UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA LEITE DE CAMPOS

A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I

São Paulo
2017

SANDRA REGINA LEITE DE CAMPOS

A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de Concentração: Sociologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.912 Campos, Sandra Regina Leite de
C198r A Representação Social dos Professores de Surdos sobre o Ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I / Sandra Regina Leite de Campos; orientação Tereza Cristina Rego. São Paulo: s. n., 2017.
281 p.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação de surdos 2. Educação bilíngue para surdos 3. Representação social 4. Libras 5. Surdos 6. Língua de sinais I. Rego, Tereza Cristina, orient.

Nome: CAMPOS, Sandra Regina Leite de

Título: A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ___/___/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu filho, meu Dandi,

Perdoe a falta de folhas.
Perdoe a falta de ar.
Perdoe a falta de escolha.
Os dias... foram assim.
Acabou! Agora é brincar de viver

Aos meus pais. (*in memoriam*)
Firmes, enérgicos, amorosos, orgulhosos de sua prole.
Raízes fortes que sempre manterão o tronco em pé.
Espero ter feito valer a pena.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Teresa Rego, pelo acolhimento no Programa de Pós-graduação e pelo acompanhamento em todo este processo. À banca de qualificação, na presença das professoras Dras. Cassia Solfiato e Kathryn Harrison, que contribuíram tão significativamente para que o projeto tomasse corpo e se torna uma tese.

À professora Dra. Marta Kohl, por ser Marta, a pessoa simples, afetuosa e íntegra, que acolhe e ensina a cada abraço.

À minha família, que nestes anos compartilharam a guarda de meu filho e, mais uma vez, estiveram presentes em um momento tão importante para nós. Um obrigado especial ao Tom e João, que acolheram tão bem o parceiro dos “Bons”. Vocês fizeram tudo parecer simples.

Aos meus amigos, todos eles, pela compreensão das ausências, por fingirem não perceber a chatice e por serem tão queridos e nos quererem tão bem.

Aos sujeitos desta pesquisa, tão disponíveis e presentes nas suas entrevistas.

Aos surdos, amigos, alunos, mestres, companheiros, parceiros, enfim, desenhistas da minha carreira.

Às famílias, pais de surdos, que tanto me ensinaram nos últimos 17 anos. Entre tantos erros e acertos, pudemos compartilhar o melhor de nós.

É tão pouco o que sabemos
e tanto o que presumimos
e tão lentamente aprendemos,
que perguntamos, e morremos.
Melhor guardemos o orgulho
para a cidade dos mortos
no dia dos defuntos
e ali quando o vento recorra
aos buracos da tua caveira
te revelará tanto enigma,
sussurrando-te a verdade
onde estiveram as tuas orelhas

(NERUDA, 2008)

RESUMO

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. 2017. 281p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta tese, inserida nos campos da Sociologia e da Educação, tem como objetivo investigar, a partir das perspectivas de professores surdos e ouvintes de sujeitos surdos, as representações sociais do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, na Educação Bilíngue para Surdos, buscando explicitar quanto essas representações interferem na prática docente desses profissionais. Para tanto, foram percorridos dois planos: o teórico e o prático. Da perspectiva teórica, estudam-se autores que dão suporte para a discussão da perspectiva sócio-histórica, a fim de estabelecer os sujeitos surdos como sujeitos culturais, que partilham a cultura a partir da sua perspectiva de língua visuo-espacial, que vem encontrando visibilidade após anos de lutas por reconhecimento que se efetivaram também pelo aspecto jurídico. Da perspectiva jurídica, os surdos ganharam espaço nos últimos 15 anos, pela educação bilíngue, ao garantir que a Libras fosse assumida como L1 e língua de instrução e a Língua Portuguesa, a L2 para os surdos. Essas conquistas recebem o suporte jurídico que aqui é discutido, a fim de problematizar o reconhecimento desses sujeitos. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas abertas com sete sujeitos, professores de quatro instituições escolares bilíngues para surdos do Ensino Fundamental I do Estado de São Paulo. Os dados foram obtidos a partir da primeira língua dos entrevistados. De cinco deles, professores ouvintes, por meio de áudio e vídeo gravados; e dois, um professor e um instrutor, surdos, foram apenas vídeo gravados. Aspectos recorrentes no material transcrito foram destacados a fim de explicitar as representações sociais desses profissionais a respeito de suas disciplinas e seus alunos. O material analisado permitiu concluir que, ainda que tenham ocorrido expressivas mudanças na representação do surdo no espaço entre a legislação de reconhecimento da Libras, de 2002 até o presente momento, as representações sociais dos surdos como deficientes ainda não foram totalmente abandonadas, e encontram-se em movimento dinâmico, característica ressaltada por Moscovici (2012). Nessa dinâmica, expressão como “outros comprometimentos” vem ocupando o lugar do termo deficiente, mostrando que se, por um lado, o déficit ainda é valorizado, existe um exercício para distanciar-se dele. A família ocupa o lugar da ausência da língua no desenvolvimento da criança surda, porém, esse lugar é identificado como consequência das representações sociais construídas a respeito dos surdos, que distanciam a sociedade circundante da língua de sinais ao colocá-la no lugar da “língua do comprometido”. Ao identificar essas representações, pretende-se, ao tomar conhecimento dessas representações de surdos e ouvintes, provocar ações que busquem efetivamente práticas para qualificar a educação de surdo e para que esse sujeito possa alcançar alta proficiência em ambas as línguas.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação bilíngue para surdos. Representação social. Libras. Surdos. Língua de sinais.

ABSTRACT

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **The social representation of the teachers of the deaf on the teaching of Libras and Portuguese Language in the early years of Primary Education**. 2017. 281p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This doctoral dissertation, included in the fields of Sociology and Education, aims to investigate, from the perspective of deaf and hearing teachers of deaf subjects, the social representations of the teaching of the Brazilian Language of Signs (Libras) and the Portuguese language in the early years of primary education, in Bilingual Education for the Deaf, seeking to explain how these representations interfere in the teaching practice of these professionals. To this end, two plans have been covered: the theoretical and the practical one. From the theoretical perspective, authors who support the discussion of the socio-historical perspective have been studied, in order to establish deaf subjects as cultural subjects, who share culture from the perspective of their visuospatial language, which has been gaining visibility after years of struggles for recognition, which have also taken place in the legal field. From the legal perspective, the deaf have gained ground over the past 15 years, through bilingual education, by ensuring that Libras is assumed as L1 and language of instruction and that the Portuguese language is assumed as L2 for the deaf. These achievements receive the legal support that is discussed here, in order to problematize the recognition of these subjects. Data collection consisted of open interviews with seven subjects, who work as teachers in four bilingual school institutions for the deaf in the early years of primary education of São Paulo state. Data was obtained using the first language of the interviewees. From five of them, hearing teachers, through audio and video recorded material; and from two, a deaf teacher and a deaf instructor, through video recorded material only. Recurrent aspects in the transcribed material were highlighted in order to evidence these professionals' social representations of their school subjects and their students. The material analyzed allowed concluding that, although there have been significant changes in the representation of the deaf from the legal recognition of Libras in 2002 to the present time, the social representations of the deaf as disabled have not yet been totally set aside, and are in dynamic movement, a characteristic emphasized by Moscovici (2012). In this dynamic, expressions such as "other impairments" have been taking the place of the term disabled, showing that, although the disability is still valued, there is an exercise to distance oneself from it. Families occupy the place of the absence of the language in the development of deaf children, but this place is identified as a consequence of the social representations about the deaf, which distance the surrounding society from sign language by considering it the "language of the impaired". Awareness of these representations will hopefully trigger actions among deaf and hearing subjects which effectively seek practices to qualify deaf education and allow these subjects to achieve high proficiency in both languages.

Key words: Education for the Deaf. Bilingual Education for the Deaf. Social Representation. Libras. Deaf People. Sign Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

CAPÍTULO 1
O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRE A DEFICIÊNCIA E A DIFERENÇA **44**

CAPÍTULO 2
CONTEXTOS JURÍDICOS: BUSCANDO A LEGALIDADE DO SUJEITO **58**
2.1 Sujeitos Surdos ou Deficientes Auditivos: A Perspectiva Jurídica 58
2.2 Teoria do Reconhecimento 59
2.3 A Legislação Brasileira no Contexto Mundial: Do Reconhecimento do Surdo como Sujeito de Direito ao Direito à Educação Bilíngue 67
2.4 O Surdo Enquanto Minoria Linguística 71
2.5 O Reconhecimento Internacional do Sujeito e da Língua 73
2.6 O Deficiente e o Sujeito da Lei 73

CAPÍTULO 3
ENTRE A REPRESENTAÇÃO DO OUTRO E A REPRESENTAÇÃO DE SI MESMO: DUAS LÍNGUAS, PARA UM GRUPO **76**
3.1 Representação Social de Durkheim a Moscovici 80
3.2 *Themata* e a Surdez 88
3.3 Ancoragem e *Themata* na Teoria de Moscovici 89

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA DE PESQUISA **94**
4.1 Cenário da Educação de Surdos no Estado de São Paulo – Pós-legislação de Reconhecimento da Libras 99
4.2 Caracterização das Instituições 104
4.3 A Escola Privada 107
4.4 Diário de Campo 114
4.5 As Entrevistas 122

CAPÍTULO 5
ANÁLISE DOS DADOS **124**
5.1 Análise Propriamente Dita 125
5.2 Libras e Língua Portuguesa: O Mundo que Habitam 128
5.3 Ausência do Modelo Metodológico: O Caminho se Faz Caminhando? 131
5.4 A Família e a Ausência da Língua – O Berço Vazio 135
5.5 Entre o Deficiente e o Comprometido 138
5.6 O Ensino do Português: A Língua do Mundo 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS **144**

REFERÊNCIAS **152**

APÊNDICES **163**

INTRODUÇÃO

Iniciei minha prática profissional meses após o término da graduação em Fonoaudiologia, em 1990. No início desse mesmo ano, fui admitida em uma instituição cuja clientela era composta de sujeitos deficientes auditivos e surdo-cegos[1]. Sem qualquer experiência na área, recebi a atribuição de atender clinicamente os alunos da instituição na clínica que compunha o espaço escolar. Apesar de nenhuma experiência prática, o interesse pela área da educação de surdos já havia surgido durante o curso de Fonoaudiologia, quando percebi, na disciplina de Audiologia Educacional[2], existir campo frutífero para o estudo da linguagem, uma vez que a universidade proporcionava ver os sujeitos com déficit auditivo apenas como candidatos à oralidade, o que acontecia na clínica fonoaudiológica. Esse interesse levou a uma atividade de iniciação científica[3] que deu origem ao trabalho de conclusão de curso e configurou a primeira oportunidade de contato com a educação de surdos.

A instituição na qual fui admitida fundamentava o trabalho na Filosofia da Comunicação Total (CT)[4]. O curso de língua de sinais era oferecido a todos os profissionais da instituição, mas poucos a empregavam na prática. Apesar do uso de alguns sinais, era claro, mesmo com os alunos com múltiplas deficiências, ainda que diagnosticados como

---

[1] Quando iniciei a atuação com surdocegos, esses sujeitos eram denominados surdo-cegos e essa não era somente uma questão gramatical mas a forma como eram vistos e tratados terapeuticamente os surdos com cegueira, ou baixa visão, ou cegos com déficit auditivo; da mesma forma, os surdos eram denominados e tratados de Deficientes Auditivos (DA). Neste trabalho, usa-se o termo surdo, para os sujeitos com déficit auditivo, considerados aqueles usuários da Libras, como primeira língua, a fim de diferenciá-los dos deficientes auditivos, termo usado em documentos nos quais assim são nomeados, ou nos casos de pessoas ouvintes que, perdendo a audição no decorrer da vida, têm a língua portuguesa oral como a língua de identidade. Para mais informações, ver Skliar (1999a e b).

[2] No currículo do curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do ano de 1987, quando ingressei, essa disciplina tinha por objetivo a prática clínica destinada a crianças com deficiência auditiva, com ênfase nas técnicas para uso do resíduo auditivo e treinamento de fala. Não havia, na época, a cadeira de Libras, tão pouco a obrigatoriedade da sua oferta no curso, o que veio a acontecer no ano de 2005, com o Decreto-Lei 5.626, que é detalhado neste trabalho.

[3] Intitulada Escolaridade do Deficiente Auditivo, era orientada pela professora Dra. Angela Maria Antonucci Sprenger e pelo professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, com bolsa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe/PUC-SP). No decorrer da pesquisa, foram observadas duas escolas com práticas educacionais para deficientes auditivos e surdos. Uma escola que iniciava a prática bilíngue com o uso da Libras e, a segunda, uma escola estadual com sala especial, que desenvolvia o trabalho dentro da abordagem oral.

[4] Segundo Ciccone (1996, p. 7): A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e série […] não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva; adaptação de aparelho de amplificação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita. […] seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que, porventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em 'aproximar' pessoas e permitir contatos.

surdocegos[5], que o objetivo principal era o bom desempenho na fala.

Nas ações educativas, a CT teve mais repercussão nas escolas de surdos do que nas escolas regulares, pois, apesar de nem sempre ser de conhecimento teórico dos professores, os princípios da CT já eram adotados em sala de aula, muitas vezes devido à frustração dos professores especialistas por não conseguir qualquer resultado com os alunos surdos. Todos os recursos acessíveis eram então evocados, na intenção de ensinar a língua oficial à criança surda, fosse na modalidade oral ou escrita, com ênfase na fala, que é um dos objetivos centrais da proposta.

Sobre as técnicas antes descritas, pode-se dizer que os resultados não se diferenciaram muito no que se refere à educação formal dos surdos, assim, o conhecimento no nível de 4ª série[6] não era ultrapassado, conforme descrito por Allen (1986) e Conrad (1979).

No decorrer da atuação com surdos e surdocegos, fui convidada, após dois anos, por uma professora do curso de Fonoaudiologia para supervisionar grupos em uma instituição de ensino particular, atuando em entidades que atendiam sujeitos com diferentes características, inclusive surdos, o que se tornou um dos temas dos grupos de supervisão, uma vez que a peculiaridade dos sujeitos não era respeitada, por todos serem considerados deficientes. Para tanto, era preciso ter formação complementar, assim, optei pelo curso de Psicopedagogia, na Universidade Paulista.

O curso oferecia a possibilidade de agregar conhecimento no que se referia à atuação na escola, assim como na universidade, em tempo adequado para a situação que se apresentava. Foi um contexto rico para a percepção de como a chamada educação regular entendia e refletia sobre o segmento da educação de surdos, que naquele momento estava mais fortemente amalgamado ao contexto da educação especial, como se todos os que supomos com alguma deficiência fossem iguais, desconsiderando suas peculiaridades. Não havia discussão, mesmo superficial, sobre a qualidade de ensino ou as potencialidades de aprendizagem desses sujeitos. Essa percepção foi valiosa para as reflexões posteriores a respeito do movimento inclusivo dos anos 2000, que refletiram diretamente na educação de surdos e demanda por escolas específicas para surdos.

---

[5] A expressão "ainda que diagnosticados" é usada aqui porque os alunos, na sua maioria eram múltiplos deficientes e não surdocegos. A compreensão desse diagnóstico diferencial ocasionou profunda diferença em minha vida profissional, pois foi um balizador nas decisões a respeito do contorno que queria dar à carreira.

[6] Nomenclatura utilizada na época.

Após 3 anos de atuação na mesma instituição, com o trabalho clínico fonoaudiológico acontecendo paralelamente, uma parceria diferenciada formou-se no quadro técnico[7]. Essa diferenciação dava-se pelo interesse genuíno em efetuar mudanças no trabalho, principalmente com os surdos, e que nos levou a buscar alternativas para ações que pareciam improdutivas, dada a falta de resultados no desenvolvimento dos alunos.

Em quase meia década de formação, sempre atuando no que até então se denominava Educação Especial de estudantes surdos e surdocegos, constatava a ineficiência do treinamento de fala para quase a totalidade dos surdos, enquanto os que obtinham sucesso ingressavam nas escolas regulares considerados aptos a seguir o ensino regular sem qualquer outro acompanhamento extraclasse que não fosse o trabalho terapêutico fonoaudiológico[8]. Os resultados não se diferenciavam dos que Allen (1986) e Conrad (1979) haviam registrado, ou seja, os estudantes surdos não conseguiam ultrapassar o nível da então denominada 4ª série do 1º Grau (hoje 5º ano do Ensino Fundamental I). Para os pesquisadores, a resposta para o insucesso desses estudantes estava na inexistência de língua proporcionada pelos trabalhos desenvolvidos; abordagem oralista[9] inacessível, para a maioria, por exigir habilidades auditivas do sujeito para ter acesso à língua oral e à CT, e efetivamente por não oferecer nenhuma língua íntegra.

A inabilidade linguística na oralidade da língua portuguesa dos estudantes tornava o trabalho inócuo e foi um incentivador para a busca de alternativas que modificassem a situação estabelecida. Sem opções institucionalizadas, como cursos de especialização ou de formação continuada, a supervisão foi a opção mais produtiva para o momento, pois agregava novos conceitos e a troca com profissionais que já vislumbravam a perspectiva de educar surdos tendo como ferramenta de instrução a Libras.

Reunidos em pequenos grupos, psicólogos, fonoaudiólogos e linguistas, que atuavam em instituições com trabalhos direcionados à clientela surda, passaram a seguir o movimento

---

[7] Composto por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e assistentes sociais.

[8] A escola especial tornou-se a ponte entre a habilitação e a escola regular. Assim, os alunos que alcançavam alguma fluência no português oral eram matriculados nas classes regulares. Segundo Novaes e Balieiro (2004, p. 732), "[…] a proposta fonoaudiológica assumiu um caráter médico-pedagógico, influenciada pelo modelo de saúde e educacional da época […]. Tratar do sujeito surdo para integrá-lo à sociedade passou a ser uma postura que não só permeou a área da surdez, mas também foi a proposta de reabilitação e/ou educação especial relativa a sujeitos com alguma deficiência".

[9] Para Novaes e Balieiro (2004, p. 734), a abordagem oralista prevê que o aproveitamento máximo da audição é condição básica que tem norteado as propostas orais para o tratamento da criança deficiente auditiva. A precisão no estabelecimento de limiares auditivos e a perícia do fonoaudiólogo na indicação e adaptação de dispositivos eletrônicos é um dos prerrequisitos para o acesso à oralidade.

internacional de países como a Suécia, Dinamarca e algumas escolas norte-americanas, e traziam as primeiras ideias da Educação Bilíngue para Surdos, enfatizando a necessidade de uma língua íntegra para a educação e seu uso na instrução de alunos surdos. Nesse sentido, Mashie (1998) apresenta a proposta de educação bilíngue da Suécia, explicitando o programa de trabalho do país desde a sua gênese até a efetiva implementação do projeto, na década de 80.

Pode-se inferir que os movimentos das comunidades surdas mundiais se viram incentivados pelas conquistas dos surdos suecos e assim iniciaram movimentos que se espalharam por vários países, inclusive o Brasil. Essa foi a característica da supervisão escolhida e, nessa perspectiva, os alunos, até então denominados deficientes auditivos, passaram a ser olhados como surdos. É importante ressaltar que não se tratou somente de uma mudança de nomenclatura, mas de profunda modificação de paradigma e visão de sujeito[10]. Finalmente, aquele que, por décadas, era visto como deficiente, passou a compor uma minoria linguística.

As mudanças exigidas pela Educação Bilíngue para Surdos não demandavam somente uma transformação profissional individual, mas a reestruturação do sistema educacional de surdos que veio dar origem a reflexões de todas as ordens, incluindo esta pesquisa. Optamos por explicitá-la, de forma mais completa, no Capítulo III.

Dentre as transformações, a possível mudança de representação do sujeito é a mais expressiva e será uma característica abordada nesta tese. Os sujeitos usuários da Libras serão aqui identificados como surdos, não somente pela especificidade auditiva, mas pelo uso dessa língua como língua de identificação e constituição[11].

O contato com profissionais que compartilhavam ideias sobre a Educação Bilíngue para Surdos e com a Libras (a qual aprendi com professores surdos usuários fluentes e lideranças nas suas comunidades) foi um choque social, cultural e linguístico decisivo na transformação que ocorreria posteriormente em minha carreira. A constatação imediata foi

---

[10] Os estudos de Carlos Skliar (1999a , 1999b , 2012) foram referências importantes para a mudança de paradigma, às quais voltaremos a fazer uso, no decorrer do trabalho, pois ainda hoje são de grande valia para a visão antropológica do surdo e educação dirigida a esse grupo.

[11] Nesta tese, a terminologia adotada será surdos, na perspectiva registrada por Skliar (1999a, 1999b, 2012), na qual o déficit não será esquecido, porém não será o elemento identificatório do grupo. Para o autor, “A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente” (SKLIAR, 1999, p. 141). O termo está registrado no plural, por reconhecer a pluralidade do grupo, composto por diferentes faixas etárias, etnias, credos e gêneros, reconhecendo suas identidades individuais e coletivas, que interferirão nas representações sociais que virão a ter, admitindo essas representações como processo culturalmente constituído, que está em permanente mudança, em consonância com Woodward (2000).

que, na instituição em que atuava, o trabalho com os surdos era caótico e a frustração aumentava progressivamente.

Em busca de solucionar a questão, tomada como pessoal e não como característica daquele sistema, e descontente com as limitações na área, realizei várias investidas no sentido de incrementar o conhecimento na área de surdocegueira, dentre elas, uma viagem à Europa. Na ocasião, participei de um estágio de observação de uma semana, em uma instituição referência[12] na área de educação de surdos, surdocegos e múltiplos deficientes, na Holanda, durante o qual pude constatar a participação ativa dos alunos surdos, não só no convívio social do município de Sint Michielgesel, local da instituição, como também em suas decisões.

O retorno ao trabalho trouxe a necessidade de reflexões sobre as práticas profissionais desenvolvidas até aquele momento, o que me levou a centralizar a carreira na atuação com surdos, agregando os conhecimentos da Fonoaudiologia à educação de surdos, que não fossem a clínica de oralização. Por outro lado, os estudos no grupo de supervisão expunham o longo caminho a ser percorrido para obter um trabalho com surdos que fosse consistente, tanto do ponto de vista prático quanto no aspecto teórico e, assim, mais um investimento acadêmico foi feito, na tentativa de agregar os conhecimentos já acumulados[13].

No ano de 1997, idealizei um projeto para realizar um programa com bebês surdos na instituição onde atuava. A graduação em Fonoaudiologia[14] indicava que o caminho mais provável seria oferecer o treinamento auditivo e de fala para bebês com déficit auditivo e orientação às suas famílias e escolas. No entanto, a proposta era oferecer contato o mais cedo possível com a língua de sinais, dando suporte psicológico à família, uma vez que a equipe era composta por psicólogos e um professor surdo, todos simpáticos à ideia.

A proposta foi contundentemente rejeitada, com o argumento de não ser esse o papel da equipe. Nesse ponto, algumas resoluções a respeito do prosseguimento da carreira já haviam sido tomadas e o trabalho bilíngue com surdos era irrevogável. Assim, aliada aos

---

[12] Instituut Voor Doven – Sint Michielgesel (Holanda), no período de 3 a 7 de fevereiro de 1997. A instituição era especializada no trabalho com surdos, surdocegos e múltiplo deficiente, com larga experiência na área, na época, em regime de internato e semi-internato. No ano de 2002, fundiu-se à Kentalis, que tem diversas filiais no país.

