é concepção culturalmente aceita em nossa sociedade e entendida como um processo que começa, mas não termina com a realização de uma graduação.

O Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a “Lei da Libras”, reforça esse sentido tradicional de profissionalização, ao distinguir dois tipos de profissionais para o ensino de Libras. O primeiro, o professor de Libras, formado em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, e que poderá atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior. O segundo, o instrutor de Libras, com formação, em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional ou de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior ou por instituições credenciadas por secretarias de

educação, e que poderá atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, o professor de Libras é o professor pleno, que pode atuar em todos os níveis, enquanto o instrutor tem seu campo de atuação restrito aos níveis iniciais da educação, o que tradicionalmente na educação, no Brasil, é considerado um ensino de menores exigências para seus profissionais em geral.

É esse o entendimento que os participantes da pesquisa parecem ter. Talvez esse seja um dos motivos de Joseildo querer “passar no vestibular, porque é importante para eu me desenvolver, eu não quero parar não, ficar para trás”. Entretanto, seu grande sonho é cursar Desenho Industrial, para aliar suas duas grandes habilidades: ensinar e desenhar. Acredita que poderá continuar prestando colaboração ao ensino de Libras, criando e organizando materiais didáticos para tal fim: “No futuro, eu quero estudar Desenho Industrial, é o que eu quero ser. Para fazer desenhos da Libras e melhorar o trabalho dos instrutores daqui de Campina Grande” (JOSEILDO, entrevista narrativa, linhas 763-765).

O desejo de cursar o ensino superior pode estar relacionado à necessidade que o adulto tem de pensar simultaneamente o tempo da sua formação e o tempo da ação (NÖVOA, 1998), mas também como possibilidade de melhorar suas condições de vida.

Flávio, o pioneiro dos instrutores de Libras, também concorda com seus outros colegas sobre a necessidade de formação em nível superior para se tornar professor: “Com a formação universitária, com um título que eu não tenho. Não tenho nem o terceiro ano, então sou instrutor. Quando eu tiver, de verdade, o nível superior, estiver formado, aí sim eu vou ser professor de verdade” (FLÁVIO, entrevista narrativa, linhas 483-486). Mas, acrescenta que ele também pensa em mudar para uma de maior prestígio social e com melhor remuneração: “Eu tenho vontade de uma profissão diferente. Alguma coisa relacionada à engenharia, porque ganha melhor” (Flavio, entrevista narrativa, linhas 415-416).

Apesar de exercerem a profissão, virem se formando ao longo dos anos, num processo onde se imbricaram vários “outros” formadores e de terem alcançado uma autonomia docente, o sentimento é o de que com a licenciatura alcançarão a profissionalização e o reconhecimento de si como professores de verdade, igual aos demais professores ouvintes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] rapidamente, com a Libras, eu fui me desenvolvendo lá na
escola que é bilíngue.
*Girlaine*²⁷

Amo essa escola que tem língua de sinais!
*Aline*²⁸

Eu surda, copiei de um surdo. Ele ensinava bem.
*Aline*²⁹

Tentar fazer um balanço de um trabalho de pesquisa, que ocorreu em lapso de tempo relativamente longo, que envolveu um conjunto de pessoas ouvintes e surdas, cada uma com sua história, vivida em contextos históricos e sociais diversos, e que toma a narrativa dos participantes como eixo de reflexão, não é uma tarefa fácil, pois nem sempre conseguimos explicar, teoricamente, a lógica de apropriação individual dos processos de formação pessoal e profissional. Por essa razão é relevante lembrar mais uma vez que a formação pertence, de fato, a quem se forma, como nos dizem Nóvoa e Finger (2010).