[13] Na ocasião, cursei a especialização Deficiência Visual e Surdez: Fundamentos para a Intervenção oferecida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (Cepre), no ano de 1998, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

[14] O Brasil é um dos poucos países que oferece a formação em Fonoterapia e Audiologia no mesmo curso. Desta forma, tanto o diagnóstico auditivo quanto as terapias de habilitação de fala e linguagem podem, a princípio, ser exercidas por profissionais com a mesma formação. A partir do ano de 2006, a Resolução CFFa nº 320, de 17 de fevereiro de 2006, reconhece a especialização em Audiologia e linguagem, áreas envolvidas na terapêutica dos sujeitos surdos.

conhecimentos já mais maduros do grupo de estudos, a decisão foi trocar o serviço público por uma instituição privada voltada para a educação de surdos, que estava no início de um projeto para educar os alunos no modelo bilíngue, e contratara o primeiro instrutor surdo.

Nos primeiros meses de atuação, o trabalho com bebês foi apresentado e prontamente aceito pela direção, uma vez que estava em um momento de transformação, preocupando-se com a aquisição de Libras pelos alunos menores e com a continuidade de estudos para os alunos da 4ª série[15].

O exercício da função de coordenadora e fonoaudióloga do programa de Estimulação do Desenvolvimento[16], por 15 anos, e o acompanhamento do programa de Continuidade da Escolaridade como intérprete, por 2 anos, deram a dimensão de como os alunos chegavam naquele seguimento e quanto a aquisição de língua, no início da primeira infância, era decisivo para o desenvolvimento de cada um.

Na atuação com bebês surdos e suas famílias de maioria ouvintes, era constantemente instigada a estudar e pesquisar, prática que tornou explícita a falta de material destinado à aquisição de Libras por bebês surdos que levasse em conta não só a língua, como também o desenvolvimento dos seus usuários e interlocutores. A falta de literatura e a interação com outros profissionais que partilhavam os mesmos pressupostos levaram à elaboração de várias publicações conjuntas[17] na área da aquisição de Libras para bebês surdos, já que havia carência e necessidade desse material. Os estudos e textos produzidos procuravam suprir algumas das significativas lacunas no campo de estudo, ainda hoje bastante carente de

---

[15] Atuei nos dois projetos, duas pontas importantes do processo educacional dos surdos, o que permitiu visualizar o processo como um todo, da aquisição da primeira língua (Libras) ao aprendizado da segunda (português).

[16] Programa oferecido pelo Centro de Educação para Surdos Rio Branco, entidade mantida pela Fundação de Rotarianos que oferece há 39 anos educação para surdos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, com acompanhamento dos educandos com intérpretes até o Ensino Médio em instituições parceiras, por meio do Programa de Continuidade da Escolaridade (PED). O atendimento é direcionado aos bebês com até 3 anos e 6 meses, que são acompanhados nas suas aquisições de língua e linguagem, na presença dos pais, de um adulto surdo, até o ano de 2011, e de uma fonoaudióloga.

[17] Nessa oportunidade, publicamos os seguintes trabalhos: CAMPOS, S. R. L. de. **Bebês surdos bilíngues** - construindo caminhos para a realização do projeto. SIMPÓSIO: PRÁTICAS BILÍNGUES E SURDEZ: UMA NOVA E PROMISSORA ABORDAGEM NAS ÁREAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO, 2006; CAMPOS, S. R. L. de. O efeito da criação de um espaço bilíngue na educação de crianças surdas. CONGRESSO DO INES – MÚLTIPLOS ATORES E SABERES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Anais…**, Rio de Janeiro, 2009; MOURA, M. C. de; CAMPOS, S. R. L. de. Construction of the deaf identity – a case study. 5º CONGRESO MUNDIAL DE SALUD MENTAL Y SORDERA. **Anais…**, 2012; CAMPOS, S. R. L. de. **Negociando com a família de bebês surdos**: a língua de sinais e a fala. CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 2012; CAMPOS, S. R. L. de. **O papel da língua de sinais na constituição do sujeito surdo como estudante** – surdez e educação inclusiva. Ed. Marília, 2012; MOURA, M. C. de; CAMPOS, S. R. L. de. Para além da língua. **Revista Amazonida**, Ufam, 2013.

materiais de pesquisa que não estejam vinculadas às bases estruturais com foco na língua, como pode ser encontrado em Morgan (2008, 2003, 2002a, 2002b) e Quadros e Karnopp (2004) e na psicanálise, no que se refere ao desenvolvimento na primeira infância.

A falta de fundamentação teórica para o atendimento precoce do bebê surdo não era constatada somente no que se referia à surdez e educação de surdos, mas nos aspectos mais amplos do desenvolvimento humano, com as especificidades da criança surda. Essa falta foi também determinante para meu ingresso no mestrado, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FE-USP) em 2006.

Como pesquisadora, realizei um estudo de caso[18] com o objetivo de descrever e compreender o processo de aquisição de Libras por uma criança surda, filha de pais ouvintes, que teve sua inserção na língua de sinais nos primeiros anos de vida[19]. Na dissertação, a língua de sinais constituiu-se na relação entre os surdos (criança e instrutor surdos) e entre os surdos e os ouvintes (criança, instrutor, fonoaudióloga e mãe), todos pares significativos naquele contexto de desenvolvimento da criança em interlocuções na língua de sinais. Nesse trabalho, não só produzi material de pesquisa, como também encontrei os fundamentos que vinha procurando para a atuação prática.

Os resultados do trabalho evidenciaram a importância do mediador surdo como um terceiro elemento no desenvolvimento da criança surda filha de pais ouvintes. Não somente para a aquisição da língua de sinais, mas também como referência de interação para os pais e como um interlocutor privilegiado que insere a criança na comunidade surda e estabelece o modelo identitário.

As constatações da pesquisa conduziram a reflexões sobre os diferentes papéis que o adulto surdo desempenhou naquela relação, destacando-se que: “A relação estabelecida entre o adulto e a criança Surda levou-nos a discutir o quanto as relações sociais são determinantes na construção do sujeito, uma vez que para fazer-se membro de um grupo alguns ritos e habilidades são necessários” (CAMPOS, 2006, p. 113).

O período histórico-social no qual a pesquisa foi desenvolvida era significativo para a comunidade surda, que ainda colhia os frutos do reconhecimento de sua língua, com a

---

[18] Sob orientação da professora Dra. Marta Kohl de Oliveira, escrevi a Dissertação de Mestrado que trata de *Aspectos do Processo de Construção da Língua de Sinais de uma Criança Surda Filha de Pais Ouvintes em um Espaço Bilíngue para Surdos*, defendida em março de 2006.

[19] As primeiras crianças atendidas no Programa de Estimulação do Desenvolvimento do CES-Rio Branco tinham em média 3 anos e 6 meses, idade que, naquele momento, era considerada precoce para a apresentação à Libras.

aprovação da Lei 10.436[20], de abril de 2002, e do Decreto-Lei 5.626, de dezembro de 2005, que serão mais detalhadamente discutidos na sequência deste trabalho, quando estabelecermos o lugar do sujeito surdo na legislação mundial e na brasileira. Essa nova legislação atendia a antigas reivindicações da comunidade e reconduzia os professores surdos às escolas para surdos como educadores das crianças surdas, entre outras garantias.

O instrutor surdo, sujeito pesquisado na dissertação de mestrado, foi um dos primeiros nessa condição a ocupar o lugar de educador nas escolas de surdos do Estado de São Paulo. Sua postura crítica e contestadora foi, ao mesmo tempo, alvo de críticas e elogios pelos pais, uma vez que era incômodo para eles, que passavam a conhecer o universo da comunidade surda, ver constatações sobre a visão inferiorizada que tinham de seus próprios filhos, mas, por outro lado, funcionou como elemento que acionava reflexões, principalmente no que se referia à relação surdo/ouvinte.

Sua participação no desenvolvimento do projeto evidenciou o papel determinante de um adulto surdo como referência de interlocução em língua de sinais, que defende suas posições, representando a comunidade surda, colocando a língua de sinais no lugar da primeira língua, diferenciando-a do lugar de "língua do deficiente". Sua figura mostrou-se também fundamental para que os pais mudassem a forma como viam seus filhos, deixando de considerá-los como deficientes e adotando a perspectiva de reconhecê-los como minoria linguística, o que foi determinante para o aprendizado da língua de sinais, como registrado no texto Negociando com a Família de Bebês Surdos: A Língua de Sinais e a Fala (CAMPOS, 2012).

A presença de um surdo, que ocupava lugar de liderança na comunidade, servindo de modelo para os bebês e familiares, mostrou para os pais uma perspectiva de futuro que, até então, não havia sido vislumbrada. Essa vivência, conjugada aos avanços legislativos, surtiu positivos resultados no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que deixava a relação surdo/ouvinte menos tensa, pois diminuía a disputa de poder pela língua e criança, na medida em que havia saberes a serem partilhados, as línguas portuguesa e de sinais, e modos diferentes de vivenciar o mundo. No papel de pesquisadora, refletia sobre a importância da formação daquele surdo ao constatar que muitas das tensões afloradas originavam-se de uma visão particular de mundo, desprovida de conceitos científicos que pudessem funcionar como

[20] Lei 10.436/2002 reconhece a Libras no 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" (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>).

balizadores das discussões entre os pais, ou entre os profissionais. A geração na qual aquele sujeito havia se desenvolvido, respondia a muitas dessas questões; seu contato com a língua de sinais foi tardio e suas tentativas de acesso à língua portuguesa, oral ou escrita, foram sofridas e frustrantes, semelhante ao constatado por Moura (2000), o que impediu avanços significativos na vida acadêmica[21].

Nos contextos social, político e educacional daquele momento, a dicotomia surdo/ouvinte era acirrada. Os surdos sentiam-se, ao mesmo tempo, subjugados pelos ouvintes empoderados pela língua, em relação complexa com o mundo, que causava conflitos muitas vezes percebidos na própria língua de sinais. Um exemplo pôde ser constatado na crítica que os surdos faziam aos sinais próprios, que tinham como referência direta o nome do sujeito em português. Para as lideranças da comunidade surda, essa era uma marca da supremacia da cultura ouvinte sobre a cultura surda.

Assim, os conceitos de ouvintismo e língua natural dos surdos foram divulgados com mais frequência e veemência. Para Skliar (1999, p. 7),

> O termo "Ouvintismo" e as suas derivações ouvintização, "ouvintistas", etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significações, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

Em uma atmosfera de conquistas, o termo concretizava-se nas relações, causando conflitos no ajuste das relações pessoais e profissionais, tema tratado por Harrison (2006) e Klein (2006). Para os surdos, a língua de sinais era sempre vista como patrimônio a ser defendido e, ao mesmo tempo, a ser divulgada e também protegida dos inevitáveis estrangeirismos[22]. A manutenção da Libras como elemento identificatório passava a ser um desafio, uma vez que os espaços universitários para professores de língua de sinais se expandia sem que houvesse pesquisadores surdos, mestres e doutores em número suficiente para suprir a demanda, dado que a qualidade da educação do sujeito surdo, via de regra, o impede de acessar os espaços universitários. No nicho aberto por essa falta é que iniciamos nova fase profissional, no ano de 2011, ao atuar como professora substituta na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), como professora assistente, com posse ocorrida no ano de 2014.

---

[21] O instrutor surdo, sujeito da dissertação, iniciava a conclusão do Ensino Médio, que muitas vezes era interrompida pela dificuldade de acesso, uma vez que não havia o reconhecimento da Libras, e não havia, em sala de aula, um Tradutor Intérprete Português Língua de Sinais (TIPLS) disponibilizado.

[22] O termo estrangeirismos é usado aqui em relação à interferência da língua portuguesa na Libras.

Da atuação no espaço acadêmico à construção do tema

Quando a disciplina curricular Libras torna-se obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme explicitado no Decreto-Lei 5.626/2005, Capítulo III, a discussão sobre os sujeitos surdos, sua língua e seu grupo, passa a fazer parte do espaço universitário em diversas instâncias, seja sobre a cultura do grupo, sua identidade, ou mesmo da ocupação do espaço pelos surdos. Essa determinação legal impõe ao espaço universitário a presença de usuários de Libras e a possibilidade da atuação do surdo como docente universitário. No entanto, a demanda explicitada pelo decreto não contempla a baixa escolaridade do sujeito surdo, fruto de um sistema educacional que, até o referido documento, não reconhecia legalmente as peculiaridades de ensino e aprendizagem do sujeito surdo e, por consequência, tornou exceção o acesso desse grupo à universidade, se comparado ao número de crianças surdas matriculadas no Ensino Fundamental I[23].

A despeito das exigências legais, os regimentos das instituições públicas de ensino superior mantêm a exigência da titulação de mestre ou doutor para ingresso dos professores de Libras. Ao omitir-se sobre a graduação do professor, o Decreto 5.626/2005 institucionaliza o não ingresso dos professores surdos nas universidades públicas, respaldando legalmente e reafirmando as posturas já cristalizadas, historicamente, de que o surdo, quando ocorre o ingresso, ocupa a posição de aluno.

O número diminuto de mestre e doutores surdos para o ensino de Libras nas universidades, visto que muitos profissionais com essas graduações já estão comprometidos em outras instituições, públicas e privadas, cria um nicho de mercado para os profissionais ouvintes fluentes em Libras. Nesse hiato é que inicio[24] a carreira acadêmica na universidade pública. Tomei posse na Unifesp, em 2013, para ministrar a disciplina Libras, nos cursos de licenciatura do *campus* Guarulhos. Em oportunidades anteriores[25], ficou evidente a

---

[23] Segundo dados da Prefeitura de São Paulo, "Atualmente a Rede Municipal de Ensino atende 976 educandos matriculados nas Emebs e 47 nas Saai Bilíngues (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização e 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar) das Unidades Polos". (Fonte: EOL, fev. 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/educacao-bilingue-para-surdos/> . Acesso em: nov. 2016).

[24] Antes de ingressar no serviço público, já havia atuado por diversas universidades particulares em diferentes disciplinas tendo como tema a educação de surdos.

[25] No ano de 2010, prestei concurso para o cargo de professora assistente de Libras no curso de Pedagogia da Unifesp- EFLCH/ GRU, no qual foi aprovada em 2º lugar; após um ano, a nomeação não se efetivava, apesar da demanda do *Campus* e não existia consenso sobre a lotação da vaga, por isso não houve a posse. Após três greves subsequentes, o primeiro concurso perdeu a validade e no final dos três movimentos surgiu nova vaga, agora em caráter temporário. Em 2012, participei de processo seletivo para professor na Unifesp, para ministrar a disciplina de Libras no Departamento de Pedagogia.

invisibilidade dos sujeitos surdos para o corpo discente e também para os docentes. A disciplina era vista como exigência curricular pelos alunos e de forma reticente pelos professores, que pouco ou nada sabiam a respeito da língua, dos sujeitos surdos ou da disciplina propriamente dita. De forma indireta, os professores de Libras ouvintes vivem na condição que Goffman (1988) nomeia de "contatos mistos", quando o estigmatizado e o reconhecido como normal estão em contato direto e, no caso dos professores de Libras, a língua faz o papel do estigmatizado, promovendo situações de constrangimento ou de intimidade constrangedora, como as pontuadas pelo autor.

Não é incomum, em contatos profissionais, sermos tratados com extrema intimidade e gentileza, ainda que o interlocutor seja desconhecido e denomine a disciplina como linguagem de sinais; que enfatize quanto a disciplina foi esperada, ainda que não exista um espaço dentro da grade curricular; ou mesmo que os alunos sejam informados da obrigatoriedade dela no histórico escolar para a conclusão do curso.

Nas oportunidades em que o espaço universitário é utilizado para a discussão da Libras, é perceptível que a questão da língua natural é comum a todos e o fato é intrigante, pois a argumentação que coloca a língua de sinais como "a língua natural de surdos" não encontra o respaldo da convivência com os sujeitos usuários da língua, uma vez que não existem em número suficiente para que a língua circule. Apesar da defesa como língua natural, a constituição da Libras, desde os primeiros momentos de vida, ainda não é pensada para a criança surda na primeira infância, nem mesmo para os formadores de professores, como acontece no espaço universitário. Rosa (2013, p. 78) reflete que

> a língua de sinais é uma língua natural por apresentar-se como língua desenvolvida pelos surdos como resultado da possibilidade da existência de uma língua de uso comum. A língua de sinais é uma língua natural por possuir as estruturas gramaticais descritas anteriormente. Observa-se ainda que a língua de sinais possui, tal como uma língua natural, desenvolvimento linguístico contínuo.

O excerto considera a língua na sua estrutura sintática e, ao prever a interlocução, não pressupõe o difícil acesso a ela de 95% das crianças surdas filhas de pais ouvintes, trazendo o risco de que a ideia de língua natural centre-se em conceitos inatos, nos quais o outro é prescindível, visto que ela é inerente ao humano. O que ficou implícito pode ter dado margem a políticas públicas equivocadas e, por consequência, trazido sérios danos à constituição da comunidade surda como sujeito da linguagem, bem como a qualidade da sua educação.

Desta forma, na Educação Infantil, ou seja, primeira infância das crianças surdas, a língua de sinais passou a ser apresentada por tradutores/intérpretes ouvintes, adultos. Insinua-se que a natureza da língua de sinais é inerente ao humano, não prescindindo de um entorno linguístico constituído para seu desenvolvimento, uma situação que ainda perdura em muitas instituições brasileiras, públicas e privadas, que oferecem educação para surdos, principalmente no contexto inclusivo, sem que haja outro usuário da língua que não seja o intérprete, deixando, inclusive, os pais livres do aprendizado dela. Essa situação foi contraposta em Campos (2006), Lodi (2004), Góes (2000), Góes (2009), obras nas quais fica explícito o papel fundante do ambiente na construção da língua pelas crianças surdas na sua constituição de sujeito da e na língua.

O ingresso como docente da universidade pública ocorreu poucos meses após a entrada no doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da FE-USP. No decorrer desse curso, e com as discussões prospectadas pelas disciplinas cursadas[26], muitas questões impuseram-se e mostraram-se relevantes, todas fundamentais, mas que não foram contempladas nas pesquisas da área de educação de surdos, dentre as quais destaca-se como os professores de Libras e língua portuguesa representam suas disciplinas na educação de surdos, tema desenvolvido nesta tese. Considerando que a circulação da Libras na universidade depende do ingresso dos surdos nos cursos de graduação, fica evidente que existe, além do obstáculo do ingresso, questões anteriores relacionadas à formação desses alunos nos primeiros ciclos. Se os professores que estão em formação na universidade ainda não vislumbram um aluno com potencialidades, existe a hipótese dessa representação ser reafirmada pela formação que esses alunos receberam na educação básica.

Para Moscovici (2012), as representações sociais são uma maneira específica de explicar o que já sabemos. Uma compreensão que temos não por ter vivenciado a situação ou sermos pesquisadores da área, mas por ser um conhecimento partilhado por um grupo, a partir de dados científicos que podem, ou não, ter sido atualizados. São representações que foram compartilhadas, mas não questionadas, pois são reconhecidas, *a priori*, como verdades.

Dessa forma, os surdos que transitam nas representações dos sujeitos que circulam nas universidades são representados socialmente e essa representação não necessariamente estará

[26] Disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação: Projeto de Pesquisa: Leituras sobre Métodos e Técnicas na Sociologia da Educação, professora Flávia Schilling; Psicologia Histórico-Cultural e Educação: Reflexões sobre a Atividade Pedagógica e a Constituição Social do Psiquismo Humano, professora Drª Maria Eliza Mattozinho Bernardes; Direitos Humanos Fundamentais, na Faculdade de Direito, com o professor Dr. Guilherme Almeida.

atualizada, uma vez que se construiu, foi aceita e é reafirmada pelo outro, mas não existe a convivência com os sujeitos em questão, os surdos. Esse outro não necessariamente vivencia as transformações do grupo de surdos e pode estar paralisado, lançando mão de uma metáfora, em representações de uma fotografia, perdendo a dimensão do filme.

É indiscutível o desafio de evidenciar os surdos e a língua de sinais no espaço da universidade pública e, atuando na licenciatura, é comum, no início dos cursos, constatar a representação do surdo como minoria, e da língua de sinais como língua inexistente. Para os estudantes das licenciaturas, esse grupo ainda é marcado pela deficiência e comiseração.

O surdo, considerado deficiente, é alvo de piedade por porcentagem expressiva das turmas de licenciatura, ou seja, o futuro professor vê uma parte do seu alunado como deficiente e que, como tal, merece ajuda. Essa representação não é construção particular, e Moscocivi (2012) evidencia que construções sociais, e tem base na ciência e na ação da mídia sobre os conceitos, que serão compartilhados e passarão a ser tratados como senso comum, sem que seus usuários questionem seu uso, já que tornam-se parte das representações do grupo com históricos respeitados por toda a comunidade, cumprindo a função enfatizada pelo autor de tornar, o não familiar, familiar.

O documento Mídia e Deficiência (2003)[27] registra o importante papel desempenhado pela imprensa brasileira na disseminação do que denomina “herança discriminatória”. A obra tem como público-alvo profissionais, estudantes e instituições formadoras da área do jornalismo, a fim de que possam ter referências positivas no momento da produção de pautas sobre as pessoas deficientes, como o documento denomina. No texto, alguns termos ressaltados, como “intérpretes dos sinais”, “linguagem de sinais”, “linguagem brasileira de sinais”, “surdo-mudo” e “língua dos sinais”, comumente usados pela imprensa nacional, são exemplificados e explicados, a fim de que erros não sejam repetidos. No entanto, o próprio documento comete o engano de colocar o alfabeto digital como referência da Libras, não atentando para o fato de tratar-se apenas da língua portuguesa digitalizada para os surdos. e pouco representa se não forem leitores dessa língua, ou seja, a representação social está impregnada em nós e, conforme coloca Duveen[28], na introdução da obra de Moscovici (2012, p. 8),

---

[27] Projeto desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil e Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) com a colaboração de entidades representativas de grupos minoritários e especialistas.

[28] Ao comentar um exemplo de representações sociais construídas na Europa pós Segunda Grande Guerra, especificamente nas cidades de Praga (República Checa) e Viena (Áustria).

> além de ilustrar o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também a maneira como as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

À medida que a velocidade da informação aumenta, acresce proporcionalmente a disseminação das representações, pois a mídia torna-se fonte fundamental de consulta e, se não estiver bem formada e informada, as construções tornam-se ainda mais intrincadas. Em tempos de *web*, a velocidade dessas informações multiplica-se em proporção tamanha que se faz premente que todos os grupos estejam representados nos diferentes veículos de comunicação de massa, pois é essa a principal fonte a que recorremos quando queremos informações rápidas, prática ainda mais comum entre os jovens universitários.

Vale ressaltar que as licenciaturas em Ciências Sociais, História, Filosofia e Letras, têm nas mãos, além de pontos sensíveis da construção da criticidade do alunado, o estudo da língua como tal, do estudo da linguagem, da importância dela para as interações e da relação ensino e aprendizado, o que significa que a formação do que se pretende crítico tem um vício ainda não questionado.

Ao circular pelo espaço público universitário, a percepção da invisibilidade[29] do surdo para a instituição é inevitável, e remete aos surdos que participaram do programa para bebês; que se tornaram sujeitos da dissertação de mestrado e hoje são adolescentes, vestibulandos e possíveis candidatos a essas vagas públicas. No entanto, existe uma ponte, que parece ser ainda intransponível para a maioria que deveria iniciar-se na aquisição de linguagem, passar pelos quatro segmentos educacionais[30], desembocando em uma formação profissional, universitária, ou não, planejada pelo sujeito ao longo de sua vida escolar.