Esta tese teve como objeto de estudo a história da educação de surdos, em particular em três municípios do estado da Paraíba, nos últimos 30 anos, e as experiências formadoras para um grupo de seis instrutores surdos de Língua Brasileira de Sinais, que se formaram e atuam nessa região. O trabalho, ancorado nos marcos da pesquisa (auto)biográfica em educação, recorreu ao conceito de “experiência formadora”, que segundo Josso (2004) são experiências significativas para as aprendizagens e que acontecem em uma determinada prática. E por serem relatadas como fundadoras, pelos aprendentes, tornam-se “recordações-referência” dos processos de formação pessoal, intelectual e profissional. Nesse sentido, adotamos em nossas análises um dos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica, que coloca no centro da investigação a voz e o pensamento da pessoa ou da coletividade investigada. Para tanto, partimos de entrevistas narrativas com docentes surdos e procuramos interpretar o que cada narrador considerou, à luz do contexto atual, como fatos relevantes para sua formação e ao longo de sua atuação como docente de Libras.

²⁷ Girlaine, entrevista narrativa, linhas 35-36.

²⁸ Aline, entrevista narrativa, linha 57.

²⁹ Aline, entrevista narrativa, linha 245.

A pesquisa caminhou em duas vertentes. Na primeira vertente, procuramos descrever e analisar a história da educação de surdos, entrelaçada a nossa própria história e a das instituições de ensino para surdos: a EDAC, em Campina Grande; a EMSGB, em Gado Bravo; e a EMSA, em Aroeiras. Na segunda vertente, analisamos entrevistas narrativas para identificar as experiências formadoras, narradas pelos participantes da pesquisa, sobre seus percursos de formação, que se entrelaçam ao nosso próprio percurso como formadora e pesquisadora.

Para alcançar esses objetivos, três questões nortearam nosso estudo. A primeira diz respeito à reconstrução a história da educação de surdos ao longo dos últimos trinta anos (1980 a 2010), em particular, nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, no estado da Paraíba. A segunda questão estava direcionada à forma como docentes surdos de Libras percebem a aprendizagem e o ensino dessa língua em suas vidas. Por fim, nos indagamos sobre quais experiências de vida e de formação seriam para eles consideradas significativas para sua constituição como pessoa surda e como docente. Sobre as respostas encontradas, ao longo de nosso trabalho, teceremos, aqui, as considerações que julgamos mais relevantes.

Em relação à primeira questão, ao procurar reconstruir a história da educação de surdos, partimos de nossas próprias memórias de professora e de pesquisadora dessa área, confrontando-as com as histórias das escolas e as histórias de vida dos próprios participantes da pesquisa, que se constituíram *pari passu*, ao longo do período investigado.

Para reconstruir essa história, lançamos mão de arquivos pessoais e universitários, que nos ajudaram a delimitar os momentos charneiras da educação de surdos nos municípios investigados. Pudemos observar que ela se desenrolou em três grandes momentos: o do Oralismo (1980 – 1991), o da Comunicação Total (1991 – 1995) e o do Bilinguismo (1995 aos dias de hoje). As análises nos permitiram evidenciar que os projetos das instituições de ensino estudadas foram marcados pelas concepções de surdez e de pessoa surda, subjacentes a cada uma dessas abordagens educacionais, e dos diferentes contextos sócio-históricos da educação, em que essas instituições foram criadas.

A história da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), em funcionamento desde em 1983, foi marcada por esses três grandes momentos charneiras. O primeiro é o da sua criação, no marco teórico-prático do Oralismo. O segundo momento, tem início na década de 1990, quando, na busca por caminhos que permitissem um

desenvolvimento real de seus alunos surdos, encontra a Comunicação Total e procura mudar a sua concepção de pessoa surda e reorganizar seu ensino nos moldes dessa nova abordagem. Esse foi um momento de transição entre o Oralismo e o Bilinguismo, quando ainda na mesma busca, reconhece na Educação Bilíngue uma vertente capaz de alterar o cenário de ensino-aprendizagem na escola, em função da visão de pessoa surda como sujeito de potencialidades, desde que lhe seja respeitado o direito humano de acesso a uma língua, que no caso dos surdos é a de modalidade viso-espacial.