Assim, ao formar professores que representam os sujeitos surdos como deficientes e desconhecem a língua que utilizam, corre-se o risco de criar mais um círculo de infortúnio, no qual aos deficientes será oferecida uma educação deficitária ainda marcada pela ausência de língua e pelo reconhecimento do ônus social, caso se concorde com as afirmações de

---

[29] Moscovici (2012, p. 32) atenta para o fato de que não estamos preparados para ver algumas pessoas, a menos que estejam diante dos nossos olhos: Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados. Para que os surdos estejam nessa posição, existe a condição de que ocupem o espaço universitário, somente assim farão parte do imaginário do aluno da graduação e do corpo docente da instituição. Ainda que esteja garantido na lei, o ingresso só será um fato quando existir, realmente, para esse contexto.

[30] Educação Infantil, Ensinos Fundamentais I e II e Ensino Médio.

Moscovici (2012) nas quais representações se constroem socialmente a partir de um construto científico que virá a ser senso comum. Constata-se, nos capítulos desta tese, que as representações não se transformarão, se não houver movimentos que promovam mudanças. Assim, os ciclos iniciais da formação dos surdos devem ser alvo de investigações, a fim de certificar como os formadores dos surdos representam suas disciplinas e como isso se reflete nas suas práticas, uma vez que as representações têm interferência direta nelas.

Foram essas algumas das inquietações que levaram ao tema da presente tese, não como ruptura do interesse pela gênese da língua natural, mas como consequência da formação educacional dos nossos tempos. Se concebermos a escola, nos termos de Lahire (2004), como universo da cultura escrita, a língua de sinais, como a língua de constituição dos sujeitos surdos, e a escola bilíngue para surdos, como o lugar de formação dos sujeitos surdos bilíngues, é possível admitir que as crianças surdas acompanhem o ciclo básico educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II), o Ensino Médio, e possam almejar o ingresso na universidade. Para que isso aconteça, uma trajetória que deve ser cumprida e a boa qualidade do ensino é condição para que atinja um final a contento, considerando o planejado pelo sujeito e não aquele que lhe é imposto por falta de condição de alcançar seus objetivos. Na medida em que existe interdependência entre o que é desejado pelo sujeito, o que se espera dele, e o que lhe é oferecido, a representação construída pelo professor tem papel fundamental no que os sujeitos planejam para seus futuros, uma vez que é a partir do outro que ele construirá sua imagem e refletirá suas possibilidades. Pode parecer óbvio que os professores que ministram a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua para os sujeitos surdos em contexto bilíngue de educação, o façam de modo que seus alunos no futuro partilhem do ambiente acadêmico universitário, já como jovens adultos, sem que seja visto como exceção. No entanto, não é essa a realidade com a qual convivemos. A representação social que se faz desses sujeitos pode ser um dos fatores decisivos para que os surdos, em muitos casos, sequer almejem ingressar no ensino universitário, e quando o fazem torna-se um projeto com obstáculos que superam os comumente encontrados na formação universitária, uma vez que enfrentam a graduação na língua do outro e sob o olhar piedoso e incomodado desse interlocutor.

Compreender como o professor de surdos do Ensino Fundamental I representa sua prática é a preocupação fundamental, na medida em que se direciona a sujeitos reais, os surdos, que já têm uma representação social estabelecida, como pôde ser constatado na fala

dos alunos de licenciaturas e foi parcialmente reafirmado no discurso dos professores entrevistados no decorrer deste estudo. São essas representações que objetivamos esclarecer, a fim de compreender, não de forma definitiva, mas dinâmica, como são as representações sociais, porque a educação de surdos segue diferentes formatos, ainda que na busca de qualidade de ensino, nem sempre atingida.

Diante do que foi exposto até aqui, foi necessária a elaboração de estratégia a fim de que os temas elencados como objetivos desta tese fossem expostos no contexto do trabalho dos professores, sem interferência, pois o que estava em jogo era a representação do fazer e não o fazer em si. Assim, optamos por entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam nas três instituições tipos elencadas no período contemplado pela legislação, ou seja, a partir de 2005, considerando que a legislação explicita também representações numa perspectiva macroscópica, registrando na lei o que a nação pensa, ou acredita pensar, sobre seus nativos.

Desse modo, foi tomada a legislação brasileira como referencial de representatividade, uma vez que por meio das mudanças legislativas as demandas da comunidade surda ganharam visibilidade, representatividade legal e a explicitação dos reconhecimentos sociais que antes, não se expunham à discussão, pois estava posto o lugar de deficiente previamente estabelecido socialmente. O reconhecimento da língua, a exigência dela em diferentes espaços públicos e privados, estabelece um novo *status* social para os surdos e sua forma de expressão, possibilitando a ocupação de novos espaços sociais, culturais, educacionais e de trabalho, entre outros.

A leitura da lei sob a perspectiva jurídica mais objetiva, ou seja, os direitos e deveres que estabelece, já foi feita de forma exaustiva, uma vez que é comum os autores da área de educação de surdos recorrerem à legislação brasileira em seus trabalhos, como se nota em expressiva porcentagem de obras. O que propomos aqui, a partir da obra de Axel Honneth (2015), é estabelecer quanto a legislação permitiu o reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direito. Para Nobre (apud HONNETH, 2015, p. 18) “é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais”.

Nesse aspecto, buscamos estabelecer o lugar dos surdos na sua Luta pelo Reconhecimento não somente dos seus direitos, mas como sujeito de direito e, pela ótica da Teoria Crítica, compreender o funcionamento da sociedade na qual os surdos brasileiros se inserem, pela emancipação de dupla mão, que simultaneamente possibilita e bloqueia sua atuação social, na lógica da própria organização vigente. Procuramos depreender da legislação o reconhecimento da Libras pela lógica da sociedade circundante, a fim de compreender a conjuntura social na qual os surdos estão inseridos e que não se desvincula da legislação geral, que envolve todos, sem distinção.

Na Luta por Reconhecimento, Honneth (2015) explicita o conflito constante ao qual os indivíduos se submetem a fim de alcançar o reconhecimento, passando pela dimensão emocional e chegando à esfera da estima social. Para que essas etapas sejam superadas, o que não acontece hierarquicamente, a autoestima deve ser construída em um contexto social definido, que se inicia na família. O autor mostra-se indispensável, no enredo da comunidade surda, ao permitir o encadeamento de ambientes que a princípio se mostram únicos e paralelos, como a família e a lei. Ao explicitar as esferas do amor, direito e da solidariedade, o público e o privado se articulam em uma trama que surpreendentemente se constitui no mesmo fio, ou seja, o sujeito de direito, a pessoa no pleno exercício dos seus direitos legais.

Para Honneth (2015), o reconhecimento é que permite a comunhão necessária dos sujeitos. Necessária na medida em que a diversidade é condição de convivência e a ética é pressuposto das relações humanas. Assim, o direito encerra a relação da pessoa na sua conduta com o outro, buscando sempre a relação entre as partes, e o autor parte sempre da relação entre eu e o outro, seja na menor estrutura, a família, seja na maior, o Estado, cada qual compondo o mesmo cenário alinhavado pela legislação, que os torna parte comum do mesmo sistema. Enquanto encontra-se em Honneth (2015) a estrutura para as discussões legislativas, está em Vigotski (2007) a visão de sujeito, uma vez que se existe um sujeito de direito é por que esse já se constituiu no outro cultural, como também é admitido por Honneth em seus estudos.

O entendimento de Vigotski sobre os surdos, nas suas primeiras obras na área, datadas de 1929, difere da perspectiva de sujeito surdo, objeto deste trabalho. Não consideraremos os surdos deficientes, mudos, nem tão pouco com defeito, como o autor podia fazer em seu trabalho. A atualização de sua obra, dentro de uma nova perspectiva sociocultural, permite ver o surdo como um sujeito que partilha a cultura a partir de seu recorte visuogestual.

Para além da mudança de visão adotada pelo autor em obras posteriores, já perto de sua morte, em 1934, a teoria que elaborou proporciona leituras menos rígidas e deterministas desse grupo. Se Vigotski (1989, p. 97) afirma que somente a língua oral possibilita o desenvolvimento do sujeito surdo, na mesma obra, diz que "A linguagem se origina a partir da necessidade de comunicar-se e pensar; o pensamento e a comunicação aparecem como resultado da adaptação das condições completas de vida" (tradução nossa). p. 97

Considerando que não estavam disponíveis informações sobre os sinais serem língua, e língua completa, *status* que só foi assumido na década de 60, infere-se a importância do fato de que, estando as línguas de sinais em outro patamar, não mais como gestos, tornaram-se aptas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores para os sujeitos surdos, assim como as línguas orais estão para os sujeitos ouvintes. Não estamos nos referindo ao reconhecimento linguístico documentado, ou às legislações que fundamentam a legalização das línguas de sinais, mas ao seu papel constituinte de sujeito linguístico, registrado pelas pesquisas da área e vivenciado pela comunidade surda.

É das condições de vida que trataremos, da vida relacional, de como o outro proporciona aos surdos possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, a partir da aquisição e do estudo de uma primeira língua e do aprendizado da segunda língua. Para Davidov (1982), construir e desenvolver conceitos, partilhar conhecimentos e vivências são ações privilegiadas no espaço escolar, que será representado aqui pelos professores de Libras e língua portuguesa investigados neste estudo.

Na mesma obra, Davidov afirma que uma das principais finalidades do ensino escolar é infundir nas crianças as generalizações e os conceitos. Ao tratar do ensino de primeira e segunda língua, abordamos a transmissão de cultura; a troca de saberes construídos a partir de constituições singulares de sujeitos; a construção de conceitos próprios dos diferentes grupos que partilham o mesmo espaço cultural. Neste trabalho, os sujeitos surdos mostram-se em condições particulares de aquisição de língua, que passa por uma representação que pode estar preconcebida e é para esse ponto que buscamos respostas, ainda que provisórias; para conhecer essas representações na prática pedagógica do ensino de Libras e língua portuguesa.

A obra construída por Vigotski ao longo de sua vida permite conceber as peculiaridades dos surdos na cultura em que estão imersos e partilhando os espaços socioculturais a partir de uma língua visual. São sujeitos culturais que se constituem com recortes específicos da visualidade, permitidos pela língua que lhe é transmitida pelos pares.

Nessa perspectiva, usufruindo da presença do outro, os surdos se constituirão como sujeitos da cultura. Nas palavras de Pino (2005), a cultura transforma o dado natural e, assim, a comunidade surda nos dá a oportunidade de vivenciar as transformações que realiza com seus pares, objetivando alcançar uma forma confortável[31] de estar no mundo.

Um mundo partilhado com os diferentes outros que nos acompanham por períodos mais ou menos extensos, que deixam suas marcas nas partilhas de conhecimento nos diversos espaços, alguns mais outros menos significativos. Na sociedade moderna, a escola marca de forma indelével a vida social e a acadêmica do sujeito, espaço que apresenta possibilidades variadas de socialização, mas fundamentalmente é marcada pela formalização do conhecimento. Conhecimento acumulado na história da humanidade que será partilhado e ressignificado pelo sujeito e seu grupo. Para Bernardes (2012, p. 101), fundamentada na psicologia histórico-cultural "a relação entre o físico e o psíquico estabelece-se num processo ativo do sujeito mediado pelas relações humanas, transcendendo a relação linear entres as unidades opostas". Essas relações sustentam as representações que construímos sobre aqueles com os quais convivemos e que, de acordo com a autora, darão base para os conhecimentos construídos.

Góes (2000, p.29) afirma que "ensinar-aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e concebe a importância ou o lugar das duas línguas" e é a seara do ensinar e aprender que percorreremos nesta tese pelo caminho das representações sociais. Aquelas que, para Moscovici (2012), são constituídas nas relações, na intenção de familiarizar-se com o desconhecido e nomear o não nomeado.

Conforme será apresentado nos capítulos posteriores, as proposições de Serge Moscovici servirão para fundamentar as representações sociais. As ideias por ele elaboradas proporcionaram ferramentas para percorrer o imbricado terreno das representações, uma vez que nosso mergulho nelas é tão profundo que se torna pouco possível a percepção do quanto fazem parte das nossas vivências, pois vivenciamos nossas representações pelos sensos comuns, os quais não depreendemos, pois fazem parte do já sabido. É assim que os professores atuam com seus alunos surdos, abrindo mão de conceitos teóricos que, pelo tempo/espaço em que foram construídos, carregam representações que, por não serem

[31] No conceito desenvolvido por Higgins (1980), o surdo encontra conforto e confiança ao usar a língua de sinais, pois, dentro de sua comunidade, a comunicação é garantida, e nela ele encontra, ainda que não completamente, resposta para as insuficiências na interação com o ouvinte.

questionadas, se naturalizaram.

Os estudos de Jodelet (2015), por sua vez, nos colocam diante de convivências de grupos distintos, ao tratar a representação da loucura em uma colônia desenvolvida em uma cidade do interior francês para abrigar loucos na casa dos locais. A autora estuda minuciosamente os movimentos que ambas as partes tiveram que executar a fim de chegar a uma convivência pacífica de tolerância das diferenças, de ajustes para a coexistência, assim como as vantagens e desvantagens dos grupos para que essas relações fossem possibilitadas.

Ainda que não consciente, o jogo de poder se estabeleceu e muitas vezes ditou as regras do convívio. Obviamente, a loucura não é o nosso objeto de estudo, mas os estudos de Jodelet nos aproximam de forma empírica da teoria de Moscovici, mostrando quanto o senso comum estabelece normas e práticas que não estão ao nosso alcance imediato, mas, ainda assim, modificam e estabilizam nossas relações. A autora coloca que Aproximar-se de um louco é ser quase louco também (JODELET, 2015, p. 347) e essa afirmação aparece, como explicitado mais à frente, no discurso dos entrevistados, no desejo de ser um deles, do ponto de vista da língua de sinais perfeita. São esses sujeitos, os professores de Libras e língua portuguesa para surdos no Ensino Fundamental I, nossos porta-vozes das representações dessas disciplinas, cabendo a esta pesquisadora a análise das implicações decorrentes.

É importante esclarecer, mais uma vez, que os sujeitos da tese foram professores de Libras e língua portuguesa do Ensino Fundamental I de quatro diferentes instituições de ensino bilíngue para surdos; entre elas, uma escola particular, uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) e dois Polos Bilíngues para Surdos[32], do Estado de São Paulo, somando-se sete sujeitos entrevistados; um representante do ensino de Libras; e um representante do ensino de português de cada tipo de instituição, com exceção da Emebs que apresenta o professor e o instrutor de Libras, com funções pareias, que se confundem na prática do ensino da língua.

Os sujeitos foram entrevistados nas suas primeiras línguas. Desta forma, cinco entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, a fim de registrar tanto as referências sonoras da língua portuguesa, a voz, assim como as referências supralinguísticas, como expressões e gestos. Foi possível constatar que alguns dos entrevistados ouvintes usaram a Libras para exemplificar a própria língua, ou para expressar-se quando não encontravam palavras na língua portuguesa. A entrevista dos dois entrevistados surdos foi videogravada. Todos os

[32] As três diferentes unidades de ensino serão posteriormente detalhadas na metodologia desta tese.

registros foram transcritos para o português, escritos em transcrição simples[33] anexada a esta tese.

As transcrições foram analisadas usando como referência os estudos de Moscovici (2012). Assim, foram levantadas categorias comuns presentes em todos os discursos na intenção de elencar as marcas de representações que os profissionais têm de suas disciplinas. Não nos causou surpresa o fato de encontrarmos a representação que os referidos professores fazem do seu alunado, uma vez que é a ele que dedicam sua prática pedagógica.

Moscovici chama a atenção para o fato de ser preciso estabelecer um objeto a ser representado; em nosso caso, o objeto língua, desmembrado em duas línguas, traz consigo um grupo e todas as implicações que isso determina. O objetivo foi perceber como as representações dos grupos em questão, professores e alunos surdos, repercutem nas comunicações pelas quais se constroem as representações e sem as quais elas inexistem.

Abrir Mão da Legislação Brasileira para Compreender as Representações Sociais que Estão Construídas para os Surdos

Com a edição dos documentos legais que sustentam a Libras com o *status* de meio legal de comunicação e expressão dos surdos, como a legislação federal 10.436/2002, a educação para surdos sofreu transformações de todas as ordens, algumas mais e outras menos satisfatórias. Satisfação medida pela perspectiva do surdo e de suas famílias, que buscam um ensino que atenda às suas necessidades e perspectivas de ter ou oferecer aos filhos surdos uma educação de qualidade.

Os avanços tecnológicos estabeleceram um lugar, por vezes diferenciado, na sala de aula regular, aos que se beneficiaram do Implante Coclear (IC)[34]. A perspectiva de ser tratado como sujeito ouvinte tornou-se meta da corrente que entende os sujeitos com déficit auditivo como deficientes e o implante como a cura, retomando as perspectivas das propostas oralistas. As políticas públicas inclusivas atendem também àqueles que ainda não são implantados, ou

[33] Não foi usada, nesta tese, qualquer técnica específica de tradução da língua de sinais, por não ser esse o foco do trabalho. Dessa forma, buscamos tornar os discursos acessíveis aos leitores na língua portuguesa escrita, e também mantivemos o anonimato de todos os entrevistados, uma vez que consideramos a forma mais fidedigna de registro da língua de sinais o vídeo, concordando com Neuroth-Gimbrone e Logiodice (1992).

[34] Os avanços tecnológicos trazidos pelo implante coclear, também chamado de ouvido biônico, vêm, principalmente na última década, reforçando a ideia de igualdade do sujeito com déficit auditivo aos sujeitos ouvintes. Essa igualdade é compreendida pelos profissionais que desenvolvem trabalhos na corrente oralista como forma de eliminar o déficit auditivo, ou seja, ao serem implantados, preferencialmente na primeira metade da primeira infância, tem-se a perspectiva de que a criança com déficit auditivo possa ouvir e, principalmente, falar como as crianças ouvintes.

aos que não se beneficiam do uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)[35], não têm a língua de sinais como primeira língua, ou, mesmo, não têm uma escola para surdos acessível, ainda que a queiram. Aos que puderam ter a Libras como primeira língua e acesso às escolas bilíngues, principalmente nos grandes centros, essa é também uma opção, e nesses aspectos é que está focada esta pesquisa.

Esta década e meia proporcionou também transformações na Educação Bilíngue para Surdos no Brasil, ainda que a Política de Educação Inclusiva[36] tenha determinado outro direcionamento de trabalho para essa parte da população. Mesmo que o documento estabeleça que os grupos com diferentes especificidades sejam educados em salas regulares, o município de São Paulo[37] manteve, em oposição à tendência nacional, a oferta de diferentes possibilidades de ensino para os sujeitos surdos, mantendo as Emebs, nas quais o ensino é específico para os surdos; os Polos Bilíngues, onde existem salas bilíngues para surdos em um espaço educacional compartilhado com estudantes ouvintes até o final do Ensino Fundamental I; e sala mistas de surdos e ouvintes com a atuação de Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Tilps) no Ensino Fundamental II, e as escolas regulares, nas quais os surdos podem ser matriculados, se essefor o desejo dos pais ou responsáveis, com ou sem a presença de intérpretes, cada qual com suas especificidades, que serão detalhadas na metodologia deste trabalho.

Essa gama de possibilidades nos permite inferir que todos estão contemplados e têm acesso a um ensino cuja qualidade lhes garante o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, mas, para que isso aconteça, o outro, sendo o professor o principal ator, deve representar seu aluno como alguém passível de aprendizado e desenvolvimento nos modelos da educação regular. A realidade não indica esse caminho, pois existem indagações que devem ser respondidas, e uma delas, considerada aqui fundamental, envolve as representações sociais que os professores de surdos de Libras e língua portuguesa fazem de suas disciplinas, que são fundantes do conhecimento de todas as outras.

Vigostski (1989), na obra *Defectologia*, se atém ao fato de que a visão do professor é fator determinante para a qualidade de ensino do aluno, uma vez que lhe caberá estabelecer a forma como o seu alunado se desenvolverá, e essa forma e conteúdo de ensino têm estreita

---

[35] Amplificação sonora usada pelos sujeitos surdos e de baixa audição.

[36] Portaria Ministerial 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria 948, de 9 de outubro de 2007, Cap.IV.

[37] Em levantamento feito para esta pesquisa, constatou-se que todos os municípios da Grande São Paulo oferecem exclusivamente educação inclusiva a seus munícipes surdos, com ou sem a presença de intérpretes.

relação com a maneira como ele o representa. O autor salienta que os profissionais da área de educação tendem a considerar mais fácil o ensino daquele que denomina de crianças anormais, pois demandam menor qualidade de ensino, realidade do século XX, que pode ser facilmente constatada ainda hoje.

Essa visão de sujeito constatada por Vigotski (1989) relaciona-se com as representações que construímos a respeito do que a sociedade nomeia por deficiente, nomeação que, para Moscovici (2012), é a forma mais familiar encontrada para aproximar o que parece ser diferente, inaugurando, assim, a representação de um objeto. Na mesma obra, Moscovici (2012, p. 70) afirma que

> sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.

Esses dois aspectos da ancoragem, classificação e nomeação permitem acoplar imagens reais, completas e compreensíveis, ou seja, familiares ao cotidiano, a conceitos novos que, ao se apresentarem, devem criar formas de enfrentá-los. Nesse arcabouço, está o conceito de deficiente, aquele que difere de nós, mas que, ao mesmo tempo, faz parte, que não pode ser ignorado e, desta forma, deve ser incorporado pela ética da sociedade moderna. Para Rousseau (1995), a desigualdade tem início quando o homem começa a olhar para o outro e é um preço da estima; e o que é o surdo senão o não igual? Aquele que, em situação de competição, pode estar em desvantagem por princípio; é um daqueles para o qual deveremos procurar as ancoragens em nossas vivências, de tal modo que possamos conviver com algo reconhecido.

As representações, segundo Serge Moscovici (2012), são construções sociais que permitem tornar o não familiar, familiar, e desde o início dos tempos vimos buscando agregar os sujeitos que apresentam alguma diferença à sociedade, procurando torná-los familiares, nos esforçando para encontrarmos neles uma normalidade. A estigmatização pode apresentar-se com diferentes faces, e, conforme constatado por Goffman (1988), as habilidades individuais dos que consideramos deficientes podem ser vistas como superpotencialidades, quando seus atos cotidianos são supervalorizados. Mas, ainda que supervalorizados, o lugar do ônus social ainda pertence a esses sujeitos. Como hoje é mais comum convivermos socialmente com os que consideramos deficiente, nos vimos obrigados a encontrar um lugar para eles no convívio social, uma vez que não é mais eticamente aceitável o confinamento.

Ainda que a sociedade supervalorize as habilidades desenvolvidas por surdos, cegos, ou cadeirantes, os ditos deficientes, perpetua-se parte desses grupos no lugar de ônus social, ao serem desconsideradas suas possibilidades de desenvolvimento, ou ao não oferecermos qualidade de educação que lhes permita ascensão social e econômica. Desta forma, políticas públicas, como a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas)[38], precisam ser promovidas para que esses sujeitos tenham garantida a sobrevivência.

Ao falar sobre estigma, Goffman (1988, p. 16) afirma que o deficiente deve ter por ele próprio a crença de que é um ser humano normal, ou seja, deve considerar que merece as mesmas oportunidades de qualquer outro. Em importante nota, que não pode ser suprimida destes registros, o autor explicita que o "ser humano normal" pode ter sua origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em grande escala, como Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos, ou seja, a normalidade está institucionalizada. Por isso, não se pode abrir mão da legislação brasileira para compreender as representações sociais construídas para os surdos, pois serão o referencial para os conceitos que temos, sem conseguir pensar sobre eles, ou, ainda menos, explicá-los, a respeito dos sujeitos surdos.

Estabelecer um recorte para elaborar esta pesquisa foi uma tarefa que contou com a grata colaboração da banca de qualificação[39], que foi valiosa no sentido de proporcionar maior clareza ao tema aqui desenvolvido, qual seja, a representação social dos professores de Libras e língua portuguesa para surdos sobre as suas disciplinas. Saber como esses professores representam seus fazeres permitiu visualizar o já exposto sobre a visão de Vigotski, pois, ao representar o fazer, o professor está representando seu aluno, aquele para quem se destina o fazer. Pensar uma aula, onde ela é planejada, com que cuidado e quais os pilares que a sustentam, pressupõem um aluno que está social e historicamente representado pelo grupo ao qual pertence.

Assim, ao iniciar o trabalho, nos debruçamos em detalhada pesquisa sobre o estado da arte das pesquisas de ensino de língua na educação de surdos e um primeiro dado se destacou: os professores surdos são objeto quase que prioritário dos estudos na área de educação de surdos. A escassez de profissionais surdos para ministrar as aulas para os alunos surdos,

---

[38] Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), no Art. 2º garante "1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)".

[39] Qualificação realizada no dia 24 de agosto de 2015, que teve como Comissão Examinadora a professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato (FE-USP) e professora Dra. Kathtyn Marie Pacheco Harrison (PUC-SP).

principalmente nos Ensinos Fundamentais I e II, faz com que professores ouvintes sejam numericamente mais presentes na formação dos surdos, e o fato de serem modelo de língua e identidade para os alunos surdos, leva os profissionais a focá-los em suas pesquisas.

Evidentemente, pelo pressuposto da Educação Bilíngue para Surdos, a atuação do professor surdo é de importância *sine qua non* nas escolas para surdos. No entanto, essa falta acaba por ser suprida por profissionais ouvintes, com diferentes qualidades de serviços e pela presença de apenas um ou dois sujeitos surdos nas instituições de ensino, que se revezam em diferentes momentos, muitas vezes personificando a língua de sinais que só é realizada integralmente na sua presença, como se verifica nos relatos dos entrevistados.

No contexto em que a escola, mais do que um espaço privilegiado, tem um papel inquestionável na informação e experiência cultural, como já ressaltado por Rego (2003), na educação bilíngue para surdos é um espaço ainda mais determinante, visto que reúne e apresenta, às crianças surdas, diferentes qualidades de língua e interlocutores, promovendo, para além da construção de saberes, a constituição do sujeito da língua e a sua identidade. Assim, na educação bilíngue para surdos, o papel do professor é decisivo, pois determina, ainda mais significativamente, a qualidade da interlocução, uma vez que é na sala de aula bilíngue que deve circular uma língua partilhada por todos. A atuação na instrução da Libras e da língua portuguesa exige do professor formação sólida, tanto no que se refere ao ensino de língua materna, quanto ao ensino de segunda língua. É premente, portanto, a necessidade de saber como esses professores representam suas disciplinas e, por consequência, dimensionam seus papéis e o de suas disciplinas na formação do aluno surdo. Para tanto, iniciamos a tarefa a partir de saberes já sistematizados na área.

Em pesquisa realizada nas plataformas de teses e dissertações das seis universidades que tradicionalmente desenvolvem trabalhos de pesquisa com a educação de surdos – como USP, Unicamp, PUC-SP, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Brasília (UNB) –, de 2005 a 2015, período em que se insere a regulamentação a partir da legislação que reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos do País, foram encontrados 31 trabalhos, que usam as palavras-chaves: surdez, ensino de Libras, surdo, Libras, língua de sinais e bilinguismo.

Desses, sete trabalhos pesquisaram sobre o ensino de Libras: Gesser (2006), Silveira (2008 e 2009), Valiante (2009), Claudio (2010), Wanderley (2012), Bressan (2013), Albres (2014); cinco deles são dissertações: Silveira (2008), Valiante (2009), Claudio (2010), Wanderley (2012), Bressan (2013); e dois são teses: Gesser (2006), Albres (2014). De modo geral, os trabalhos pesquisados tratam do ensino da língua de sinais visto pela perspectiva do professor surdo[40].

O estudo de Hessel (2008, p. 1) é o que mais se aproxima dos objetivos desta tese, uma vez que coloca o professor como sujeito; no entanto, seu foco é exclusivamente o professor surdo. A autora produziu uma dissertação que deu origem a dois artigos e conclui:

> […] os professores reconhecem a importância deste ensino e sua relevância para as identidades surdas, mas relataram dificuldades como: insuficiente participação dos alunos na comunidade surda; isolamento dos professores surdos em algumas escolas, sem terem com quem trocar idéias; discriminação em relação aos professores de Libras; insegurança de alguns professores sobre o currículo trabalhado.

Dentre as teses, Gesser (2006) analisa a relação estabelecida entre o professor surdo e seus alunos ouvintes, fazendo uso das línguas portuguesa e Libras enquanto Albres (2014) analisa a formação de professores focando seu olhar na prática pedagógica, o que distancia as pesquisas da intenção desta tese, na qual se intenta um movimento do professor que antecede a sua prática, a representação social que faz da sua prática de ensino e que, mesmo não sendo voluntário, interfere diretamente no seu fazer.

Sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, foram encontrados 14 trabalhos: Godoy (2005), Almeida (2007), Leite (2006), Moura (2008), Botelho (2009), Silva (2009), Albuquerque (2011), Zajac (2011), Schiavon (2012), Monteiro (2012), Souza (2012), Feliciano (2013) e Souza (2013), Melo (2013).

Dos 14 trabalhos, apenas dois são teses: Godoy (2005) e Zajac (2011). Godoy trata das questões metodológicas do ensino do português para surdos e Zajac direciona o trabalho no sentido de oferecer uma visão sociointeracionista da leitura nas produções dos surdos. Em um olhar mais generalizado, os trabalhos analisam as produções dos alunos surdos na segunda língua, buscando nexos entre suas escritas; centralizam a pesquisa na possibilidade de uma metodologia que dê cabo do aprendizado da segunda língua; ou, ainda, na formação do professor para a área da Educação de Surdos.

---

[40] É importante a perspectiva do professor ouvinte, uma vez que, na realidade da educação para surdos, hoje, o professor surdo não está presente na maioria das práticas de ensino das línguas portuguesa e de sinais. Dessa forma, obter a perspectiva do professor que ensina o estudante, seja ele surdo ou ouvinte, é uma forma de se aproximar da realidade do ensino de surdos, atualmente.

As pesquisas encontradas, via de regra, tratam da educação dos surdos da perspectiva do aprendizado e não do ensino, ou seja, a produção do aluno é o foco dos estudos, independentemente da qualidade do que lhe foi ensinado. Assim como os trabalhos que pesquisaram o ensino da Libras, os objetivos dos que pesquisaram o ensino da língua portuguesa se distanciam dos objetivos desta tese, mas têm com ele estreita relação, visto que o produto apresentado pelo aluno é também fruto do processo de ensino marcado pelas representações construídas socialmente sobre ele, pois, ao compreender o professor como um mediador, o concebemos como agente no desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), provendo instrumentos de análise do curso do desenvolvimento. Conforme colocado por Vigotski (1989), ao delinear um futuro da dinâmica do desenvolvimento, o professor estabelecerá percursos para seu projeto de trabalho que têm íntima relação com a forma como o profissional representa o seu aluno.

No mesmo levantamento, surgiram trabalhos que pesquisaram o modelo bilíngue de educação de surdos, os quais poderiam nos ser úteis, pois as duas línguas são focos da pesquisa. Assim, foram encontradas oito pesquisas; quatro são dissertações: Oliveira (2008), Moura (2009), Souza (2013), Hahn (2012) e quatro teses: Lima (2004), Machado (2009), Razuck (2011) e Carniel (2013).

Das quatro teses encontradas, Lima (2004) problematiza a situação de inclusão de um grupo de alunos e questiona a atuação bilíngue dos professores envolvidos no processo, e Razuck (2011) objetiva identificar os alunos surdos inseridos em escolas regulares que vivenciaram situações diferenciadas com relação à aprendizagem de ciências, buscando a análise da organização, avaliação e as bases de escolha dos docentes. Ainda analisa as relações pedagógicas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos. Ambos os estudos embasam suas análises na perspectiva sócio-histórica, buscando respostas para o ensino das ciências para os surdos. Machado (2009) e Carniel (2013) trabalham questões diretamente ligadas à cultura nas práticas pedagógicas.

As representações sociais relacionadas aos surdos foram encontradas como objeto de duas pesquisas. Silveira (2009) destaca a atuação profissional dos surdos, problematizando as representações de empregador e empregados e estabelecendo a relação delas com a construção da identidade dos empregados surdos. A pesquisadora revela não haver pontos de convergência entre os dois grupos, e uma das conclusões que merece destaque é que,

enquanto os surdos buscam no trabalho a ascensão social, para o empregador, existe nesse lugar uma função normatizadora dos sujeitos. Obviamente, o destaque não se coloca por acaso, uma vez que os conceitos de normatização e deficiência são causa e consequência de uma mesma questão, à qual voltaremos ainda nesta tese.

Na outra pesquisa encontrada, Costa (2011) estudou os cursos de Libras de educação a distância, em busca das representações sociais dos participantes da pesquisa; professores e intérpretes dos surdos e as representações dos surdos, alunos dos cursos, sobre si mesmos, procurando compreender as implicações dessas representações na aprendizagem dos surdos. A autora conclui uma ação positiva dessas representações que levam ao incentivo à continuidade dos estudos pelos professores. As duas teses foram desenvolvidas na UnB, entidade que também demonstra grande interesse em outras questões relacionadas à educação de surdos e deposita grande acervo no que se refere às representações sociais.

Sobre as representações sociais que os professores têm de seu objeto de trabalho, as línguas de sinais e portuguesa, ou assuntos correlatos, não foi encontrado qualquer registro; no entanto, se relacionarmos as constatações de Vigotski (1989), ao ressaltar que aos alunos considerados deficientes é destinado um ensino também deficiente, refletido na postura dos professores, podemos inferir que, ao relacionarmos o autor com os estudos de Moscovici (2012), podem ser alcançados avanços significativos para uma estrutura mais consistente da educação bilíngue para surdos.

Se acatarmos que só haverá movimento na intenção de mudança das representações, quando a parte representada se vir em desvantagem, é de fundamental importância explicitar quais representações sociais estão em jogos, a fim de incitar esse movimento.

Sabemos, pela vivência na área de educação bilíngue para surdos, que, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 9), implantada no Brasil, ter como objetivos o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos surdos, a presença do professor surdo não é garantida. Assim, não são muitos os alunos surdos que contam com a atuação desse profissional na sua educação. Segundo o documento elaborado no ano de 2007, por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial 555, em junho de 2007, e prorrogada em outubro do mesmo ano, o objetivo dessa política é:

> […] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais […].

Ao instituir a política de educação na perspectiva inclusiva, seguindo o já definido na Constituição Federal, os Direitos Humanos são enfatizados como causa e consequência da ação política. O pensamento que direciona a ação é que os direitos de todos devem ser assegurados, dando prioridade ao atendimento educativo na escola regular. Esse direito, acompanhado das legislações específicas à peculiaridade de cada educando, possibilita, em tese, que todas as crianças possam ser educadas no mesmo espaço e com a mesma qualidade, conforme proposição defendida por Mantoan (2006, p. 19) quando prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática "Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular" levando a proposta às últimas consequências.

A tarefa a que o País se propõe, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por si só, já é bastante árdua, e acresce-se a ela, na área de educação para surdos, a insuficiência de profissionais e o manejo político que se fez a partir de então. O que se constata na prática, mesmo nos grandes centros urbanos, é a presença da criança surda na escola sem que as condições prescritas em lei estejam respeitadas. A garantia legal prevê que, para o ingresso e a permanência dos alunos surdos em salas regulares, a educação bilíngue – Libras/língua portuguesa – se desenvolva acompanhada pelos serviços de TILPS e do ensino de Libras aos alunos ouvintes.

Ainda conforme a proposta legal, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado em língua portuguesa nas modalidades oral, escrita e em língua de sinais. A diferença linguística deve ser suprida e garantido que os alunos surdos estejam em grupos. Essas prerrogativas são respeitadas na medida do interesse dos gestores, da identificação do aluno como surdo, ou deficiente auditivo, ou até mesmo da disponibilidade de profissionais dentro da rede.

Mesmo que muitas instituições escolares não estejam obedecendo à legislação, pois não promovem condições para o acompanhamento escolar do aluno surdo, existem situações nas quais esse aluno é assistido; no entanto, pouco se sabe sobre qual é a estrutura disponibilizada ao professor para que se alcance a equidade almejada, ou seja, o que impede o docente, na sua prática, de oferecer ao aluno acesso à aquisição e ao conhecimento da Libras e proficiência na língua portuguesa.

No cotidiano do aluno surdo, é possível perceber que condições precárias de trabalho são aceitas pelos profissionais, ainda que as condições das salas regulares não sejam de baixa qualidade; não raro são ministradas aulas para os alunos surdos sem a presença de intérpretes, em sala multisseriadas, ou com alunos surdos adolescentes frequentando grupos de menor faixa etária, sem que essas condições sejam questionadas.

Assim, estudar o ensino da Libras nas suas condições reais de aprendizagem é de fundamental importância para saber como, de fato, as crianças surdas estão sendo instruídas. De mesma importância é saber a realidade do ensino de segunda língua, a língua portuguesa, pois, ao tratarmos de uma proposta bilíngue, as primeira e segunda línguas devem ter o mesmo *status*, garantindo ao surdo acesso ao conhecimento já registrado pela humanidade; o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores; e, por consequência, condições equânimes de vida social.

Atuar na educação de surdos, com o distanciamento de não estar na sala de aula, proporcionou-nos experiências importantes que levaram a constantes questionamentos sobre nosso fazer, projetando para o futuro o desenvolvimento acadêmico dos surdos na primeira infância, que em pouco tempo se tornariam estudantes. A constante vivência profissional na comunidade surda torna o olhar mais aguçado às suas demandas, e a universidade é um objetivo que ao mesmo tempo é desejado e visto com receio e como meta de difícil alcance.

Nesses anos, os estudos de Vigotsky sempre serviram de suporte teórico para as ações práticas, visto que o autor permite buscar respostas atualizadas para desafios que se colocam no dia a dia. A visão de sujeito constituído na e pela cultura, privilegia considerar o surdo em suas potencialidades, uma vez que, visto como sujeito cultural, constituído na sua condição de surdo e não na de deficiente, nos dá outros caminhos de pensar a comunidade surda. Apesar de ser visto nos primeiros estudos de Vigotsky como 'anormal' é o conjunto da obra que nos distancia da anormalidade, posto que o momento em que os escritos foram elaborados não permitia outra visão.

Ao confrontar uma obra que constitui o sujeito em seu tempo/espaço sociocultural, o trabalho de generalização de conceitos torna-se menos árduo se considerado como pressuposto, conforme proposto por Pino (2005, p. 159), que somente o nascimento biológico não dá conta da emergência das funções definidoras do humano. Na mesma obra, o autor ainda afirma que “a criança deverá transpor as fronteiras da sensorialidade – necessárias para estar em contato permanente com a realidade material do mundo – para chegar ao plano da

representação simbólica” e, nesse momento, não reconhecemos outro instrumento capaz de fazer esse caminho se não a língua de sinais.

Esse é um dos motivos que nos leva a assumir os estudos sócio-históricos como uma das bases teóricas desta tese, pois, além do valor em si, permite conversar com outros autores necessários para compreendermos os espaços social e cultural em que estamos imersos no século XXI. O Estado, regulador da convivência dos diferentes grupos, o contrato social, tão bem explicitado por Rousseau (1995), se estabelecem e se modificam pelos movimentos da cultura e sociedade. Para que isso se torne mais explícito, buscamos os estudos de Honneth (2009), nos quais o direito é visto a partir das células mais primitivas, a família, que permite o acesso ao amor e, por conseguinte, ao direito. Direito que não poderia ser esquecido neste trabalho, na medida em que balizou a educação bilíngue para surdos nas últimas quase duas décadas, ao reconhecer a Libras.

Ao tratar da Luta por Reconhecimento, Honneth (2009) busca, nas tensões estabelecidas pelas diferenças, encontrar respostas para a identificação do sujeito de direito, aquele que é reconhecido na lei e pela lei, para o estabelecimento de sua participação social. Honneth estabelece três esferas de reconhecimento: do amor, direito e da solidariedade, que vão do privado, representado pelo amor familiar, ao público, quando é possível partilhar com o outro. Nessa perspectiva, a ética é um pressuposto das relações humanas, ou seja, ainda que no universo do Direito e, por consequência, da lei, o autor não abre mão das relações estabelecidas pelo sujeito, posto que a legislação tem como um dos seus papéis a regulação dessas relações.

O estabelecido nas leis não determina como as relações ocorrem, já que a lei é um suporte regulador das relações já existentes e muitas vezes é uma referência de uma representação social já vivenciada nos diferentes espaços sociais, ou seja, as representações são construtos sociais dinâmicos anteriores ao registro legal. Assim, quando a legislação se estabelece, o objeto desconhecido já foi familiarizado e será essa representação que terá registro legal. Moscovici (2012) é que nos dá a base para esclarecer as representações sociais construídas entre o nosso sujeito, o professor de surdos, e os objetos, as línguas de sinais e portuguesa.

O psicólogo social romeno radicado na França, Serge Moscovici, retomou de forma original o conceito de representação elaborado por Durkheim. A partir dele, as representações sociais deixam de ser coletivas para tornar-se sociais; mudança que não é defendida pelo

próprio autor, mas que, no cenário de Moscovici, diz respeito às relações entre a sociedade e a cultura, não em oposição às coletivas, mas como o diferencial entre os autores estabelecido pelos estudiosos que o sucederam.

As representações sociais poderiam responder às questões que me inquietavam há quase 20 anos. Todo o tempo em que atuava na escola com a educação bilíngue para surdo, era visível que, para além das construções estabelecidas entre mim e os sujeitos, suas famílias e os profissionais da instituição, pairava uma nuvem que, para mim, turvava as relações para além da não transparência da linguagem.

Os pais, os profissionais, e até mesmo os surdos, estabeleciam um lugar para os alunos que, por vezes, me causava perplexidade, e por outras me via no papel de completa aderência. Essa intrigante instabilidade era marcada quando, apesar de todo o esforço de reconhecer os alunos surdos como minoria linguística, firmávamos suas ineficiências auditivas na escrita do português, nas inabilidades relacionais, na relação surdo/ouvinte e no que era identificado como lentidão no aprendizado. Teríamos de fato ultrapassado o muro da deficiência? E se não o fizemos, seria uma construção individual, ou reprodução de uma construção mais ampla? Em busca de resposta para essas reflexões, no primeiro capítulo desta tese, tecemos discussões fundamentadas pela teoria de Vigotski, que estabelece o papel da Libras e do português para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

No segundo capítulo, tratamos da Luta pelo Reconhecimento, por meio dos estudos de Axel Honneth (2009), que enfatizam a perspectiva subjetiva do Direito; no entanto, fundamentais para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido como tal, aos olhos da lei. A história dos direitos dos surdos é exemplar, para a discussão de Honneth, pois essa comunidade vem conseguindo alcançar suas demandas pela legislação do reconhecimento da língua, que aqui contemplada traz o reconhecimento do grupo.

O terceiro capítulo trata das representações sociais embasadas pela teoria de Serge Moscovici (2012), contando também com Rousseau (1995) e Goffman (1988), a fim de fundamentar a origem da desigualdade e do estigma, que se amalgamam com as representações que construímos do outro.

A metodologia adotada é o conteúdo do quarto capítulo, que mostra o percurso do trabalho de campo e um diário da coleta. Os sujeitos de pesquisa, sete profissionais, são apresentados; dos cinco professores e dois instrutores, dois são surdos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na primeira língua dos entrevistados, assim, duas foram

videogravadas e cinco áudio e videogravadas. Para a coleta dos dados de análise, ainda que apresentadas questões orientadoras, foi utilizada a “entrevista compreensiva”, que tem como característica principal a flexibilidade das questões no ato da entrevista (ZAGO, 2003). Os relatos foram transcritos e analisados a partir das falas em comum encontradas entre eles.

A análise dos dados, fruto do material proporcionado pelos profissionais entrevistados, foi feita, conforme exposto no quarto capítulo, a fim de identificar as marcas de representações sociais vivenciadas no senso comum identificáveis no material levantado.

Nas considerações finais, são apontados caminhos possíveis, a partir dos resultados das análises, a fim trazer a público como o ensino de Libras e língua portuguesa, é representado socialmente, assim como os sujeitos surdos, constituídos e constituintes dessa língua, a fim de que esse grupo possa, ao tomar conhecimento, posicionar-se e rastrear caminhos de transformação, visto que se encontram, ainda, em posição de desvantagem.

CAPÍTULO 1

O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRE A DEFICIÊNCIA E A DIFERENÇA

As peculiaridades no organismo humano têm sido objeto de interesse em diferentes momentos da história. Os grupos que apresentam especificidades no seu desenvolvimento já passaram por distintos *status* sociais, conforme o espaço histórico a que nos referimos.

Desde os registros bíblicos, os sujeitos surdos são citados, e no episódio A Cura do Surdo-Mudo[41] a ideia de trazer o surdo à normalidade já é mencionada, por isso, relacionar essa normalidade à fala não pode ser considerado novidade. Se biblicamente está registrado que no princípio era o verbo e o verbo vem sendo, no decorrer dos séculos, compreendido como a palavra enquanto objeto sonoro, somente 2 mil anos depois, com o reconhecimento das línguas de sinais, vislumbra-se nova possibilidade de compreensão do mundo. O verbo deixa de ser exclusivamente sonoro e se ressignifica, prospectando um sujeito até então não contemplado como sujeito da linguagem, o surdo sinalizador.

Assim, ser sujeito surdo, no decorrer do tempo, como qualquer sujeito sócio-histórico, tem sua representação social ressignificada, na medida em que diferentes recortes são feitos da sua passagem na história da humanidade. No entanto, essa nova imagem tem repercussões significativas para a formação do surdo, que se refletem de forma determinante no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, uma vez que traz a língua de sinais como modo de instrução.

A marca linguística é uma característica que resiste às transformações do tempo, pois o fato de estar inscrito socialmente como o sujeito que não fala tem sido a tônica dessa comunidade. Estar inscrito na sociedade como deficiente e reivindicar o lugar de minoria linguística exige transformações que vão além das construções arquitetônicas. São mudanças de paradigmas, já discutidas por Klein (2003) e Harrison (2006), que requerem reorganização de todos os campos de ação social, sejam elas políticas públicas, que trazem consigo mudanças legislativas, no campo do trabalho, com consequentes mudanças das relações entre as partes envolvidas, nos aparelhos de cultura e lazer, que colocam os sujeitos em contato com diferentes sujeitos culturais e mais evidentemente na educação, que terá nesta pesquisa uma

---

[41] *Bíblia Sagrada*, Novo Testamento – Marcos, capítulo 7, versículos 31-37.

análise mais detalhada.

As políticas inclusivas em voga, com maior ênfase, desde o início dos anos 2000, não são exatamente uma novidade. Sem os devidos aparatos legislativos, que garantem os direitos dos alunos com alguma diferença à educação, muitos sujeitos, considerados deficientes, já tiveram sua formação na escola regular.

Com os sujeitos surdos não foi diferente, pois, em muitas abordagens clínico-terapêuticas oferecidas, a meta sempre foi a inserção na escola regular. Mesmo quando denominada Escola Especial, sua meta era dar subsídios suficientes para que, próximo da normalidade, pudesse frequentar a sala regular e, longe de seus pares e perto dos "normais", adquirir seus traços de normalidade.