A passagem do Oralismo à Comunicação Total não repercutiu em grandes mudanças no desenvolvimento de nossos alunos, uma vez que, logo pudemos constatar que a Comunicação Total não rompia, de fato, com o pressuposto do Oralismo, segundo o qual a integração da pessoa surda na sociedade ouvinte exige que ela aprenda e pratique uma língua oral-auditiva, o que levava à centralidade da língua oral-auditiva nos processos educativos. A passagem da Comunicação Total para o Bilinguismo, há 17 (dezessete) anos, na EDAC, mobilizou, e mobiliza até hoje, esforços teóricos e práticos para a sua implementação, no sentido da criação de uma educação que tenha como base o respeito às singularidades dos surdos e a crença no surdo como um ser de potencialidades. Caminho árduo, cheio de idas e vindas, avanços e retrocessos, alegrias e tristezas. Mas caminhar é preciso.

As escolas municipais de surdos de Gado Bravo e de Aroeiras, criadas em 2001 e 2006, respectivamente, já nasceram no marco do Bilinguismo para surdos. Esse fato fez com que a caminhada dessas instituições fosse um pouco mais coerente, pelo fato de que não foi necessário desfazer, no âmbito escolar, uma visão de surdo como “deficiente a ser oralizado” para construir uma nova visão.

O que consideramos relevante ressaltar em relação a essas três instituições é que elas se constituíram espaços sociais bilíngues de suma importância para o desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos surdos e da constituição da comunidade surda, enquanto grupo social de minoria linguística e cultural. Um fato que deve ser ressaltado ainda é que a existência da EDAC promove um processo de migração de famílias para Campina Grande. Entre os participantes da pesquisa, Darkson lembra que sua família sai do cariri cearense para Campina Grande, em busca de uma escola para seu filho surdo. O que ainda ocorre com outras famílias de alunos dessas escolas. Particularmente em relação à EDAC, por se localizar em uma cidade polo da Paraíba, ela congrega alunos de diferentes municípios do estado da Paraíba e de outros estados do Nordeste. Por essa característica, passa a ser referência para a

comunidade surda local e de em vários outros municípios, disseminando a Libras e a cultura surda.

Todos os participantes de nossa pesquisa estudaram na EDAC. As suas memórias, apresentadas nas entrevistas narrativas, denotam como as diferentes concepções de pessoa surda marcaram seu processo educacional e sua formação como docentes de Libras. Assim, o reflexo desses distintos contextos históricos levou a que percebêssemos, com facilidade, duas gerações de surdos entre os participantes da pesquisa. Os herdeiros do oralismo, composta pelos quatro participantes mais velhos – Flávio, Josinalva, Joseildo e Darkson -, que viveram até o final da adolescência uma educação referenciada no Oralismo, e os filhos do bilinguismo, formada pelas surdas - Aline e Girlaine - as duas mais jovens, que tiveram acesso à língua de sinais ainda quando eram crianças e uma educação realizada no marco do bilinguismo para surdos.

Ao procurarmos compreender as duas outras questões que nos colocamos como norteadoras deste trabalho, a análise das narrativas nos mostrou que a diferença geracional perpassa todos os aspectos por nós analisados, quer em relação ao desenvolvimento cognitivo e educacional, quer em relação à formação docente.

Desse modo, sobre a segunda questão, as entrevistas narrativas dos herdeiros do oralismo revelaram que as reminiscências da infância estão marcadas por sofrimento, devido à falta de comunicação na família e em outros espaços sociais, e a sujeição a atividades próprias do modelo oralista, tais como treinamentos auditivos e de fala.

Ademais, para os surdos mais velhos, a falta da aquisição de uma língua que lhes assegurasse interações com o meio social, causava-lhes, quando crianças e jovens, um sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes e, quando adultos, esse mesmo sentimento retorna em relação aos surdos mais jovens, que tiveram a oportunidade de adquirir, desde crianças, a Libras e de vivenciar uma Educação Bilíngue nas escolas para surdos. Percebemos, em suas narrativas, a manifestação de um forte sentimento de decepção pelo tempo perdido quando estavam sujeitados a uma educação oralista.

Por último, ainda em relação à segunda questão, a análise das narrativas permitiu-nos perceber a manifestação de um sentimento de coisificação, de manipulação, quando nos relatam os seus cotidianos permeados por surpresas. A falta de uma língua articulada e de ambientes culturais bilíngues, que lhes possibilitassem uma comunicação plena, os impediam

de ter a devida noção dos acontecimentos cotidianos em suas vidas. Falam da angústia de serem constantemente surpreendidos por não saberem nem o que tinha acontecido, nem o que estava acontecendo e nem o que poderia vir a acontecer ao seu redor.