Esse movimento da educação especial que sempre foi visto como ponte para o que efetivamente era reconhecido como escola, pouco colaborou para que ocorressem mudanças significativas no olhar da sociedade para aqueles tidos como deficientes. Nessas circunstâncias, a possibilidade de educar-se nesse espaço era vista como uma concessão que deveria ser assim reconhecida e, por consequência, agradecida. Protelava-se assim uma das mais significativas afirmações de Vigotski (1997, p. 61-62), para quem:

> O número de cegos e de surdos se reduzirá de um modo incrível. Pode ser que a cegueira e surdez desapareçam definitivamente. Mas muito tempo antes disto, elas serão vencidas socialmente. A cegueira e surdez como defeito permanecerão por um longo tempo na terra […]. A educação social vencerá a deficiência. (Tradução nossa).

Para o autor, essa mudança na história social significa uma vitória, pois, ainda que o déficit orgânico persista, o sujeito deixaria de ser deficiente, pois, dadas as condições sociais de existência, o sujeito deficiente assumiria um papel social equânime, o que ocorre quando o surdo é exposto à aquisição da língua de sinais e educado em um ambiente bilíngue que lhe garanta o pleno acesso a ambas as culturas e línguas; à língua de sinais e cultura surda; à língua portuguesa e cultura ouvinte. Nessa perspectiva é que a educação bilíngue para surdos se inscreve. As existências dos surdos e de sua comunidade estão intrinsecamente ligadas ao déficit auditivo; no entanto, ser surdo sobrepõe-se a essa condição. Nessa temática é que esta tese se insere, pois, conforme registrado em Campos (2009), ser surdo está além do déficit, pois possuir um déficit na audição é um diagnóstico técnico que demanda inúmeras providências posteriores, por parte dos cuidadores da criança, até que essa possa, ou não, entrar em contato com a língua de sinais e seus usuários. E somente após será considerada surda, ou deficiente auditiva. Ou seja, ser surdo é uma decisão que está fora do sujeito, quando tratamos de crianças na primeira

infância, mas intercepta e determina todo o seu desenvolvimento. É a perspectiva de surdo registrada por Skliar (1999, 2012) que entenderemos nesta pesquisa, na qual o déficit não poderá ser esquecido, porém não será esse o elemento identificatório do grupo, para Skliar (1999, p. 141), A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente.

O que se percebe, hoje, são esforços contrários, com propósitos distintos. Enquanto a comunidade surda promove lutas incessantes para o reconhecimento social da língua de sinais e, por consequência, uma mudança do *status* de deficiente para minoria, movimento que pode ser constatado nos âmbitos educacional, linguístico, no trabalho e lazer, entre outras áreas. Os avanços tecnológicos colocam-se como contraponto, no sentido de eliminar o déficit auditivo, desenvolver a fala, proibindo o contato com a língua de sinais. A intenção é aproximar o surdo do que é considerado normalidade orgânica e, por conseguinte, normalidade linguística da língua oral.

Na proposta de extermínio do déficit auditivo, as demandas da comunidade surda sinalizadora são desconsideradas, ainda que pesquisas mostrem que a convivência entre as línguas é possível e produtiva, como já discutido por Lacerda e Lodi (2009), Góes e Barbetti (2009), entre outros.

Passando da deficiência à diferença, o tempo/espaço histórico-social pelo qual transitam os sujeitos surdos determina seu estar no mundo. Bem antes dos significativos avanços tecnológicos que davam como certo que os surdos voltariam a ouvir e, assim, seriam ouvintes, sempre que assistidos por seus aparatos tecnológicos, sejam eles o AASI, ou IC, a ideia de que o surdo só seria um sujeito, de fato, quando ouvinte e falante, já era norteadora da educação e forma como pensávamos e vivenciávamos a presença das pessoas surdas na sociedade, como já explicitado.

Pensar, hoje, a educação bilíngue para surdos sugere, antes de tudo, refletir como entendemos o sujeito surdo, a língua de sinais e a educação em seu âmbito mais geral – tendo sempre a referência de que estamos no contexto de São Paulo, o que é diferente de estar em outras localidades do País e mundo, apesar de ser possível generalizar algumas contribuições para entender esse grupo.

Temos, assim, um cenário socioeducativo, que pode ser dividido em dois espectros: o primeiro remonta ao começo da história da comunidade surda, quando surgem registros da

existência dos surdos que nos mostram que seus educadores estavam autorizados a valer-se de castigos físicos para que aprendessem a falar, pois acreditavam que só assim seriam considerados sujeitos da linguagem e capazes de acessar a língua escrita, conforme já relatado por Sacks (2010) e Moura (2000).

O segundo espectro considera a existência da língua de sinais como fator de aglutinação da comunidade surda e como língua de instrução dessa comunidade, assim como o potencial de fala particular a cada sujeito e a incorporação do aprendizado da língua escrita.

Se nos estudos sobre a Defectologia, Vigotski (1997) fala sobre o apagamento do conceito social de deficiente, também envolvem a língua de sinais que dão essa perspectiva, pois permitem ver o surdo além do seu déficit auditivo. Assim, somente estudar a língua e desenvolvê-la nas crianças surdas o mais cedo possível pode não ser suficiente.

Góes (2000, p. 29), ao discutir a relação entre as línguas, ponderando o papel determinante da escola e da dialogia proporcionado por ela no desenvolvimento do sujeito bilíngue, destaca que:

> as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue- como alguém que pode relacionar-se como outros na Língua de sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes.

Na organização social partilhada no Brasil e boa parte do mundo, as políticas públicas, os aparatos jurídicos e legislativos são elementos significativos que determinam como esses sujeitos se veem e são vistos em seus trâmites sociais. A organização legislativa, principalmente, viabiliza e proporciona acesso a diferentes condições de vida, incluindo a cultura e educação. Na realidade do surdo sinalizador, o acesso a aparelhos culturais e instituição educacional torna-se inviável ou até mesmo impossível, quando não é amparado pela lei. No capítulo 2, está adensada esta discussão, quando discorremos detalhadamente sobre a relação do Direito com o reconhecimento do sujeito.

Mas é no professor, uma das figuras centrais da escola, que centraremos o foco, por acreditar que a representação que faz de sua prática de ensino de línguas para os estudantes surdos determina a forma e o conteúdo deste ato e, por consequência, a qualidade de ensino e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vale ressaltar que esse papel não é determinante apenas para os surdos, mas, conforme define Vigotsky (1997), o educador pode considerar a educação do deficiente mais fácil, pois para ele dirigirá conteúdos menos complexos, ao supor uma capacidade inferior de aprendizado.

A educação bilíngue para surdos hoje, início do século XXI, sugere, antes de tudo, pensar como são entendidos o sujeito surdo, a língua de sinais e a educação, no seu âmbito mais geral. Desta forma, quase cem anos depois, os estudos de Vigotski, datados de 1929 e dos que compartilham de seus pressupostos, como Luria (2001), Veer e Valsiner e Wertsch (1999), servem de referência para compreender o papel que a língua de sinais, mais precisamente a Libras e a língua portuguesa escrita, ensinadas em São Paulo, vêm desempenhando para que os sujeitos surdos possam desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Para tanto, buscamos saber, da perspectiva do professor, como esse educador representa o ensino da línguas de sinais e portuguesa para o aluno surdo, compreendendo a escola como um lócus privilegiado de construção de conhecimento, pois a qualidade do ensino dessas línguas será um balizador da participação do sujeito surdo na sociedade.

Procuramos destacar, da perspectiva do professor, como a escola se insere na vida dos estudantes, quais as representações que esses docentes têm do ato de ensinar essas línguas aos seus alunos surdos, pois entendemos a escola como um lócus privilegiado de construção de conhecimento. Saber quais são as representações desses profissionais poderá ser de grande valia para o incremento na qualidade de ensino dos sujeitos surdos e assim oferecer melhor qualidade de educação para esses sujeitos.

Os estudos sobre a Defectologia, termo usado por Vygotski para determinar a área em que se debruçou nas pesquisas sobre as diferentes peculiaridades do organismo humano e suas implicações no desenvolvimento do sujeito e sua educação, iniciaram-se poucos anos antes de sua morte. Apesar de breves, no conjunto de sua obra, deixou diretrizes para que possamos pensar, no contexto atual, o que significa ser surdo, usuário da língua de sinais no século XXI.

Dispensável dizer que houve mudanças de todas as ordens no mundo, e os surdos não ficaram apartados delas. Pelo contrário, em maior ou menor grau, foram afetados na sua constituição física, com as tecnologias que prometem a eliminação da surdez e na sua constituição social, com o reconhecimento das línguas de sinais, que proporcionaram diferentes mudanças na forma como o sujeito surdo sinalizador se insere na sociedade.

Os primeiros estudos publicados por Vygotsky (1929, p. 3) sobre a surdez e a educação de surdos, estão registrados no Tomo V, das *Obras Completas – Fundamentos de Defectologia*, onde o autor afirma que “a crianças, cujo desenvolvimento seja comprometido por um defeito, não é sensivelmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma

criança, mas desenvolvida de outra forma". O uso da expressão "criança com defeito", para os dias de hoje, é bastante contundente, contudo, o autor afirma que essa criança, não necessariamente é deficiente, pois sua anormalidade terá uma relação direta com a compensação[42] social à qual for exposta.

Na interpretação acerca do processo de compensação descrito por Vygotski, Góes (2006) pontua que a compensação é um processo fundamental para os sujeitos considerados deficientes, no entanto, está presente em todos os seres humanos. Esse processo pode ser dividido em dois: as compensações orgânicas e as sociopsicológicas. Na primeira, um órgão substitui a função do outro, enquanto que, na segunda, a ocorrência da compensação se dá na dependência das relações com o outro. Assim, a autora enfatiza: "O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central" (Góes, 2006, p. 99).

Se atualizarmos essas prerrogativas para a realidade da comunidade surda, teremos uma compensação orgânica representada pelo implante coclear, que efetivamente substitui a função orgânica do sistema auditivo; e uma compensação sociopsicológica, que é representada por uma complexa rede de acontecimentos e ocorrências, sociais, legislativas, educacionais, culturais e linguísticas, entre outras, que servirão de suporte para que o processo de compensação sociopsicológico seja classificado como central, conforme proposto por Vygotski, reiterado por Góes e assumido por esta pesquisadora.

Vygotski (1997, p. 190) considera ainda a língua natural, do sujeito ouvinte, antinatural para os surdos, por que "a criança surda-muda aprende a pronunciar as palavras, mas não aprende a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e de pensamento". Essas conclusões permitem compreender que, para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dão pela palavra falada. No entanto, surge um impasse, quando traz que somente a língua gestual, tratada por ele como 'de mau gosto', pode fazer esse papel.

Nas constatações dos acontecimentos dos últimos 10 anos, contemplados a partir da legislação do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação dos surdos, a compensação orgânica tem sua função facilitada, por estarmos em pleno fulgor da tecnologia

---

[42] Entende-se compensação como o que a sociedade oferece para que esse déficit orgânico não determine limites e restrições na sua formação.

e ela não exigir qualquer mudança na estrutura social explícita. Cumpre à ciência abrir mão de suas competências técnicas, para que o órgão debilitado seja substituído. O sucesso desses procedimentos é reconhecido e não compete à medicina lidar com as consequências de outras ordens advindas de sua ação, ou seja, o principal objetivo do procedimento, o desenvolvimento da língua oral cobrada por pais de crianças com déficit auditivo, representantes do anseio social, não é uma tarefa da tecnologia.

Na outra face, há verdadeiras batalhas nas áreas educacional, linguística, legislativa, trabalhista e cultural, entre outros, a fim de fazer com que a comunidade surda sinalizadora goze dos benefícios que a língua viso-motora possa trazer a esse grupo, pois, ao não centralizar o desenvolvimento do sujeito em suas habilidades auditivas, evidencia-se a relação com o outro e faz-se com que seja mais premente a qualidade das experiências vividas nos diferentes espaços da cultura.

Fazer da Libras a língua de instrução do surdo requer que a prática circule em diferentes espaços culturais, de formas informal e formal, dentro e fora da escola, mas, antes de tudo, que constitua o sujeito nos seus espaços sociais mais significativos, como família e escola, evidenciando a relação dessas instituições e exigindo delas a organização de condições concretas para o desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, cria-se uma demanda do conhecimento da língua portuguesa como segunda língua, em uma relação entre as línguas, que se retroalimentam, fazendo com que efetivamente o sujeito possa participar em diferentes espaços, onde considerar necessário e assim desejar.

Os estudos de Vygotsky (1929) não abrangem essas perspectivas, remetendo-nos a um recorte histórico, em que o surdo era tratado como surdo-mudo, dada a sua inabilidade na produção da língua falada. A língua de sinais não era reconhecida como língua e sim como mímica, por não haver estudos sobre elas e ainda por existir, mundialmente, uma política, pós Primeira Grande Guerra, de unificação das nações pela língua e, por consequência, os surdos, ou surdos-mudos, como eram tratados, eram considerados cidadãos de segunda ordem, incapazes de produzir a língua que circulava pela nação. Olhando dessa perspectiva, o conceito de língua majoritária, na relação surdo/ouvinte, não poderá ser trazido à discussão, já que não se considerava outra língua senão a oral.

Importante essa contextualização com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), pós-revolução, onde o bem coletivo era privilegiado em relação ao individual e, assim, a língua oral era um fator aglutinante e referência de naturalidade e normalidade, o que

não se coloca como facilitador para conceber outra língua que não o russo oral. Outro fato a considerar é que o reconhecimento da língua de sinais se distancia dos estudos de Defectologia quase três décadas, estando, dessa forma, fortemente influenciados pelas deliberações do Congresso de Milão[43] que por sua vez retrata o modo de pensar de sua época.

É nesse contexto, inserido nesse "material social", que os estudos de Vygotsky tratam do sujeito surdo, da língua de sinais e educação. Supor que sua postura pudesse ser diferente da registrada, é algo vago e sem utilidade, uma vez que sua obra é contundente o bastante quando trata da dimensão ontológica do desenvolvimento. Cabe a nós o redimensionamento da questão, levando em conta as novas perspectivas proporcionadas pelo contexto histórico-social no qual estamos imersos.

Como então equacionar hoje a relação entre a língua oral do ouvinte, que não permite ao surdo o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores e a língua de sinais, que lhe permite um desenvolvimento pleno, mas restringe, sem as ações compensatórias, a relação com o conhecimento acumulado pela história que está registrado na língua do outro? Tal problema pode tomar proporção inimaginável, pois a língua aceita pelos ouvintes não é plenamente acessível ao surdo e a língua acessível ao surdo não é irrestritamente aceita pelo ouvinte. Esse impasse acompanha as ideias do autor até o ano de 1934, quando, muito próximo da morte, o estudioso admite que a língua de sinais pode sim dar aos surdos a condição sociocultural ensejada. No entanto, ela se atualiza constantemente e ainda hoje não teve diminuída sua relevância na educação dos surdos sinalizadores.

Na pedagogia para os surdos, o autor aponta que a educação praticada somente com o uso da língua falada coloca o surdo no desconfortável lugar do não desenvolvimento da linguagem, visto que se entra em um círculo de impossibilidades no qual, para Vigotski (1929, p. 191), "A educação social se apoia na falta de desenvolvimento de linguagem; a falta de desenvolvimento de linguagem conduz ao desaparecimento do coletivo; o desaparecimento do coletivo freia a educação social e o desenvolvimento da linguagem". Assim se dava a educação dos surdos, na primeira metade do século XX, e o mesmo ainda pode se repetir hoje no século XXI.

---

[43] O Congresso de Milão foi um evento ocorrido em 1880, no qual se deliberou que a partir dele estaria proibido o uso das línguas de sinais em todas as escolas de surdos do mundo. Deliberação que até hoje pode ser sentida nas ações relacionadas à pessoa surda, principalmente no que se refere à inclusão educacional.

Avançamos muito, se nossa referência for o que estava decretado há um século. Hoje, falar pode ser, em alguns contextos socioeducacionais, uma possibilidade descartável, não somente por sua capacidade orgânica, mas também pelo conforto pessoal e pela posição política[44] Higgins (1980) afirma que o surdo deve encontrar o lugar de conforto no seu grupo de iguais, com outros surdos, onde não tenha vergonha, mas confiança e bem-estar, pois encontra, mesmo que parcialmente, resposta para a incompletude das interações do mundo ouvinte.

Estar confortável é uma das respostas que Vigotski (1997, p. 190) não poderia fazer uso em seu trabalho. Em um contexto em que o grupo se sobrepunha ao sujeito, pensar em um grupo minoritário, sem acesso à língua da sociedade circundante, era ousadia perigosa, pois poderia custar-lhe a vida. No entanto, ele não se furtou em registrar que

> a educação político-social das crianças surdamudas colidiu com um obstáculo colossal em forma de desenvolvimento insuficiente da linguagem destas crianças. Se no princípio parecia que a premissa para o desenvolvimento natural da linguagem viva era a educação social, mais tarde se detectou que a própria educação político-social necessita indispensavelmente do desenvolvimento de linguagem como uma das premissas psicológicas fundamentais. Como resultado devemos recorrer a mímica como uma linguagem, única, com cuja ajuda a criança surdamuda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social seria absolutamente inútil e ineficaz.

É perceptível e explícito que a contradição já se impunha e foi assumida por Vigotski como um problema a ser resolvido. No entanto, somente 36 anos depois a língua de sinais foi pesquisada o suficiente para ser reconhecida como língua. E ainda assim, em 2015, vivemos o paradoxo de discutir seu espaço na sociedade e no âmbito educacional.

Se, hoje, a educação político-social não é um foco explícito da sociedade atual, a comunidade surda mostra que, estando em sua "zona confortável[45]", sua atuação social se destaca, mostrando-se um conjunto de cidadãos ativos e participativos, cônscio de seus direitos e deveres, e respondendo às premissas da sociedade capitalista do século XXI, pode deixar de ser um ônus social, passando a produzir como mão de obra trabalhadora e intelectual. Isto pode ser visto nos diferentes movimentos, mundiais e nacionais, na busca de conquistar suas reivindicações, das mais básicas, às mais complexas.

---

[44] Os líderes das comunidades surdas evitam o uso da língua falada, principalmente em circunstâncias formais, a fim de marcar sua posição política em relação à aceitação da língua e ao fortalecimento da Educação Bilíngue para Surdos.

[45] O termo "zona confortável" foi colocado entre aspas, para distinguirmos da zona de conforto usada no senso comum, na qual o surdo é considerado preguiçoso por não falar, contradição pontuada por Vygotski na obra Defectologia. Assim tratarmos de zona confortável, nos termos de Higgins.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação, um direito básico do surdo, demandou muita luta e mobilização no contexto nacional. Em nível mundial, destaca-se o movimento Deaf President Now[46], que, mesmo tendo sido ação local, desdobrou-se em várias atuações de grupos surdos de todo o mundo, sendo o mais significativa a discussão iniciada na Organização das Nações Unidas (ONU)[47] em prol das comunidades surdas mundiais.

A pergunta a se fazer é por que uma língua que é suficiente para a educação político-social, para Vygotski (1997), não o é para a educação formal? Muitas respostas caberiam, mas o contexto social vivido por Vygotski (1997) é o que oferece mais subsídio para resposta. Se tomarmos a prática de educar como um ato político-social, dado que estamos em uma sociedade letrada, somente a possibilidade do acesso ao conhecimento acumulado permitirá ao sujeito atuar efetivamente em seu papel de cidadão.

Isso por entendermos a língua de sinais como o instrumento de mediação capaz de inserir o sujeito surdo no espectro social de forma plena e íntegra, e que com ela esse sujeito poderá desenvolver suas funções psicológicas superiores. Ao mesmo tempo em que na língua portuguesa é que encontrará a principal via de acesso, não somente para a comunicação entre surdos e ouvintes, mas também o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Tanto para a aquisição da primeira língua, que na Educação Bilíngue para Surdos, será a língua de sinais, como para o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa, a relação entre surdos e ouvintes, além ser inevitável, é imprescindível, pois, a maioria dos surdos são filhos de ouvintes. Esse grupo está inserido em uma sociedade majoritariamente ouvinte e ainda impera, nas escolas, a maioria de professores ouvintes, considerados o melhor modelo da língua portuguesa.

Desta forma, estabelecer como os professores representam a função de ensinar essas línguas, nas suas práticas de ensino, poderá trazer dados significativos para as análises da qualidade do ensino das línguas oferecido aos alunos surdos, como também saber como essa representação interfere no conteúdo ofertado a esses educandos.

---

[46] Movimento ocorrido em Março de 1988 na Gallaudet University na nomeação do primeiro presidente surdo da instituição. A dimensão da mobilização tornou o movimento sinônimo do empoderamento e capacidade para os surdos de todo o mundo. Sobre o Deaf President Now, ver: <http://www.gallaudet.edu/dpn-home.html>. Acesso em: 4 abr. 2016.

[47] O Movimento Deaf President Now promoveu na ONU discussões a respeito da comunidade surda, do reconhecimento das línguas de sinais o que deu maior visibilidade a causa das comunidades surdas em todo o mundo.

Vygotski (1997, p. 40) já colocava foco ao debruçar-se sobre o tema do defeito e a compensação, ao trazer o fato de ser mais fácil educar as crianças surdocegas, por haver sobre elas exigência menor. Nessa perspectiva, para ele, o "processo de supercompensação está determinado por duas forças; as exigências sociais planejadas para o desenvolvimento e a educação e as forças íntegras da psique". A citação remete, uma vez mais, aos objetivos desta tese, uma vez que ao clarificar as representações sociais dos professores sobre as suas disciplinas, pode-se, ao menos, conjecturar sobre suas expectativas e exigências em relação aos alunos.

Ao trazer a ideia de que a compensação social deve ser privilegiada em relação à compensação biológica, o espaço escolar e, por consequência, a relação ensino e aprendizado torna-se determinante para o desenvolvimento do sujeito surdo, ao estabelecer como essa instituição, representada pelos professores, representa o papel de ensinar.

Muitos são os autores que discutem a relação entre a natureza biológica e a natureza social do déficit auditivo. Skliar (1999) retoma o tema sobre as mesmas bases de Vigostski (1997), ressaltando que a natureza social do déficit é consequência e não sua causa. Para o autor, dizer que as problemáticas sociais, cognitivas, linguísticas e comunicativas dos surdos são resultado natural e proporcional à natureza biológica do seu déficit auditivo é um erro, pois impõe ao surdo toda a responsabilidade/culpa pelas características.

Pino (2005) estabelece o "nascimento cultural" como marco de inserção do organismo biológico na cultura e seu foco de análise é estabelecer o marco zero desse momento. Para o autor, nos sujeitos ouvintes, o nascimento biológico não é capaz de manifestar as funções que definem o humano. Da perspectiva de Vigotski (1997), todas as funções ocorrem duplamente; iniciando-se fora, para serem posteriormente internalizadas. E esse movimento depende determinantemente do outro, do entorno social e das relações estabelecidas.

Ao estender essas questões ao sujeito surdo, a equação torna-se ainda mais complexa. Sua incompletude biológica estabelece, para aqueles que optam pela aquisição da língua de sinais, um marco cultural mais explícito, uma vez que, ao adquiri-la, um novo leque de possibilidades se estabelece, posto que a surdez biológica abre caminho para o nascimento do surdo, ou seja, a surdez biológica se constituirá no surdo cultural. Não se pode perder de vista que o início do processo é externo, depende da interação e a qualidade dela é o papel que a educação bilíngue para surdo deve cumprir.

Na mesma obra, Pino (2005, p. 59) estabelece cultura como

> o conjunto das produções humanas, nas quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, […] O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, principalmente a linguagem, sob suas várias formas.

O autor instiga a questionar o universo do sujeito surdo sinalizador da perspectiva da cultura, da linguagem e, por consequência, da escola como lócus singular da construção das línguas, o espaço em que a dupla mediação - dos signos e do Outro, detentor da significação -, estará presente. Espaço compartilhado permanentemente por surdos e ouvintes, onde as línguas são construídas a partir do olhar que um e outro, surdo e ouvinte, compartilham e direcionam para os seus objetos de ensino, as línguas de sinais e portuguesa.

Não podemos ignorar que muito já foi construído antes do contato da criança surda com a escola, no entanto, nesses contatos anteriores, o signo partilhado, se não inacessível, estava incompleto. Os pais ouvintes têm ao seu alcance a língua falada, inacessível ao seu filho surdo, e quando se aventuram ao uso dos sinais, o fazem como podem, de forma incompleta, por não terem ainda o conhecimento da língua. Assim, o papel de favorecer a competência na língua de sinais, ainda que tardiamente, é cumprido pela escola para surdos.

Tem-se, então, que o fato concreto e indiscutível, o déficit auditivo, não imporá ao surdo a incapacidade, por princípio. Parafraseando Vygotski (1997), a deficiência por si só não faz uma pessoa ser defeituosa. Podemos dizer que a deficiência é uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade, em determinadas condições sociais de existência.

Dizer que todas as dificuldades do surdo advêm de sua natureza biológica, a surdez, é desresponsabilizar a sociedade sobre esse sujeito, evitando assim conhecê-lo e nos autorizando a não nos mobilizarmos para a construção de um ambiente social favorável à condição de equidade. Nessa perspectiva, pensar na igualdade requer organizar o ambiente de tal forma que atenda à necessidade de todos.

No documentário História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência, que resgata a história dos movimentos políticos no Brasil a partir do depoimento de vários representantes de associações e federações de pessoas deficientes, como o vídeo os nomeia, o Sr. Lúcio Coelho Duarte, representante da Associação de Paralisia Cerebral do Brasil, faz o seguinte depoimento:

> Eu costumo falar que a minha deficiência aumenta e diminui de acordo com o meio ambiente que eu estou. Apesar de andar, se você me coloca num lugar cheio de escada sem corrimão, certamente a deficiência vai aumentar, mas se me botar num lugar cheio de rampas, de fácil acesso, num contexto acessível, a minha deficiência cai, às vezes até pode zerar. Então, não é só eu que sou deficiente, o meio ambiente também é deficiente.[48] (Vídeo 4, 7 min. e 18 seg)

O depoente verbaliza o que pesquisadores constataram há muito, conforme se verifica no fragmento do texto de Vygotski (1997) já destacado. Ao se responsabilizar por seus membros, a sociedade deve encontrar meios para que possam usufruir do ambiente dentro de suas possibilidades.

Para o sujeito surdo, as mudanças estruturais da arquitetura, apesar de facilitadoras, não são determinantes, pois, dadas as suas características, as modificações necessárias para atendê-lo são mudanças comportamentais e linguísticas, ou seja, o sujeito surdo tem a expectativa de um interlocutor que lhe dê pistas faciais e corporais para que ele possa construir uma comunicação, ainda que este não seja conhecedor da língua de sinais.

No entanto, essa disponibilidade linguística não será suficiente no ambiente escolar, ainda que o professor seja fluente em Libras e em língua portuguesa. Para Sanchez (1992), é necessário criar um ambiente que suporte as particularidades do processamento comunicativo, linguístico e cognitivo do surdo. É necessário saber ensinar os aspectos gramaticais das línguas, e estar consciente de que o processo de aprendizado do estudante será diferenciado em uma e em outra língua.

Ao aprender a gramática da língua, o estudante surdo sinalizador formalizará a língua que domina nos aspectos pragmáticos, porque é essa sua língua materna. Com ela, interage com os que fazem uso dela, enquanto que, ao aprender a gramática da língua portuguesa, formalizará uma língua que ele só conhece na integridade por sua visualidade, já que à especificidade sonora das línguas orais, grande número de surdos não tem acesso.

O modelo bilíngue, conforme proposto por Kangas (1994) e Skliar (1999), requer acesso dos estudantes surdos aos mesmos conhecimentos acessados pelas crianças ouvintes, e isso requer não somente uma mudança do sujeito, mas também uma mudança cultural que acolha os estudantes surdos de forma que ele se sinta parte do ambiente escolar do qual fará parte, seja na escola, com modelo bilíngue para surdos, seja na escola, com modelo inclusivo.

---

[48] "Documentário produzido pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e Secretaria dos Direitos Humanos, Produtora Fazenda Filmes Ltda. e Instituto Vargas. Direção Aluízio Salles Jr., 2010 (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e6nJRoZkf0w>. Acesso em: jul. 2014).

Podemos supor que no modelo inclusivo seja dificultado o exercício do surdo fazer parte do grupo, pois o confronto linguístico cultural é permanente. Por outro lado, pode ser um fator positivo na construção desse ambiente, quando bem planejado e incorporado no Projeto Político-Pedagógico e na representação que o outro faz desse estudante, transformando, em longo prazo, as representações construídas entre surdos e ouvintes.

Na escola bilíngue, diferentemente do que se supõe, o confronto também existe, pois, como já dito, os pais são majoritariamente ouvintes e o espaço escolar não está deslocado da sociedade ouvinte. O que a diferencia é que, estando na escola, suas interlocuções em Libras serão diretas, e ao estar fora dela aumentam as possibilidades de que os estudantes surdos tenham pleno conhecimento de sua condição de sujeitos surdos sinalizadores, fazendo com que assuma um papel ativo na troca interlocutiva.

O espaço escolar bilíngue é o lugar onde se reconfigura o que anteriormente chamamos de ciclo de impossibilidades. Se visto como sujeito da linguagem, o sujeito surdo poderá ser representado por seus professores, como aquele que merece uma educação que seja equânime com a melhor educação destinada a todos. Almeja-se não esperar que a educação regular melhore para que os surdos possam usufruir de uma educação que lhe proporcione desenvolvimento; ainda que hoje a educação regular não apresente seus melhores resultados, é condicional que os movimentos de aprimoramento ocorram concomitantemente, de forma a ser olhada como educação bilíngue e específica e não como especial.

O convívio entre os sujeitos de diferentes grupos vem sendo incentivado pela legislação mundial e brasileira. A Constituição Federal de 1988 promove, com base nos preceitos dos Direitos Humanos, a convivência entre todos, a fim de que a isonomia do cidadão seja garantida na totalidade do território nacional. No entanto, como será visto no capítulo 2, um conjunto de ações, mundiais e nas diferentes instâncias nacionais, são necessárias para que de fato a igualdade seja alcançada.

A ação legislativa pouco pode fazer se os movimentos sociais das minorias não forem reconhecidos, vistos e ouvidos nas suas reivindicações e são as ações jurídicas que efetivam as reivindicações de grupos sociais na luta por seus reconhecimentos.

CAPÍTULO 2
CONTEXTOS JURÍDICOS: BUSCANDO A LEGALIDADE DO SUJEITO

2.1 Sujeitos Surdos ou Deficientes Auditivos: A Perspectiva Jurídica

A contar do Decreto-Lei 5.626/2005, pouco menos de duas décadas se passaram e muito aconteceu com a educação da comunidade surda brasileira, como a divulgação da Libras, criação das escolas para surdos e a adoção de intérpretes em salas de aula. Ações do poder público a fim de atender à legislação, não somente do decreto, mas também das legislações inclusivas, foram implementadas quase concomitantemente.

A discussão sobre a inclusão ou não do aluno surdo na escola regular incorpora também a questão da língua de sinais. Assim, de diferentes formas, a Libras é assunto corrente na educação brasileira, que busca alternativas, por vezes de baixo custo, por vezes as viáveis no contexto social do qual o aluno é parte. As transformações na educação de surdos são afetadas por diferentes variáveis.

O decreto coloca a obrigatoriedade do ensino da Libras nas licenciaturas e, apesar de sua função reguladora, o documento não impõe normas claras para o exercício desses cursos, deixando às instituições formadoras a decisão de definir a carga horária para o aprendizado da língua, assim como a forma como será ministrada. Assim é que muitos disponibilizam o curso no formato a distância, sem controle mínimo da qualidade com que os educadores a aprendem.

Há também mudanças na formação dos professores, que não passam mais a contar com os cursos de especialização em áreas específicas, como a educação de surdos, cegos ou sujeitos com déficit intelectual. Uma visão que se pretende mais holística na formação do graduando e mais abrangente no trato do seu futuro aluno.

Outra mudança significativa na formação é a diminuição do tempo da graduação da pedagogia, que passou de quatro para três anos. Desta forma, com a possibilidade de um grande número de combinações das variantes, além das já relatadas, no campo de trabalho da educação de surdos, atuam sobre os professores de Libras e língua portuguesa. Esses professores podem ter na sua formação a especificidade na educação de surdos, ou não e com a disseminação crescente das faculdades de pedagogia, infinita qualidade de formação. Na fase anterior a essas mudanças, havia reduzido número de cursos superiores de formação com

especialização na educação de surdos e, ainda que o sujeito surdo não fosse o foco, a questão da surdez era discutida.

Todas as mudanças ocorrem sustentadas pela legislação, o que não necessariamente faz com que as representações dos profissionais que atuam ou atuarão na área se transformem, ou mesmo que sejam agentes transformadores.

É importante conhecer as legislações vigentes que introduzem as mudanças na educação de surdos, sem perder a perspectiva de que os legisladores, componentes da sociedade, estão imersos nas mesmas representações de que todos fazem parte. Conhecer a legislação dá as ferramentas de análise e compreensão do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os professores de português, como L2, e Libras, como L1.

A legislação não é vista aqui somente como reguladora, sua função primária, mas também como mais um instrumento de análise dos dados recolhidos neste trabalho. Para tanto, recorremos ao trabalho de Axel Honneth (2009), a fim de desvendar o sujeito que habita a lei.

2.2 Teoria do Reconhecimento

Subsidiados pela Luta por Reconhecimento, de Axel Honneth (2009), discutem-se, neste capítulo, os movimentos realizados pela comunidade surda brasileira na busca pelo reconhecimento de sua diferença linguística, sem desconsiderar seu déficit auditivo, enfatizando o fortalecimento de sua identidade e, por consequência, uma educação de qualidade, por meio da Educação Bilíngue para Surdos, voltada ao alcance de um *status* social equânime ao seu entorno social.

Nosso olhar externo à comunidade surda não desconsidera o déficit auditivo. Sem colocar essa característica em foco, buscamos caracterizar o sujeito em sua integridade orgânica e social, uma vez que ainda é o déficit que inaugura a relação do sujeito com a cultura. As políticas públicas de detecção da surdez expõem os dois lados da questão, apesar de somente promover a detecção precoce e o atendimento à população em geral.

Ao enfatizar o diagnóstico da surdez nos primeiros dias ou meses de vida, e que todo cidadão brasileiro tenha acesso a esses exames, essa política pública tem influência fundamental e determinante na inserção do sujeito surdo na sociedade e, principalmente, no

núcleo familiar. Com a implantação do "teste da orelhinha[49]" no ano de 2010, como parte de um amplo Plano de Saúde Auditiva Nacional, as famílias passaram a ter acesso, desde os primeiros dias de vida de seu filho, à detecção da possibilidade da criança ter um déficit auditivo.

No entanto, com serviços deficitários, infeliz característica da saúde pública brasileira, e informações desencontradas, antes de informar o paciente ou suas famílias das possibilidades dadas pela ciência, os profissionais oferecem seu olhar particular da questão ignorando o caráter orientador que deveria balizar sua atuação. No que se refere ao diagnóstico, ao ser informado de que seu filho é surdo, a família tem uma visão de surdo e surdez própria da instituição que a atendeu e, geralmente, não passa pelo encaminhamento direcionado ao bilinguismo para surdos.

A aquisição da língua de sinais, ou o pertencimento a uma minoria linguística, são informações omitidas do discurso e dos encaminhamentos. Assim, a primeira inserção social da criança e de sua família se dá pela via do déficit e não pela diferença, o que trará consequências significativas no processo de desenvolvimento do sujeito, uma vez que determina o fato dessa criança vir a ser surda ou deficiente auditiva.

A explanação anterior impõe que, ser surdo não se define pelas características auditivas do sujeito tecnicamente mensuráveis pelos conceitos médicos, mas que essa definição técnica vem determinando as relações que estabelecerá com o mundo desde os primeiros contatos sociais, no primeiro e mais importante núcleo, que é a família. Do mesmo modo, o tempo no qual a família manterá os primeiros contatos com a língua de sinais determinará como seus membros e a criança se posicionarão diante do fato de ter na família alguém que, não ouvindo, dependerá de trabalhos técnicos/terapêuticos para ter acesso à língua oficial do País.

O acesso à língua de sinais traz amplo espectro de situações, e as mais significativas são o contato com o universo das pessoas surdas sinalizadoras; o conhecimento da existência de uma língua legalmente reconhecida no País; o aprendizado da Libras pelos pais; a aquisição da Libras pela criança; e a inserção da criança na perspectiva bilíngue para surdos.

---

[49] Lei federal 12.303, sancionada em 2 de agosto de 2010, torna obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas (Teste da Orelhinha) em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências (BRASIL, 2010). (Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_triagem_auditiva_neonatal.pdf >. Acesso em: 20 fev. 2016).

Ou seja, há uma sequência de acontecimentos que vão determinar e definir o caminho a ser percorrido.

Assim, ao considerar o déficit auditivo, não se intenciona caracterizar o sujeito como deficiente auditivo, mas destacar que não é a natureza de seu déficit auditivo o causador das limitações do sujeito em relação aos aspectos cognitivos, educacionais, psíquicos, emocionais, entre outros, claramente perceptíveis nos diferentes espaços sociais, mas as razões sociais que se estendem para todas as suas possíveis atuações na sociedade. Nas palavras de Skliar (1999, p. 127), "se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores".

Os processos psicológicos superiores, foco das obras de Vygotski, têm íntima relação com o entorno social e os processos educacionais aos quais o sujeito estará exposto ao longo da vida, um ponto em que é possível relacionar os pesquisadores Vygotski e Honneth, estabelecendo como contexto a educação dos surdos no Brasil, que sofreu importantes transformações no início do século XXI, quando profundas mudanças legislativas ocorreram a fim de reconhecer as peculiaridades linguísticas do sujeito surdo, influenciando determinantemente sua educação.

A Educação Bilíngue para Surdos foi marcada, na última década, por significativas conquistas legislativas, que deram fôlego adicional às profundas e necessárias mudanças socioeducacionais exigidas pelos surdos. A introdução da Libras como língua de instrução teve íntima dependência com o seu reconhecimento como meio legal de expressão e comunicação dos surdos. Foi no discurso das legislações recentes que se debruçaram e fortaleceram as batalhas da comunidade surda em prol da equidade de direito à língua, à educação de qualidade e ao reconhecimento de sua identidade surda.

Importante é recorrer ao discurso do Direito para entender quem é sujeito surdo, na legislação, e quanto ela determina os limites de suas conquistas e o desenvolvimento das futuras gerações. Se, para Honneth (2015), a identidade é fator *sine qua non* para reconhecimento do sujeito de direito, na lei é que a comunidade surda encontrou um caminho frutífero para que suas reivindicações encontrassem ressonância. Na perspectiva de Honneth, o sujeito de direito é a pessoa em pleno exercício do Direito e o pleno exercício de seus direitos se debruça na existência de leis que suportem os argumentos.

O conceito de "sujeito de direito" surge no século XVIII, quando o Direito passa a ser pensado tendo como fundamento a pessoa e considerando suas propriedades. No século XIX,

o sujeito surdo tem os primeiros registros de educação, quando os senhores feudais, pais de primogênitos surdos, contratam preceptores para garantir que o filho pudesse, minimamente, assinar documentos de propriedades, para mantê-las no clã. Ou seja, os quase cem anos que separam um fato do outro dá a dimensão do ostracismo ao qual estava determinado o sujeito surdo, pois somente com essa nova fundamentação é que o direito começa, paulatinamente, a tratar das diferenças.

Esse é um exemplo claro da interferência da lei na vida diária, já que, depois disso, inúmeras tentativas existiram, até chegarmos ao momento em que nos encontramos hoje, quando nos propomos a investigar o educador e suas representações a respeito de sua prática de ensino de primeira e segunda línguas.

Para Mead (apud HONNETH, 2015, p. 143), "o sujeito só está em condições de uma 'auto afirmação', isto é, de uma defesa das pretensões de seu 'Eu', em face do meio social, quando se coloca na perspectiva de uma comunidade jurídica ampliada, e não naquela da vontade global existente;" e assim como temos testemunhado nos movimentos comunitários dos surdos, a legislação traz consigo discussões fundantes para o desenvolvimento do sujeito.

Para melhor nos situarmos, recorremos à legislação brasileira que estabeleceu uma série de regras, nas últimas duas décadas, que redimensionaram a educação de surdos no País, entre outras consequências. As leis e os decretos concernentes à comunidade surda proporcionaram mais visibilidade aos seus usuários e sua língua; incremento nos investimentos de acessibilidade para os surdos nos aparelhos públicos e privados; maior número de pesquisas na área de educação de surdos; e enriquecimento rápido e crescente da Libras, entre outros tantos avanços que ocorrerão no decorrer do tempo.

Os parâmetros legislativos só tomaram forma por força de longos movimentos sociais da comunidade surda de todo o mundo, ao longo de décadas. Respeitáveis instituições de representatividade internacional da comunidade surda marcaram a história com movimentos de forte impacto, dentro e fora da comunidade, como, por exemplo o Deaf President Now, em março de 1988, protagonizado pela comunidade surda da Gallaudet University[50], que se tornou um marco até hoje lembrado quando o assunto é a identidade e o orgulho de ser surdo.

[50] A Gallaudet University é a única instituição universitária no mundo que tem por objetivo criar e disseminar oportunidades para estudantes surdos.

Apesar do forte impacto desse acontecimento, em toda a comunidade surda no Brasil, a objetividade legislativa só é alcançada na década de 2000. Cumpre à legislação estabelecer regras claras e abrangentes para que fatores sociais já em curso tornem-se direito de um grupo, de um indivíduo, ou de uma instituição, mas a pretensão de que a lei garanta direitos esbarra na subjetividade das relações, principalmente no que se refere à educação.

É função da lei garantir a proteção do cidadão e da cidadania e, para que a proteção dos direitos da comunidade surda seja reconhecida e se transforme em prática social, é necessário que a sociedade reconheça o sujeito protegido, conforme exposto por Honneth (2015). O reconhecimento social da Libras como a primeira língua desse grupo, é condição primeira para que o sujeito surdo e sua língua seja alvo da proteção da lei, pois o não reconhecimento legal traz o risco de oferecermos ao sujeito o que consideramos o melhor, mas desamparando-o perante o Estado. O que, na educação do sujeito surdo, implica diretamente a língua pela qual ele será instruído.

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, "Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências", e esclarece, no Capítulo1º do Art. 2º, item III, "pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" ficando os surdos reconhecidos como deficientes, ainda que assistidos pelo capítulo IX, do mesmo artigo, que estabelece: "comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)".

A despeito das diversas discussões que o reconhecimento do surdo como sujeito de direito possa suscitar, é no âmbito do Direito que se embasam os principais embates acerca do tema. E é esse caminho que percorreremos, na intenção de investigar e problematizar a questão do reconhecimento dos surdos enquanto minoria linguística e sua importância para o processo de constituição desse grupo e de sua formação educacional.

Para além dos acontecimentos legislativos, pesquisas acadêmicas deram corpo e fundamentação para que os surdos e as comunidades de solidariedade[51], pudessem sustentar sua luta em prol de suas reivindicações. Dentre elas, destaca-se o *Dictionary of American Sign*

[51] Conceito de Massone e Johnson (1991), que consiste no envolvimento ideológico de ouvintes, sejam eles os pais ouvintes de surdos, profissionais envolvidos, que não pertencem à comunidade, mas a constituem como solidários.

Language, do linguista americano, Willian Stokoe (1965), fruto de sua monografia intitulada *Sign Language Structure*, publicada em 1960.

O referido dicionário inscreveu-se na história da educação de surdos por compilar e registrar informações linguísticas a respeito da Língua Americana de Sinais (ASL), buscando interromper a discussão dessa forma de comunicação ser ou não língua dentro dos parâmetros linguísticos já estabelecidos pelas línguas orais. Stokoe (1965) conclui seus estudos constatando que a ASL apresenta todos os parâmetros básicos para ser considerada de fato uma língua. A abrangência da obra tornou-a referência para diferentes estudos das línguas de sinais, em diversas partes do mundo. Ver Quadros (2007); Morgan (2008); Johnson (2008).

Os reflexos dos estudos de Stokoe são sentidos a partir de sua conclusão, pois, tendo-os como referência, a comunidade surda mundial, representada por: associações, federações e escolas de surdos, encontram forte argumentação para suas reivindicações de reconhecimento da língua e educação de qualidade. Assim, na década de 70, principalmente nos países nórdicos europeus, as línguas de sinais passam a retomar o lugar ocupado até o Congresso de Milão, em 1880, e os educadores surdos retomam seu protagonismo na educação das novas gerações de surdos.

No Brasil, para regulamentar a Constituição Federal, a Lei 7.853/1989 fundamenta os princípios da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, dentre outros, buscando garantir às pessoas com deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes são incumbidas.

A referida norma também determina que cabe ao Poder Público e a seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo os direitos à educação, saúde, ao trabalho, lazer, à previdência social, ao amparo à infância e maternidade e vários outros definidos na Constituição.

Além das normas supracitadas, o Decreto 3.298/1999 regulamenta a Lei 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção[52]. Os termos do disposto na Lei 10.098/2000 representaram uma vitória para as pessoas com deficiência. O reconhecimento de seus direitos, que consagrou normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou

[52] Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação; consagrou aos surdos a denominação de portadores de deficiência sensorial. No Art. 17, constam mecanismos e políticas para a eliminação de barreiras na comunicação e alternativas técnicas para tornar acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e lazer.

A lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a Libras, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, pela Lei 10.436/2002. Assim, a partir de 2002, os sujeitos com déficit auditivo, que optam pela aquisição da língua de sinais, têm um meio de comunicação reconhecido por lei, que consiste em uma possibilidade de dar visibilidade a Libras, respeitando sua estrutura gramatical, que deverá ser divulgada e implementada pelo Estado e pela sociedade brasileira, de modo a garantir aos portadores dessa deficiência sensorial o direito de livre expressão e comunicação.

O decreto que, conforme já apontado, regulamenta a Lei 10.436/2002, dispõe sobre a Libras, e o Art. 18, da Lei 10.098/2000, entende como deficiente sensorial a pessoa que tem perda auditiva e que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Constata-se que, se socialmente a comunidade surda se autorreconhece como minoria linguística, na legislação brasileira, a passagem da deficiência para a diferença é uma das demandas ainda não reconhecida, ficando o surdo, aos olhos da Justiça, reconhecido como deficiente. Qualquer mudança demandaria processos que ainda não estão no curso do Direito, mas já encontram ressonância nas imposições sociais.

Ao reconhecer a Libras como meio de expressão e comunicação, e muitas vezes tendo esse ato compreendido como oficialização da língua de sinais como segunda língua do País, abriu-se a possibilidade de que a Libras não somente ocupe lugar de destaque na educação de surdos, mas também que se reacendam discussões a respeito do lugar da língua portuguesa para essa comunidade e o papel desse sujeito na sociedade, considerada pelos surdos como sociedade majoritária, assim como o papel da língua portuguesa nesse contexto.

Assim, exigiram-se, da instituição escola para surdos com proposta bilíngue, profundas modificações, não somente de natureza linguística, passando a Libras a ser a primeira língua do ambiente escolar, mas também uma reestruturação das relações

profissionais estabelecidas no ambiente de trabalho, conforme estudado por Harrison (2006) e Klein (2003).