As duas outras participantes mais jovens da pesquisa, as filhas do bilinguismo, dizem perceber a diferença entre sua geração e a geração anterior de surdos. Compreendendo o papel da linguagem para o desenvolvimento do ser humano, elas consideram a aprendizagem tardia da Libras, pelos mais velhos, como um fator determinante no processo de inserção social desde a infância. Como os surdos mais velhos, em suas narrativas enfatizam as dificuldades de comunicação com a sociedade ouvinte e a impossibilidade de sua inserção no meio social. Entretanto, não identificamos em suas falas sentimentos de angústia ou de sofrimento em suas vivências no cotidiano, nem na escola, nem na família, nem outros espaços sociais. Admitimos, com base nas análises, que a importância da centralidade de ambientes bilíngues (escola, associação de surdos, pontos de encontro na cidade...) amenizava as dificuldades de comunicação, porque nesses espaços elas conseguiam as informações sobre os acontecimentos, o apoio e incentivo em suas transações sociais. Ressaltam, ainda, a importância da EDAC enquanto escola bilíngue, quando nos relatam o papel dessa escola para a constituição de uma identidade positiva de pessoas surda, que as fortaleceu nos enfrentamentos do dia a dia com a comunidade ouvinte.

Observamos que todos os participantes da pesquisa referiram-se ao encontro e a apropriação da Libras como uma recordação-referência e um momento charneira em suas vidas. As análises permitiram depreender o valor que atribuem à língua de sinais, em diferentes dimensões. Em primeiro lugar, como instrumento para o desenvolvimento cognitivo e para aprendizagem escolar. Em segundo lugar, como mediadora da comunicação sem sofrimento e de uma participação social mais humana. Finalmente, as análises apontam para uma dimensão pessoal quando afirmam que o uso da Libras constitui um elemento fundante de sua identidade surda. Em síntese, suas narrativas evidenciam a questão da essencialidade da Libras para a constituição histórica da consciência e da subjetividade de pessoa surda, ou seja, da possibilidade do vir a ser do indivíduo surdo.

No que concerne à terceira questão de nossa tese e que diz respeito à formação de docentes surdos de Libras, as análises sugerem três figuras do professor. Como vimos na seção 6, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), encontramos na história da profissionalização docente as figuras do professor improvisado e do professor artesão.

Os autores consideram o professor improvisado aqueles primeiros professores na história da educação, que atuavam quando ainda não havia formalização do ensino, e por essa razão, qualquer pessoa que possuísse alguns conhecimentos poderia ensinar. Essa era a situação em que se encontravam os primeiros quatro docentes de Libras, quando ingressaram na docência, na EDAC, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, sem a devida formação e preparação para assumir o papel de docente de Libras numa escola bilíngue para surdos.

Se para a primeira geração, a dos herdeiros do oralismo, o ingresso na docência se faz de forma improvisada, a segunda geração, a dos filhos do bilinguismo, não enfrentou a mesma situação de formação, pois puderam contar com o apoio da primeira geração de docentes surdos de Libras, que já acumulavam uma experiência docente na escola bilíngue.

Em nossas análises vimos que a figura do professor improvisado evolui para a figura do professor artesão, entendido como aquele que tinha a possibilidade de construir saberes docentes, partir da troca entre pares, o que vai possibilitando a criação de procedimentos de ensino e de comportamentos em sala de aula. As narrativas dos seis participantes apresentaram-nos uma série de dificuldades iniciais vividas no dia-a-dia e as estratégias de superação, que foram construindo juntos com o apoio do outro: professores-formadores, pessoas da própria instituição, que os auxiliaram nas primeiras experiências docentes, conforme evidenciado na seção 6.