Desta forma, a escola que antes já ocupava papel importante na vida dos surdos, orientando e estabelecendo regras de comunicação entre pais e filhos, passa a ser um ambiente de convivência entre diferentes faixas etárias de surdos e ouvintes compartilhando uma língua de acesso pleno, não mais medicalizada pela clínica fonoaudiológica, mas uma língua partilhada e adquirida entre semelhantes, a Libras.

Nesse novo contexto, as escolas para surdos não têm destaque casual na história, mas sua posição se dá pelo fato de ser um espaço privilegiado de encontro de surdos coetâneos e não coetâneos, propiciando variados processos; encontro de gerações; atualização da língua; construção da identidade; troca de experiências; acesso às outras línguas e culturas de forma compartilhada, com a possibilidade de compreendê-las pelo olhar de seus iguais. O que se constata é que as instituições educacionais para surdos contam a história da comunidade surda, pois repetem essa história secular, da comunidade e educação dos surdos, em suas histórias particulares.

As abordagens de habilitação e educação de surdos, como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bimodalismo, nortearam as práticas pedagógicas ao longo do tempo e são parte da história de formação do surdo. Uma história que é recontada pelos membros da comunidade surda mundial, conforme pode ser visto em Sacks (2012).

No Brasil, constata-se que os mesmos profissionais da educação que atuavam em propostas oralistas, nas décadas de 60 a 80, deram continuidade à sua atuação em propostas educacionais dentro dos parâmetros da Filosofia da Comunicação Total e pelo Bimodalismo, nas décadas de 80 e até o final da década de 90, e são instigados a dar continuidade à sua carreira em uma proposta de Educação Bilíngue para Surdos desde o início da década de 2000, até os dias de hoje.

Não é incomum encontrar, nas escolas para surdos professores que atuaram em todas as abordagens ocupando o mesmo posto na mesma instituição. Nota-se que todas essas transformações ocorreram com os mesmos profissionais e nos espaços que vinham acontecendo nas décadas anteriores e, se houve alguma preparação para que essas atuações se transformassem, isso ocorreu de forma localizada, por movimento da instituição, ou movimento individual de cada profissional.

A única exceção que se tem registro de uma formação coletiva de professores para estarem aptos a educar surdos na proposta bilíngue, anteriormente ao contato com o aluno surdo, um futuro sujeito bilíngue, foi feita no ano de 2012, pela Prefeitura do Município de São Paulo. A ação deu-se com o intuito de suprir uma demanda já existente e crescente de alunos surdos nas escolas da rede para os Núcleos Bilíngues recém-inaugurados, os quais detalharemos em capítulo à parte. Mundialmente, a exceção é representada pelos educadores dos países nórdicos europeus e algumas instituições norte americanas. A realidade é que, quase a totalidade dos profissionais que atuam na educação bilíngue para surdos teve sua formação com atualizações pontuais, enquanto já exerciam atividades em sala de aula com surdos.

Nesse contexto, as histórias particulares dos sujeitos surdos, assim como das instituições educacionais, são microcosmos que repetem a história de todas as comunidades surdas mundiais. Os avanços legislativos podem dar um parâmetro de como os surdos, denominados na lei por deficientes auditivos, empenham-se na luta para ser reconhecidos como minoria linguística, como se autorreconhecem.

Aos olhos da lei, ser reconhecido como comunidade linguística impedirá que os surdos usufruam dos benefícios dados aos deficientes auditivos, uma vez que sair do lugar de deficiente lhe impõe o não reconhecimento como sujeito de direito. Em outras palavras, o surdo, enquanto minoria linguística, deixa de existir legalmente, dentro das políticas públicas que visam à participação das pessoas com alguma peculiaridade orgânica. Assim, cabe à comunidade surda uma determinante decisão: ser minoria linguística, o que institui novas lutas para que essa condição deixe de ser interna ao grupo e passe a ser parte da organização do Estado. Ou ser deficiente e estar no fluxo das leis já organizadas, talvez em outro contexto social, no qual esse posicionamento não era levantado.

2.3 A Legislação Brasileira no Contexto Mundial: do Reconhecimento do Surdo como Sujeito de Direito ao Direito à Educação Bilíngue

A gramática moral dos conflitos sociais tem como principal objetivo demonstrar como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade contemporânea. Os estudos atuais de filosofia social, política e moral encontram-se fundados nas teorias da terceira geração da Escola de Frankfurt, capitaneada por Axel Honneth.

Cabe esclarecer que a Escola de Frankfurt foi uma expressão surgida quando o Instituto de Pesquisa Social retorna sua sede para a Alemanha pós-guerra. Tiveram posições centrais nessa instituição Horkheimer e Adorno, que o sucedeu. De forma sucinta, a escola foi assim definida por Nobre (apud HONNETH, 2015, p. 8) "designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate publico alemão pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública estendida mais amplamente".

Na luta pelo reconhecimento na teoria de Honneth, emerge esse tema, que ocorreu diante da ascensão do multiculturalismo na sociedade contemporânea, pautado na questão da diferença, o que, evidentemente, fortaleceu os movimentos sociais. A despeito das diversas discussões que esse reconhecimento enquanto sujeito de direito pode suscitar, é no âmbito do Direito que acontecem os principais embates acerca do tema. E é essa trilha que percorremos, na intenção de investigar e problematizar a questão do reconhecimento dos surdos enquanto minoria linguística e sua importância para o processo educacional e de formação desse grupo.

Movimentos sociais relevantes nas décadas de 60 e 70 – como o feminismo e o *black power* – levaram à pauta as questões de *identidade* e *diferença*, levantando a discussão sobre o reconhecimento do sujeito de direito, o que, na sociedade moderna, significa que "um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso" (HONNETH, 2015, p. 193).

Considerado representante da terceira geração da Escola de Frankfurt, o autor analisa, no âmbito da filosofia social, os fundamentos da teoria do reconhecimento, preocupando-se com a reconstrução da moralidade nas relações intersubjetivas e com a intersubjetividade dos problemas da atual sociedade capitalista. O objetivo de sua teoria é investigar como indivíduos (e grupos sociais) se inserem na sociedade atual.

Vinculado à tradição intelectual da Teoria Crítica, Honneth, ao elaborar essa teoria, não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la mediante a lógica social vigente, pautando-se pela noção de conflito, que é o reconhecimento intersubjetivo e social da categoria apta a conduzir à compreensão das relações conflituosas da sociedade. Honneth é, portanto, um teórico do *conflito*.

O conceito de conflito social, para ele, tem origem nas experiências de desrespeito social e violações da identidade pessoal ou coletiva, justamente na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social. Em outras palavras, o não reconhecimento é o que enseja o conflito

social, de tal modo que a luta travada pelos grupos sociais é o que permite a existência de mudanças na sociedade, com a sua consequente evolução. A experiência do desrespeito impulsiona as mudanças sociais e alavancam a luta pelo reconhecimento que, para o estudioso, é operada em três esferas: a do *amor,* do *direito* e da *solidariedade*.

A primeira forma de reconhecimento – o âmbito privado do amor (*eros*) – é representado pelas emoções primárias experimentadas pela criança, tanto nas relações familiares quanto nas de amizade. Trata-se de *atenção emocional*. A família é o primeiro espaço em que o ser humano deve ser reconhecido como *pessoa*. A criança deve ser protegida e afastada da possibilidade do não reconhecimento. Nesse sentido, Honneth (2015) pontua que a primeira experiência de desrespeito sofrida pela criança é a ocorrência de maus-tratos físicos na infância.

Examinando o tema, o autor analisa o estudo de psicologia infantil realizado por Donald Winnicott. Para ele, na fase denominada "dependência absoluta", há, inicialmente, uma unidade de comportamento entre filho e mãe. É quando a mãe passa a romper sua ligação absoluta com o filho que ele depreende que ela não está à sua inteira disposição. Winnicott elenca então a passagem para a dependência relativa, em que a criança passa a desenvolver o afeto, reconhece o outro (e a própria mãe) enquanto alguém independente e alcança a criatividade. É nessa fase que o filho se acostuma com a ausência da mãe, o que permite o surgimento de habilidades e capacidades que fazem com que perceba a existência de um ambiente ao seu redor.

Essas relações de amor exercem importância fundamental no processo de reconhecimento. É no âmbito privado do amor que se desenvolve a forma mais elementar de autorreferência prática: *a autoconfiança*, que é absolutamente necessária para os projetos de realização pessoal.

Essa autoconfiança acontece na medida em que o amor é o nível mais elementar de reconhecimento. Quando a criança vive e sente a dedicação materna e o afeto familiar, pode desenvolver a autoconfiança e, por conseguinte, toda a sua personalidade.

Honneth (2015) identifica que a base das relações sociais entre adultos é a autoconfiança e afirma que o reconhecimento na esfera do *amor* encontra na moralidade o núcleo fundamental. Daí decorre a absoluta relevância do *amor* na formação do sujeito e na participação na vida pública. Diferentemente do que acontece na esfera do amor – em que o reconhecimento da autonomia do outro envolve a atenção emocional –, no direito, isso só é possível porque há respeito.

Quando a pessoa é reconhecida como alguém que, dada a sua diferença fisiológica, é deficiente, seu reconhecimento estará condicionado ao seu núcleo básico, ao que a família lhe ofereceu. Essa é a condição enfrentada pelos surdos, pois, desde o seu diagnóstico, terá que enfrentar o conflito ainda na relação com a mãe, já nos seus primeiros dias de vida.

A primeira esfera, considerada por Honneth básica para o reconhecimento do sujeito, no caso dos surdos, já sobre interferência direta do Estado, quando legisla sobre a obrigatoriedade do teste da orelhinha ainda dentro das instituições de saúde. Na intenção de propiciar, com o diagnóstico precoce, melhor perspectiva de habilitação, o texto incide no risco de cortar o primeiro e fundante vínculo, mãe/criança, instaurando na relação a dúvida, o conflito e não raro a rejeição.

É inegável a importância de intervenções rápidas e precisas nos casos em que o sujeito se vê frente a diferenças, fisiológicas ou cognitivas, no entanto, elas devem ser feitas com cuidado tal, que a vida do sujeito seja preservada não somente do seu ponto de vista anátomo-fisiológico, mas também no que concerne ao emocional e linguístico, uma vez que, como indicado a seguir, essas esferas serão fundamentais para a vida pública desse sujeito. A observação da história dessa comunidade poderá oferecer amplo panorama de como esses conflitos se desenvolveram no decorrer do tempo.

A solidariedade é a segunda categoria dos direitos subjetivos que tem em vista a participação em processos de formação pública da vontade, e em que cabe aos membros do grupo mobilizar as esferas públicas. Assim, saímos da esfera simbólica do amor, para mobilizar as atenções públicas, de difícil influência, para as suas propriedades e capacidades negligenciadas pelo coletivo, a fim de elevar o seu valor social e de forma mais precisa a reputação dos seus membros.

Essa reputação será medida por realizações individuais que se apresentarão socialmente na particularidade da autorrealização, mas é no seu grupo que o sujeito encontrará o caráter solidário das relações, pois nele sente-se estimado por todos. Honneth entende por “solidariedade” uma possibilidade de relação interativa na qual os sujeitos interessam-se por modos diferenciados de vida, de forma recíproca, estimando-se simetricamente. O Direito então toma seu lugar ao regular essas relações de forma imparcial, facultando a todos os sujeitos o acesso às relações jurídicas de respeito.

No Quadro 1, Honneth coloca as três instâncias de reconhecimento em relação e esclarece como se apresentam e se relacionam.

Quadro 1 – Estruturas das relações sociais de reconhecimento

Modos de Reconhecimento	Dedicação Emotiva	Respeito Cognitivo	Estima Social
Dimensões de personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direito e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	Honra, dignidade

Fonte: Honneth (2015)

Na análise de cada componente do Quadro 1, depara-se com a ampla vulnerabilidade de direitos aos quais os sujeitos surdos podem estar expostos, ainda que garantidos pela lei, quando não encontram uma estrutura de reconhecimento que suporte sua diferença.

2.4 O surdo Enquanto Minoria Linguística

No conjunto de seus estudos, Skliar (1995, 1999, 2012) salienta o cuidado de considerar que um fator orgânico determina a condição de ser surdo: a surdez/o déficit auditivo. Mas atenta também que essas duas entidades não se confundam, a surdez enquanto fator anátomo-fisiológico determina uma condição orgânica a ser tratada segundo os parâmetros médicos, tecnológicos e terapêuticos, ao mesmo tempo em que essa característica não define o sujeito, nem tampouco determina suas capacitações.

Para Skliar (1995, p. 10),

> O pertencimento a comunidade surda define-se pelo uso da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência – obviamente não se descarta que existe um déficit biológico, mas esta concepção que apresentamos implica em uma mudança de perspectiva, deve-se levar em conta os fatores socioculturais que fazem a experiência da surdez mais que uma incapacidade pela falta. Existe, portanto, um projeto surdo da surdez. A LSA [Língua de Sinais Argentina] anula a deficiência linguística, consequência da surdez e permite que os surdos constituam então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. A língua de sinais desempenha uma função social redimensionando as diferenças constitutivas do grupo.

A surdez tida como deficiência invisível, uma vez que não impõe ao surdo qualquer característica perceptível a olho nu, pode também ser considerada a que mais penaliza o seu portador, pois, como pode ser visto em Vigotski (1997), é um fator determinante nas relações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo da vida, já que o torna, antes de um deficiente auditivo, um deficiente da linguagem, sendo essa a mesma percepção corroborada por Sacks (2012).

Assim, ao tratarmos dos surdos, sem que outros parâmetros sejam estabelecidos para seu desenvolvimento, com uma desvantagem linguística que pode determinar sua participação social, a transformação das representações sociais é que pode construir condições equânimes de atuação social.

Nesse sentido, o princípio da existência linguística do sujeito, a língua materna, é o primeiro conceito sobre o qual devemos refletir, quando tratamos dos surdos. Uma vez que 95% da população mundial desses sujeitos são filhos de pais ouvintes, dever-se-ia conceber a língua oral como língua materna e essa estabelece um distanciamento que o debilita. Stuknabb-Kangas (1994) designa critérios para que os surdos possam conceber a língua de sinais como sua língua materna, quais sejam: origem, identificação (interna e externa), competência e função; conceitos que têm intima dependência com as relações estabelecidas pelos sujeitos. Nesta tese, podemos constatar a presença do outro no reconhecimento, fator fundamental quando se trata de relações de poder tensionadas.

Na perspectiva da pessoa ser apta para o exercício de Direito, Mauss (2003, p. 385) afirma que "a 'pessoa' é mais do que um elemento de organização, mais do que um nome ou o direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental do direito". Dessa forma, ao assumir-se como surdo, mais do que uma mudança de nomenclatura, como já afirmado por Skliar (1999), esse grupo reivindica o direito de ser e falar de si mesmo, buscando para isso o reconhecimento da língua.

Trata-se de uma língua que é vista e não ouvida, provavelmente a ponta visível da tensão, pois, para que se torne presente, é necessário que seu código seja conhecido no âmbito social, no entanto, esse reconhecimento ainda não é uma realidade no País. Apesar de amparada pela lei, a Libras necessita ser descoberta para ser reconhecida e assim carregará consigo os usuários: seus sujeitos. Sujeitos esses que permanecerão em luta pelo reconhecimento.

2.5 O Reconhecimento Internacional do Sujeito e da Língua

No domínio internacional, os surdos são representados pela World Federation of the Deaf (WFD). Fundada em 1951, e oficializada durante o World Congress of National Deaf, em Roma, passa a ser referência que aglutina os movimentos locais de associações e federações. No âmbito nacional, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) cumpre o papel de fazer a comunidade presente em diferentes instâncias legislativas.

Pelo seu reconhecido papel histórico, a Gallaudet University, fundada em 1856, assume a atribuição fortemente representativa da comunidade surda mundial. Nessa universidade é que aconteceu o memorável movimento Deaf President Now, em 1988, cuja reivindicação principal era a posse de um presidente surdo. Com maior votação direta, o candidato foi preterido na sua nomeação por um presidente ouvinte, não atuante na comunidade surda, quebrando uma tradição. Desde então, o movimento tornou-se sinônimo de autodeterminação e empoderamento de surdos, em todo o mundo.

Em tempos de *web*, as mensagens *on-line*, ou, melhor explicitando, as relações virtuais, via *blogs*, redes sociais e outros dispositivos, têm se colocado como importantes meios de mobilização das comunidades surdas ao redor do mundo, possibilitando que pautas nacionais sejam compartilhadas e manifestadas em nível internacional, fazendo com que tome força a Língua Internacional de Sinais, anteriormente conhecida como Gestuno, que até então só era compartilhada em eventos acadêmicos, significando maior fortalecimento e mais um ponto aglutinador. Assim, percebe-se que as pautas da comunidade surda deixam de ser um movimento local e alcançam repercussão mundial na velocidade e força da visualidade da *web*.

Esses movimentos reforçam que o reconhecimento do sujeito ou mesmo do grupo passa pelo reconhecimento do outro e, no caso do surdo, esse outro, em sua maioria o desconhece, pois são os ouvintes que nunca ou pouco ouviram falar da Libras. Assim, o sujeito surdo e suas demandas tornam-se imperceptíveis, ficando evidente apenas seu déficit ou sua marca, ocupando um lugar social que por vezes parece imutável.

2.6 O Deficiente e o Sujeito da Lei

A surdez congênita, ou mesmo quando contraída nas fases anteriores à aquisição da linguagem, traz consigo a discussão de Honneth (2015) de forma forte e clara. Esse

diagnóstico abala a estrutura da família e coloca em questionamento a relação do grupo, pois é considerado, pelo autor, o primeiro espaço de reconhecimento enquanto *pessoa*. Contudo, o surdo incorre no risco de ter esse espaço cindido, caso sua primeira imagem se construa na perspectiva da deficiência.

Apesar do rápido avanço legislativo, com mesma ou maior velocidade avançaram as demandas e lutas das organizações comunitárias dos surdos. A finalidade de todo esse esforço comunitário é ter sua língua reconhecida socialmente e, assim, superar as diferenças linguísticas, estabelecendo parâmetros de igualdade dentro do respeito às suas diferenças. Esse é o necessário movimento esperado pelos surdos.

Cabe-nos refletir sobre modos e caminhos para que essa comunidade possa fazer-se sujeito, pois ainda que a lei lhe dê suporte, ainda que não os desejados pelo grupo, o mesmo não acontece nas relações sociais. Talvez não seja precipitado inferir que o respeito do outro é fator determinante para que o reconhecimento do sujeito surdo se dê com a mesma força como nos mostram as mobilizações sociais desse grupo minoritário. Apesar de não merecer o destaque da mídia, os movimentos do grupo vêm paulatinamente conquistando espaços significativos no seu objetivo de serem reconhecidos da forma como se reconhecem.

A busca desses modos e caminhos de conquistas, no sentido de que o sujeito surdo possa deixar de sujeitar-se à imagem que o outro faz de si, tem sido um ponto que se repete nas diferentes mobilizações da comunidade surda, ou seja, falar de si para o outro, fazer com que esse outro possa reconhecer as necessidades que ele mesmo identifica em sua vida cotidiana.

O breve levantamento da legislação brasileira e da mundial mostra que poucas vezes a comunidade surda foi vista em seus desejos e necessidades. Quando isso aconteceu, percebe-se com facilidade que, ao ver-se nos registros da lei, o sujeito, no primeiro momento, se reconhece e percebe-se enquanto sujeito de direito, mas em uma análise mais detalhada constata-se que não o representa, o que a lei reconhece.

Ainda assim, a consequência é que ele passa a ocupar espaços muitas vezes incômodos para a sociedade, nos ambientes acadêmico e de trabalho. Ao ocupar esses espaços, ele exige que se estabeleçam novos parâmetros sociais para que seu estar no mundo seja reconhecido, da forma como ele se reconhece. Em contraponto, ao reconhecer-se como surdo, pertencente a um grupo minoritário, esse sujeito perde, aos olhos da lei, o lugar de sujeito de direito. Contrassenso vivido pelos índios, em tempos mais recentes.

Ao ocupar o lugar da minoria linguística, os surdos perdem seus direitos como deficiente auditivo, conforme denominado por lei, passando assim a não ser reconhecido como sujeito de direito, não ocupando qualquer outro lugar nessa instância. Trata-se de uma questão que deverá ser pensada pelas instituições que representam os surdos.

Nesse contexto social, no qual mudanças profundas e significativas aconteceram e ensejam outras, passa a ser de fundamental importância saber se aconteceram mudanças também nas representações dos professores nas disciplinas que ministram. Entende-se que são essas representações que darão o sustento social para que esses profissionais planejem seus trabalhos com consistência tal que possibilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que acreditamos ser a função primeira da educação.

CAPÍTULO 3

ENTRE A REPRESENTAÇÃO DO OUTRO E A REPRESENTAÇÃO DE SI MESMO: DUAS LÍNGUAS, PARA UM GRUPO

No senso comum, compreendem-se representações como algo que substitui um objeto ou alguém que se apresenta no lugar de outro ausente ou as representações artísticas que podem acontecer no teatro profissional ou nas produções menos ambiciosas da escola, ou até mesmo nas brincadeiras de faz de conta. Assim, essas representações manifestam-se diariamente, nas situações informais mais banais, como também nas formalidades do trabalho, da política ou dos cultos religiosos.

O senso comum vai adiante, ao criar conceitos que, no decorrer da história de diferentes grupos, vão sendo transmitidos de geração em geração, construindo verdades imaculadas. Essas verdades, inquestionáveis, não se alojam no campo das verdades cientificamente pesquisadas, mas têm lá sua gênese. São verdades por terem sido vividas, não necessariamente, por alguém vivo ou que tenha sido conhecido por alguém do grupo. São verdades porque o grupo as confirmam em suas vivências e, assim sendo, não serão mais questionadas.

Assim, a cada tempo, político, social, de cada grupo, verdades se criam e desaparecem, sem que a ciência possa ter interferência sobre ela. Moscovici (2012, p. 168) destaca que essa ocorrência não deveria causar surpresa, quando diz: a frequência com que circulam ideias ou imagens incríveis e alarmantes que não podem ser detidas nem pelo bom senso nem pela lógica. Foi do que o psicólogo chamou de irracionalidade que nasceu a sua pesquisa.

Ciências como a psicologia, história e as ciências sociais buscaram significações para representações sociais a fim de dar a elas *status* científico que pode ser descrito como uma possibilidade do sujeito dar sentido aos conceitos construídos no decorrer de sua história e na história de seu grupo. Esses conceitos pessoais, que se constroem de forma invisível e imperceptível, sofrem profunda interferência do entorno social, assim como interferem nele, em todas as práticas, sejam elas culturais, educacionais e de trabalho.

As ações que permeiam a vida de qualquer sujeito vão sendo delimitadas por esses conceitos, ainda que o agente da ação não perceba, ou seja, o trabalho que aqui realizamos também é consequência das diferentes relações e dos modelos dos quais fazemos parte no decorrer da vida. Na área educacional, isso pode ser percebido nas evoluções e involuções das

práticas educativas que são frequentemente pesquisadas e registradas a fim de compreendermos o processo de aprendizado humano.

Muitas são as discussões que dizem respeito às praticas educativas nas diversas disciplinas e regiões do território nacional, e diversas pesquisas já se debruçaram no trabalho de constatar que os conhecimentos formais construídos nas academias, mais especificamente na formação de professores, podem ser suplantados pelos conceitos já fortemente arraigados antes dessa formação, assim, o ser aluno pode ter forte influência da prática pedagógica após a formação.