Como parte das recordações-referência que constituíram experiências formadoras para esses docentes, as análises das narrativas permitiram identificar duas outras experiências significativas para a suas formações. A primeira foi a participação de todos eles em uma atividade de formação em serviço, promovida pela UFCG, que se caracterizava por uma presença ativa de professores e pesquisadores dessa instituição na EDAC para discutir estudos teórico-metodológicos sobre o ensino de língua de sinais e promover o planejamento didático. Com base nas memórias dos participantes da pesquisa e nas nossas próprias memórias, uma vez que fomos uma das professoras que assessorou os encontros semanais de formação em serviço, essa experiência pode ser considerada uma formação permanente, importando-se não apenas com conteúdos e metodologias de ensino, mas também com a participação constante do professor nas decisões da escola, de sua conscientização enquanto profissional e enquanto cidadão inserido em um contexto social.

A segunda atividade de formação foi um curso de capacitação de instrutores de Libras, também oferecido pela UFCG, com uma carga horária 520 horas, distribuídas ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006. Apesar de o curso de capacitação não se enquadrar no conceito de formação inicial, por não se tratar de um curso de graduação, essa foi, de fato, para eles, um momento de formação inicial como docentes surdos de Libras, pois os colocava, pela primeira vez, em contato com um saber sistematizado sobre a língua de sinais, sua gramática, sua estrutura, seu ensino e a história da educação bilíngue para surdos assim como das línguas de sinais.

É importante resaltar como elemento central dessas duas modalidades de formação, enfatizadas nas narrativas como experiências formadoras, a questão da centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da identidade do docente surdo. Todos os participantes focalizaram a importância de que essas duas modalidades de formação se realizavam integralmente mediante a Libras, não deixando espaço para isolamento, mas, ao contrário, propiciando a participação ativa de todos e em todas as atividades nas quais eles eram convidados a se pronunciar, tomar decisão, trocar ideias, sugerir, recusar, negociar. Para os participantes da pesquisa, essas experiências de formação promoveram uma melhor atuação como cidadão na escola e em contextos sociais mais amplos, promovendo a autonomia pessoal e profissional.

É importante lembrar, também, o lugar do outro nas narrativas de ingresso na docência dos seis participantes e o seu papel para a superação de dificuldades iniciais. Em primeiro lugar, lembram o papel dos professores ouvintes das escolas de surdos, que os auxiliaram nas primeiras experiências docentes, conforme evidenciado na seção 6. Em segundo lugar, os professores-formadores da UFCG, nas diferentes atividades de formações e dos aportes teórico-metodológicos que lhes traziam para melhor compreender a sua atuação docente. E finalmente, a relação entre pares. A segunda geração enfatiza a contribuição da primeira geração de docentes surdos de Libras, que lhes serviram de modelo linguístico e cultural da comunidade surda, na infância, e que lhes transmitiram conhecimentos sobre o seu fazer pedagógico, marcado pelo tatear numa situação artesanal de ensino. A primeira geração, por sua vez, enfatiza a troca de experiência com os mais jovens, que beneficiaram, desde a infância, de ambientes bilíngues em sua formação. Consideram que estes possuem uma formação mais sólida, e por essa razão, as trocas entre eles lhes permitem vislumbrar um horizonte mais amplo no ensino de Libras.

Apesar de os docentes de Libras mais velhos terem um tempo maior de experiência de ensino e contribuído como formadores dos mais jovens desde a infância, reconhecem-se como menos competentes quando se comparam com eles. Os mais jovens, com todo o respeito que conferem à primeira geração, admitem que esse sentimento de inferioridade decorre do acesso tardio à Libras, o que levou a perdas na dimensão do seu desenvolvimento, enquanto pessoas humanas surdas. E mais uma vez, a centralidade de ambientes bilíngues é ressaltada nessas narrativas como elemento fundamental tanto para a anulação da pessoa, quanto para o devir do surdo como sujeito de pleno direito.

As análises das histórias dos seis docentes surdos se conclui pelo desejo de se tornarem professores de verdade e continuar contribuindo para uma educação bilíngue de qualidade. A formação realizada e a experiência docente, acumulada nos últimos anos, os estimulam a prosseguir seus estudos graduados voltados para o ensino de Libras. Aline, Girlaine e Darkson encontram-se cursando a licenciatura, à distância, em Letras/Libras para realizar o sonho de se tornar professor de verdade.

Ao debruçarmo-nos sobre as múltiplas histórias que compõe este trabalho, tornou-se cada vez mais evidente a tese por nós defendida a da centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos. A história geral da educação dos surdos nos apontou essa direção. A história da educação de surdos em três municípios da Paraíba, relativa às suas escolas para surdos, reafirmou nosso entendimento. Mas, foram as histórias contadas por Flávio, Josinalva, Joseildo, Darkson, Aline e Girlaine que nos ofereceram a real dimensão do papel da Libras para a vida dos surdos e da necessidade de estar nesse mundo de uma forma bilíngue.

O que defendemos nessa tese é, também, objeto de luta do movimento da comunidade surda do Brasil que há muitos anos e em diferentes tempos históricos lutam mundialmente pela especificidade linguística e cultural, principalmente, a Língua de Sinais como sua língua natural, materna, sua primeira língua. Luta essa “[...] para afirmar seu espaço no mundo, especialmente através da garantia de direitos que lhe tragam igualdade de condições para viver e desenvolver-se no mundo” (FENEIS, 2011)³⁰. A “Lei da Libras” (nº 10.436) de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 foram conquistas desse

³⁰ Citação retirada do panfleto de divulgação do Movimento Setembro Azul, organizado pela FENEIS, movimento nacional em defesa da inclusão do direito a escolas bilíngues para a educação de surdos no PNE, 2011.

movimento. Essa legislação estabelece o direito ao acesso à Libras, ao seu ensino e uso nos diferentes espaços sociais. Foram eles que, oficialmente, abriram novas perspectivas para políticas públicas que venham a assegurar os direitos linguísticos dos surdos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se conquista, ao menos legalmente, o direito do surdo ser bilíngue em nossa sociedade, a política pública de educação inclusiva para pessoas com deficiências vem na contramão do movimento da comunidade surda, particularmente nos últimos dois anos, quando das discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2012 a 2022.

A proposta do PNE (2012-2022), que atualmente se encontra em tramitação no Congresso Nacional, retira a possibilidade de educação para pessoas com deficiência em espaços específicos, direito previsto no artigo 58 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (LDBEN). No novo PNE, é defendido apenas um modelo de escola comum homogênea para todos, denominada “Escola Inclusiva”, impondo o fechamento das escolas de surdos de todo o país.

Essa questão, somada à ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição federal, localizada no Rio de Janeiro, criado por Dom Pedro II em 1857, considerado um patrimônio histórico e cultural da comunidade surda brasileira, desencadeou, a partir de março de 2011, um movimento nacional em defesa das Escolas Bilíngues para surdos, hoje conhecido como “Setembro Azul”.

Os surdos desejam escolas públicas, gratuitas e de qualidade, que utilizem a Libras como primeira língua (L1) e língua de instrução, possibilidade extensiva às escolas particulares e filantrópicas, que possuem este foco escolar. A verdadeira inclusão das pessoas surdas na sociedade inicia-se no respeito à sua diferença linguística e cultural. Defendem a liberdade de expressão dos surdos e seu direito de escolha, respaldados nos direitos humanos e linguísticos.

Podemos perceber que entre o que as políticas públicas, ainda traçadas por ouvintes, assinalam para a educação de surdos e o que os surdos desejam para a sua educação há um abismo. Garantir os direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda exige, portanto, mobilização política.

Resta-nos fechar este trabalho, consciente de que toda postura epistemológica escolhida em pesquisa não é neutra, ela abriga um posicionamento político e ideológico que

pode estar claro, ou não, no espírito do pesquisador. A militância política presente em nossa história nos fortaleceu ao longo dos últimos trinta anos nos quais vivenciamos uma participação ativa na história da educação de surdos no Brasil. Essa tese é apenas um pequenino testemunho vivo da história da conquista dos direitos da Educação Bilíngue no país, na qual entrelaçamos as histórias de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas/SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para planejamento de cursos e elaboração de matérias*. Campinas/SP: Pontes, 1997a, 2 ed.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1997b.

ANDRÉ, Marli e GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2005. [On-line Journal], 6(2), Art. 16. Disponível em: <www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>. Acesso em: 8 out. 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagem*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASIHVIF. Charte de l' ASIHVIF. In: *Livret de présentation*, 2005.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. *A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista*. In: Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 9, p. 30-37, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999. 9 ed.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, ed. Revista e actualizada. [1977?].

BEHARES, Luiz Ernesto. *Novas correntes na educação de surdos: dos enfoques clínicos aos culturais*, 1991. (Mimeo.). Traduzido por Eleny Gianini,

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIZON, Ana Cecília C. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org). *Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

BOTELHO, Paula. *Letramento e educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

BRASIL. SEESP-Secretaria de Educação Especial. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação Especial).

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BROCKMEIER, Jens e HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 525-535.

_____. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUSCar, 1996.

CÂMARA, Sandra e PASSEGGI, Maria da Conceição. O outro na formação docente: um estudo dos memoriais. In: *Anais do 18º EPENN*, UFAL, 01 -04 de julho de 2007

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, v. II.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 21-50.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, vol. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller; BARBOSA, Heloiza. Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n.

2, jun 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 13 de maio de 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CICCONE, Marta. *Comunicação total*: introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COELHO, Orquídea. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. In: *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 197-221, maio/agosto 2010.

CORACINI, M. J.(Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*: língua materna e língua estrangeira. Campina, SP: Pontes, 1995.

_____. *LIBRAS e língua portuguesa: semelhança e diferenças*. João Pessoa: Arpoador, 2000.

COUTINHO, Denise. *LIBRAS*: língua brasileira de sinais e língua portuguesa: semelhança e diferenças. João Pessoa: Ideia, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p. 51-61.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222.

DORZIAT, Ana. *Concepções de surdez e de escola*: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 2. ed.

DUTRA, Franciane Carla Garcia; GIANINI, Eleny. Alfabetização de crianças surdas: sistematização de uma proposta metodológica. *Relatório final*. PROLICEN/UFPB, 1997.

ESTRELA, Maria Teresa. O lugar do sujeito na investigação qualitativa. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor (Orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2001, p. 223-233.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, v. III).

_____. *Libras em contexto: curso básico / livro do professor/instrutor*. Brasília: Programa nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP/FENEIS, 2001.

FERNANDES, Eulália. A criança surda e a aprendizagem da escrita. In: FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 45-51.

_____. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p. 79-86.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Portugal: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999, v. 2, p. 25-34.

_____. *Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo*. In: Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 9, p.46-52, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 41-55.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C. et al. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da adversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIANINI, Eleny. Uma Experiência Bilíngue em Campina Grande. Comunicação oral apresentada em mesa redonda no *1º Congresso Brasileiro de Educação de Surdos*, São Paulo, 1999.

_____. Redimensionando as bases educacionais no ensino de surdos: projeto político-pedagógico. Projeto de extensão universitária apresentado ao *PROBEX/UFPB*, 1999.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

GÓES, Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campina/SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HARRISON, Kathryn Marie P. *Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL-PUC-SP, 2006.

JOLIBERT, Josette (Org.). *Formando crianças leitoras*. Tradução: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.v. I.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Tradução: Pedrinho A. Creareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LABORIT, Emanuelle. *O voo da gaivota*. Tradução: De Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Cláudia B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA,

Cristina B. F. de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 143-160.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia B.; MANTELLATO, Sueli A Caporalli. Problematizando o Ensino de Língua de Sinais: Discutindo Aspectos Metodológicos. In: *Anais do VI Congresso Latinoamericano de educacion bilíngue-bicultural para sordos*. Santiago de Chile, julho de 2001.

LACERDA, Cristina B. F.; MANTELATTO, Sueli A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus Editora, 2000. p. 21 – 41.

LEONTIEV, Aleksei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1988.

LODI, Ana Claudia B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A.C. et al. (Orgs). *Leitura e escrita: no contexto da adversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, Ana Claudia B. et al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In.: LODI, A.C. et al (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: mediação, 2002.

LODI, Ana Cláudia B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F., NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 60-79.

LORENZO, Carmem Ricoy. Contribución sobre los paradigmas de investigación. In: *Revista do Centro de Educação/UFSM*. v. 31, n. 01, 2006. Disponível em: <www.coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 17 jan. 2008.

LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander. *Fundamentos de neurologia*. Tradução: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC-livros técnicos e Científicos Editora S.A. São Paulo: Ed. da USP, 1984.

LURIA, Alexander. *Curso de psicologia geral*. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979. v. I, II, II e IV.

MARCELINO, Marciele da Silva; GIANINI, Eleny; PORTO, Shirley Barbosa das Neves; BRITO, Alexsandra Félix. Assessoria Pedagógica para a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo, PB. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

MARCHESI, Alvaro. *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1987.

MELO, Maria José M. D. de. *Olhares sobre a formação do professor de matemática. Imagem da profissão e escrita de si*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação. Natal, 2008.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. SP: Hucitec, 1994.

MOORES, Donald F. *Educating the Deaf – Psychology, principles and practises*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

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

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p. 108-130.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15 – 33.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11 – 30.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias. Introdução. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN, 2010, p.

OATES, Eugenio. *Linguagem das mãos*. São Paulo: Santuário, 1988.

OLIVEIRA, Sônia Maria Matias de; GIANINI, Eleny. Alfabetização de crianças surdas: estudo do processo de aquisição da língua escrita. *Relatório final*. PROLICEN/UFPB, 1995.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PASSEGGI, Luis. Metodologias para a análise e interpretação de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 61-91.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PAAAEAGGI, M. C. e SILVA (Orgs.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI,; BARBOSA, Tatyana Mabel N.; CÂMARA, Sandra Cristinne X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu C. e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 57-89.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.

PENA, Selma Costa. *Histórias de leituras e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Papel da língua de sinais e língua portuguesa na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana C. B; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra R. L. de; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução: Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Tradução: Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: ____ (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-existência. Tradução: Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian, In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, mai./ago. 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida: teoria e prática*. 2. ed. Portugal: Celta Editora, 1999.

POLLACK, Dorsen. *Educational audiology for the limited hearing infant*. Springfield: Charles Thomas, 1970. Traduzido e mimeografado pela DERDIC/PUC-SP.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

QUADROS, Ronice Müller de. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. *Anais do III Seminário Internacional de Linguística*. Instituto de Letras e Artes. Porto Alegre, EDIPUCRS, 19 a 23 de agosto de 1996.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução: Alfredo Barcellos Pinheiro Lemos Rio de Janeiro: Imago ed., 1990.

SALLES, H. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos M. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L.; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 15 -26.

_____. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema. In: *Anais do VI Congreso latinoamericano de Educacion Bilingüe-Bicultural para Sordos*. Santiago de Chile, julho de 2001.

_____. La lengua escrita: esse esquivo objeto de La pedagogia para sordos e oyentes. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 35-57.

_____. *La educacion de los surdos en un modelo bilígue*. Venezuela: Iakonia, 1991.

_____. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANDERS, Derek. *Aural rehabilitation*. New Jersey: Prentice Hall, 1971. Traduzido e mimeografado pela DERDIC/ PUC-SP.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES. Ribeirão Preto: Legis-Summa, 1998.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (Org.). *Português: língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7 - 14.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998. p. 7-32.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza (Argentina): EDIUNC, 1997.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, E. C. & CORDEIRO, V.M.R. *Por entre escritas, diários e registros de formação*. In.; Presente! Revista de educação. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Salvador: CEAP, Ano 15, n. 57, jun/2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 135-147.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 19-53.

SVARTHOLM, Kristina. *Aquisição de segunda língua por surdos*. In: Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 9, p. 38-45, 1998.

TEBEROVSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Tradução: Beatriz Cardoso. São Paulo: Vozes, 1993.

VALENTE, Maria Odete. *Crianças surdas integradas no ensino normal estão em desvantagem*. 2007. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/>>. Acesso em: 17 mai. 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. São Paulo/Brasil: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander.; e LEONTIEV, Aleksei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, n.13, jan/jun 2005, p. 260-300.

WILCOX, S; WILCOX, P P. *Learning do See*. 2ed. Washington: Gallaudet University Press, 1997.