A Educação Bilíngue para Surdos tem se pautado em adaptações dos projetos pensados para educar alunos ouvintes e o que vemos nas descrições históricas são mesclas de processos clínicos de habilitação da fala com modelos pedagógicos adaptados, que têm como objetivo a supressão do déficit auditivo e de suas consequências, sejam elas a dificuldade de acesso ao português falado ou escrito, para que o sujeito possa desenvolver-se dentro dos currículos adaptados. Supõe-se, então, que o professor de surdo também carrega em suas práticas educativas as experiências de seu tempo de aluno, ainda marcadas pelo olhar do ouvinte sobre o surdo, pela pedagogia para o aluno ouvinte adaptada para o aluno surdo.

A principal argumentação para que o projeto da educação regular sofra somente uma adaptação para ser implementado para os surdos é que os surdos são sujeitos como qualquer outro; a diferença está na sua acuidade auditiva, e essa pode ser superada via tecnologia, AASI ou IC, ou apoio de intérpretes de Libras, como sistemas de apoio. Vistos dessa perspectiva, todos os estudantes deverão compartilhar o mesmo currículo e a mesma metodologia, ainda que isso não contribua para o seu desenvolvimento acadêmico.

Supõe-se que as diferenças relacionadas ao aluno surdo estão na comunicação, e, conforme enfatizado, podem ser superadas via sistemas de apoio, desconsiderando-se que, para o surdo sinalizador, a língua de instrução é a Libras. Portanto, se desconsiderada a constituição do sujeito pela língua, entende-se que as diferenças se esgotam quando a singularidade do público em questão, o surdo, foi igualada pela inclusão dele, como igual, no sistema regular de ensino, executando singelas adaptações.

No entanto, se atentarmos à singularidade, pode-se prever que os desdobramentos são múltiplos e as consequências profundas. Se considerada a imagem socialmente construída a respeito dos sujeitos surdos, da língua de sinais e da educação desses alunos, dificilmente teremos soluções tão simples. Supomos, então, que uma vez mais o senso comum supera

qualquer evidência científica, o surdo-mudo ainda se sobrepõe ao surdo; a eficácia da língua oral para os surdos se sobrepõe à língua de sinais; e a educação regular continua sendo a possibilidade mais eficaz, pois somente ela dará a competência exigida de um deficiente.

Historicamente, o surdo é visto como deficiente, e sua imagem deficitária não se limita ao déficit auditivo, mas principalmente nas consequências desse déficit para o desenvolvimento desse sujeito. Acrescenta-se que grande parte desse grupo vem de classes menos privilegiadas da sociedade, a qual tem acesso restrito à educação. Estes sujeitos ocupam diferentes lugares, comuns, a seu perfil social: surdo-mudo, pobre, não raro negro, com pouca oralidade e baixa escolaridade. Via de regra, o fato de ele não ter acesso auditivo à língua da sociedade circundante é desconsiderado perante o fato de não produzir essa língua. Na prática no trabalho com educação de surdos, foi comum ouvir de mães que o fato de seus filhos não ouvirem não as preocupava diretamente; o que lhes causava incômodo era a ausência da fala.

Assim, a procura da cura da audição, da habilitação à fala, das escolas regulares, em que o modelo ouvinte promete uma fala mais fluente, sobrepõe-se à busca de uma educação que respeite a singularidade do sujeito surdo desde os anos iniciais de sua vida. Desconsidera-se, inclusive, o número infinitamente maior de experiências com ouvintes que os surdos terão ao longo de sua vida, a começar pela própria família.

Se admitirmos a premissa de Kyle (1999, p. 22), na qual “a família é o hospedeiro mais autêntico do bilinguismo”, e considerarmos o anteriormente colocado, iniciamos uma bravata científica, para compreender a extensão do senso comum na vida acadêmica da comunidade surda.

Supomos que os sensos construídos no que Massone e Johnson (1991) nomearam de comunidade de entorno, causam desdobramentos preocupantes que impactam diretamente na qualidade educacional desses sujeitos, já que, não tendo sua singularidade respeitada, os modelos vigentes de práticas educacionais são a primeira opção para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos surdos. Massone e Johnson (1991) entendem por comunidade de entorno a comunidade surda e a de solidariedade, que se forma na apresentação da criança surda ao grupo e que fortalecerá os seus ambientes linguístico, emocional e psíquico, contemplando profissionais e familiares, surdos e ouvintes.

Os modelos de educação de sujeitos ouvintes adaptados para sujeitos surdos vêm, ao longo dos séculos, demonstrando-se ineficazes, para a grande maioria, na tarefa de elevar o desenvolvimento do aluno surdo a tal nível que o sujeito possa acessar as funções psicológicas superiores, tendo acesso a todo o conhecimento acumulado pela humanidade pelos diversos caminhos oferecidos pelas ferramentas sociais. Mesmo assim, ciclicamente, sua força é reestabelecida, via políticas públicas ou pela ausência delas, e a educação regular tende a ser considerada a mais eficaz para tal tarefa de educar os surdos.

Ainda que tenha passado por inúmeras mudanças, a educação vigente, principalmente em relação ao ensino de primeira língua, baseia-se em raízes fonéticas, o que, por princípio, exclui o aluno surdo da possibilidade de aprendizado. O ensino de segunda língua no País tem práticas incipientes, encontradas quase que exclusivamente em escolas de línguas, usualmente frequentadas por uma fração específica da sociedade, a qual dispõe de recursos financeiros para arcar com os custos desse empreendimento.

Destacamos que os professores de surdos que hoje ministram aulas em diferentes instituições que se autointitulam ou buscam cumprir os parâmetros da Educação Bilíngue para Surdos, foram formados dentro de uma prerrogativa na qual a educação dos sujeitos ouvintes foi usada como referência para a formação dos professores especialistas em educação de surdos, uma vez que existe hoje, no Brasil, apenas uma instituição[53] que se propõe a formar professores dentro de uma proposta bilíngue para surdos, cujos formandos ainda não são um número expressivo dentre os profissionais atuantes.

Assim, os professores que atuam na educação de surdos, dentro de propostas bilíngues, construíram seu fazer pedagógico na própria prática pedagógica, levando em conta o bom senso, ou senso comum, e as concepções que construíram no decorrer da vida profissional com profissionais mais experientes, revelando um movimento de poucos avanços e muitas vezes replicador das práticas anteriores.

Algumas constatações devem ser ressaltadas, relacionadas à pesquisa sobre a representação que os professores de Libras e língua portuguesa para alunos surdos sinalizadores têm de suas disciplinas. A primeira é que os professores que hoje atuam na educação de surdos tiveram, na maioria, sua formação embasada em modelos anteriores à

[53] Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Surdos (Ines), localizado no Rio de Janeiro, que tem como principal objetivo a formação de pedagogos para atuar na educação de surdos em contexto bilíngue (Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa) (Disponível em: < http://www.ines.gov.br/noticias/163-vestibular-ines-curso-de-graduacao-em-pedagogia-tem-inscricoes-abertas-ate-o-dia-17>. Acesso em: 9 ago. 2016).

Educação Bilíngue para Surdos. A segunda é que, o uso do termo bom senso está pautado no senso comum, ou seja, naquilo que foi socialmente produzido para o grupo reconhecido com deficiência. A terceira é que, ao procurar uma referência para seu trabalho, o professor a encontra em outros profissionais mais experientes; profissionais que tiveram sua formação ainda mais distante da realidade que a comunidade surda hoje reivindica, qual seja, o lugar de minoria linguística com escolas bilíngues para surdos.

Essas três constatações, apesar de ser uma informação corrente na área de educação de surdos, não encontram base em qualquer pesquisa científica, e são suportadas somente pelas práticas nessas instituições, o que nos faz designá-las também, até o momento, pelo senso comum. Para Durkheim (1912/1950, p. 440, apud MOSCOVICI 2012, p. 179): "Pensar conceitualmente não é meramente isolar e agrupar as características comuns a determinado número de objetos. É também incluir o variável dentro do permanente e o indivíduo dentro do social".

O quadro analisado expõe um grupo de profissionais que pode estar frente ao importante desafio de construir um fazer diferenciado sem referências claras para tanto, e cujas bases teóricas não estabelecem parâmetros específicos, pois são praticadas em países com outras realidades social, educacional e política, como os países nórdicos europeus. E fazem questionar qual a representação que têm sobre as disciplinas de Libras e língua portuguesa e quanto, para Oliveira (2000, p. 181), "a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento".

Assim, trouxemos Moscovici (2012) para subsidiar o que foi um de seus principais focos de pesquisa, ao constituir, para a psicologia social, o conceito de representação social e encontrá-lo em diferentes práticas sociais. Para dar conta dessa tarefa, é importante historicizar o conceito de representações sociais, muitas vezes dado como plenamente compreendido, o que não pode ser prontamente negado, uma vez que existem muitas perspectivas teóricas para visualizar essas representações.

3.1 Representação Social de Durkheim a Moscovici

O tema "representações sociais" não pode ser considerado novo dentro das diversas ciências como a psicologia, sociologia ou as ciências sociais, pois já foi objeto de estudo de

Émile Durkheim, ainda que o interesse pelo conceito tenha ficado, por assim dizer, adormecido, durante muito tempo, por sua origem intimamente relacionada aos estudos de sociedades antigas, longínquas e ditas primitivas, não se prestando, assim, para análise de um mundo cientificado, no qual a ciência modifica o pensamento.

São os estudos de Durkheim que dão argumentos para o psicólogo social Serve Moscovici (2012, p. 195) constituir a psicologia social, argumentando que:

> se o pensamento científico impõe suas regras e operações sobre a mente, ele questiona outras formas de pensamento e as condena ao desaparecimento. Essa é a direção na qual nossos processos de pensamento ou conjuntos de crenças são mudados e transformados.

O sociólogo Durkheim, que figura entre os clássicos da Sociologia, é o responsável pela ocupação que essa ciência, hoje reconhecida, fez dos espaços acadêmicos. Com seus estudos situados entre a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, Durkheim buscou compreender a complexidade de sua época, considerada por ele um período no qual todos os conceitos estavam instáveis. Apesar disso, defendia que a humanidade tende a avançar em direção ao progresso; ideias que inicialmente foram fortemente influenciadas por Comte, com o positivismo que delimita o início do seu trabalho.

Para Durkheim, a vida coletiva é o objeto das ciências sociais e, dessa forma, cabe a essa ciência propor leis que estabeleçam relações constantes entre os fenômenos. Assim, a Sociologia deveria ser reconhecida como ciência da gênese e do funcionamento das instituições, marcado pelo conceito de coletivo. Até então, ainda não tratava seus estudos pelo conceito social, o que viria a ser um diferencial entre o seu trabalho e o de Moscovici.

Na perspectiva de Durkheim, a vida coletiva não poderia ser explicada somente como ampliação da vida individual; mais do que isso, é uma entidade diferenciada, cuja complexidade não permite reduzi-la à junção das partes das quais é formada, ou seja, ao nos determos em cada indivíduo, não teremos como produto a compreensão do coletivo, e compreendê-lo seria o objeto específico das ciências sociais. Para tanto, essas ciências teriam que abrir mão do método positivo, apoiar-se na observação, indução e experimentação, nos moldes das ciências naturais. Uma preocupação que também acompanhou Moscovici, porque acreditava que somente baseando-se em dados consistentes a ciência recém-criada por ele, a psicologia social, poderia ganhar notoriedade e ser respeitada como tal.

Desse modo, a preocupação com o método foi mais um ponto de tangência entre os dois estudiosos, visto que, para eles, somente o rigor das ciências sociais daria a seus estudos a possibilidade de serem considerados pelo mundo científico. Essa foi uma busca que Moscovici (2012, p. 201) se impôs e pode ser claramente constatada quando diz que

> O senso comum, o conhecimento popular – o que em inglês se chama de *folk science* – oferece-nos acesso direto a representações sociais. São, até certo ponto, as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão naturais e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimi-las.

Em um passo adiante ao que é comum, o pesquisador buscou a compreensão de como a representação social se transforma em senso comum, quando e como se dá esse processo. Para tanto, preocupou-se em transitar pelas ciências humanas, como a antropologia e as ciências sociais, para dar à psicologia os aportes necessários a fim de que a psicologia social pudesse dar conta do tema das representações.

Moscovici (2012) sistematizou uma teoria consistente que, no entanto, foi alvo de críticas por buscar tantos subsídios fora da sua área, mas argumenta que essa não foi uma ideia genuína e tão pouco um privilégio seu, e recorre a teóricos com Piaget e Vygotsky para suportar seus argumentos. Apesar de criticar a ambos, por não assumirem os pressupostos de que nas diferentes ciências puderam estruturar suas teses, ele considera os empréstimos de fácil percepção quando é feita a leitura das obras de ambos os autores.

Na mesma obra o autor critica, particularmente, Vygotsky, que considera em uma posição inaceitável ao não referenciar suas bases conceituais em sua obra, uma vez que considera sua teoria fincada nos pressupostos de Lévy-Bruhl. Desta forma, se alonga a discutir Piaget e Vygotsky, , pois considera que, em uma linha de temporalidade histórica, as escolas de Durkheim e Lévy-Bruhl propiciaram o embrião da teoria moderna da cognição, no que se refere à sociologia do pensamento e dos pensamentos primitivos.

Esse embrião foi ricamente burilado por Piaget e Vygotsky, em suas teorias de desenvolvimento, sendo posteriormente elaborado na psicologia social pela teoria das representações sociais. Assim, o que anteriormente foi visto pelo prisma da compreensão do passado, passa a ser fundamental para o que denomina uma psicologia cultural vigorosa, estando ela no coração do código genético, nas palavras de Moscovici.

Segundo Quintaneiro (2003) Durkheim já havia esclarecido que sob sua perspectiva a sociedade é o ambiente natural do ser humano e, dessa forma, constrói rituais que serão coletivamente partilhados, como normas, linguagens e crenças, construções que a mantém coesa. Acreditava na estabilidade dessas negociações e esse é o ponto no qual iniciam-se as divergências, uma vez que seus predecessores, como Lévy-Bruhn e o próprio Moscovici, dirão que são negociações instáveis que estão em permanente mutação e é essa dinâmica que permitirá evoluir enquanto grupo.

Partindo da premissa de que "as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros", Moscovici (2012, p.8) desenvolve seu raciocínio sobre as representações, não como algo distanciado e inacessível, mas uma vivência tão próxima que exige um complexo raciocínio para alcançá-lo.

Moscovici usou um estudo sobre as formas como a psicanálise se introduziu no pensamento da população francesa, para mostrar como os conceitos psicanalíticos foram se incorporando no senso comum e no discurso popular, como pode ser visto em *La Psicanalyse: Son Image et son Public*[54]. Até o ano de 2012, a obra não tinha sido traduzida para o inglês, fato que é usado como argumento para a pouca recepção de seus pensamentos nos países de língua inglesa e, por consequência, ter tão pouca inserção nas pesquisas brasileiras.

Nesse estudo, Moscovici sistematiza sua teoria das representações sociais, apresentando seus temas centrais estruturados e possibilitando sua compreensão com dados empíricos, o que considera importante para a inteligibilidade do trabalho. Outro mérito está na possibilidade de concretizar a pesquisa dentro da heterogeneidade da sociedade moderna, presentificando a ideia de que as representações não se prendem somente às sociedades consideradas primitivas.

Assim, o fenômeno das representações sociais filia-se aos processos sociais comprometidos com as diferenças. Para dar conta dessa conexão, o autor indica que as representações são uma forma de criação coletiva, indicando que condições de vida diferentes propõem criações criativas diferentes. Essa dinâmica das diferenças foi um dos motes para que ele preferisse o termo social, ao coletivo, creditando ao social o processo de constante movimento e, por consequência, a contingência da mudança.

---

[54] Primeira edição francesa de 1961.

Estando em um contexto de permanente movimento, as representações são um produto da interação e, portanto, da comunicação. Os processos de influência social têm por consequência o equilíbrio específico que ocorre a qualquer momento. Essa dinâmica entre comunicação e representação é intensa, uma vez que é a representação que promove a comunicação. No entanto, sem comunicação, não haveria representação. Essa inter-relação entre representação e comunicação pode trazer mudança na estabilidade da organização e estrutura que depende da constância e consistência dos padrões comunicativos que mantêm.

Podemos, então, trazer pela primeira vez a condição do sujeito surdo nessa relação comunicativa, uma vez que a constância e consistência de seus padrões comunicativos dependem, na sua quase totalidade, da instituição escola, presentificada na figura dos professores. No professor é que se depositam as línguas, tanto da sua comunidade, quanto da sociedade circundante. Desta forma, torna-se fundante saber a representação que esses atores sociais têm de seu fazer pedagógico, inferindo que, sendo eles parte do processo social, não estão isentos das representações que os circundam.

Dessa forma, o ensino de línguas para os surdos se inscreve em um contexto social específico que, suportado por legislações, como se constata no capítulo II, vem se transformando, principalmente na última década, mas carrega consigo construções já engendradas nas representações sociais no que se refere aos surdos, à língua de sinais, ao português para os surdos e ao ensino dessas línguas.

A pergunta que cabe, neste momento, é: Será possível o ensino das línguas de sinais e portuguesa coeso, para os surdos, sem uma transformação das representações sociais construídas pela história desse grupo? No caso da resposta positiva, cabe ainda questionar se as novas construções permitem que essas línguas se constituam como línguas formadoras, não somente de estudantes, mas de sujeitos constituídos na e pela língua. Os dados desta tese mostram que ainda é longo o caminho a ser percorrido.

Para encontrar respostas consistentes, retornamos a Moscovici, para, fazendo uso de suas pesquisas, responder à questão básica: Quais são as representações sociais dos professores sobre o ensino das línguas portuguesa e Libras?

Na obra do já referido autor, é possível constatar que a origem do conhecimento é o mundo, as interações dos lugares onde os encontros acontecem, resultando em interesses, paixões, satisfações e insatisfações, lugares comuns do cotidiano, não necessariamente instituições privilegiadas como a escola. Contudo, ele ressalta que, independentemente de

onde ocorra, essa construção não será desinteressada ou sem compromisso, mas sempre atenderá ao interesse e à circunstância do grupo para assistir a um projeto já definido. Ou seja, ele alerta previamente, para evitar o pensamento ingênuo do descomprometimento e da falta de interesse, de forma que compreender o propósito do encontro torna-se tarefa fundante de qualquer estudo.

As representações sociais estão continuamente circulando, seja no gesto, na imagem ou palavra, não podendo ser estabelecido um lugar específico para encontrá-las, senão em qualquer lugar, qualquer interação, pois estamos impregnados delas, assim como somos seus construtores. Se a realidade das representações é de fácil compreensão, seu conceito se coloca bem longe disso, pois a tarefa a que a psicologia social se impôs é a compreensão de como as representações sociais se constroem.

Esclarecendo a insistência de Moscovici em entendê-la não como um conceito, mas um fenômeno, estabelecendo nos trabalhos que se propõe a estudá-lo o mesmo dinamismo encontrado no próprio fenômeno, uma vez que se constitui da dinâmica das relações, ele se impregna dela. Moscovici, parte do pressuposto de que o mundo é tal e qual o percebemos e a distinção se dá pela necessidade de avaliar os ambientes e objetos. O autor aponta três fatos que contradizem esses pressupostos, dando um exemplo da descrição de um escritor negro que diz

> Eu sou um homem invisível. Não, e não sou um fantasma como os que espantaram Edgar Allan Poe; nem sou um de vossos ectoplasmas dos cinemas de Hollywood. Eu sou um homem concreto, de carne e osso, fibras e líquidos – e de mim pode-se até dizer que tenho inteligência. Eu sou invisível, entenda-se, simplesmente porque as pessoas recusam ver-me (MOSCOVICI, 2012, p. 30).

Aqui visualiza-se a mesma situação a partir da premiada atriz e diretora francesa surda Sandrine Faure-Herman, que em seu documentário autobiográfico [55] traduz a sua invisibilidade ao descrever suas memórias e sensações da reação dos seus pais com o seu diagnóstico de surdez.

> Hoje entendo o que aconteceu com os meus pais quando souberam que eu era surda, ficaram arrasados… totalmente perdidos. E a ligação que tínhamos, aquela harmoniosa, se desfez. Tinha a impressão que eles não me viam mais como um bebê, mas como um ouvido, um enorme ouvido, um ouvido ambulante (12 min. 40 seg).

[55] Produzido em 2009, dirigido por Igor Ichonowicz, *Sourds et Malentendus*, traduzido para o português por *Sou Surdo e não Sabia.*

Nos dois contextos, obviamente, não existe falta de informação, ou qualquer erro perceptual. Para Moscovici (ano, p. 31), está-se diante de “uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis”. No caso de muitos pais de surdos, esses fatos são inenarráveis, pois falam do outro ao mesmo tempo em que falam de si mesmos e, ao invisibilizar seus filhos, tornam-se invisíveis, pois mudam seu lugar social ao serem pais de surdos, ou seja, as representações que têm do outro os incluem.

Essas relações estão pressupostas pela forma como são capazes de perceber o mundo, ou seja, acontecimentos cotidianos, banais ou extremamente comuns, podem passar despercebidos aos olhos, pois são recortados por suas representações que, por vezes, encobertam o que não está perceptível na realidade na qual se constituem.

O segundo apresenta-se quando coisas percebidas como postas e indiscutíveis, por serem de entendimento e comportamento básicos, se transformam indiscutivelmente. Trazendo uma vez mais para a realidade da comunidade surda, pode-se colocar a expressão “surdo-mudo”, que é quase automática, ao referir-se a qualquer pessoa que tenha um déficit auditivo profundo. Essa realidade transforma-se, ao deparar-se com um surdo que fala. Quase que instantaneamente, é necessário reavaliar o comportamento, pois existe diferença clara entre a aparência e a realidade das coisas. Assim, é comum expressão como: “ele é surdo-mudo, mas fala”, da mesma forma que outras minorias são marcadas por determinadas expressões.

Um terceiro pressuposto é que as reações aos acontecimentos, as respostas aos estímulos, ocorrem de acordo com nossas definições, que são comuns ao grupo ao qual pertencemos. Para o surdo, ao perceber o piscar da luz, significa que alguém o está chamando, no entanto, todos reconhecemos como um assalto quando vemos uma pessoa correndo pela rua, agitando as mãos, gritando e chorando, ainda que os surdos não possam ouvi-la.

É notório que existe interferência das representações em nossa percepção. Para Moscovici (2012, p. 32), a partir dela é que nossos sistemas cognitivos e perceptivos se ajustam

> nós somente experienciamos e percebemos um mundo em que, em um extremo, nós estamos familiarizados com coisas feitas pelos homens, representando outras coisas feitas pelos homens e, no outro extremo, com substitutos por estímulos cujos originais, seus equivalentes naturais, tais como partículas ou genes, nós nunca veremos.

Cabe a nós questionar como todo esse complexo emaranhado linguístico, engendrado em não menos complexo meio, que é o social, combinados na sua complexidade e interdependência, uma vez que as representações têm intensa relação com a comunicação. Na forma como esse todo causa efeitos diversos nos sujeitos surdos, e que efeitos seriam esses. No contexto que nos propusemos a analisar, esses sujeitos estão submersos em um contexto multicultural, onde as duas línguas que prioritariamente o circundam são a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. A primeira no contexto da aquisição e a segunda do aprendizado.

Ambos incompletos, ambos passíveis de críticas, apesar dos significativos progressos da última década. Adquirir a língua de sinais na primeira infância não é ainda um privilégio para todos os membros da comunidade surda, no entanto, o aprendizado da língua portuguesa é uma exigência sem a qual o surdo tem poucas perspectivas de ascensão social ou, em caso mais crítico de sobrevivência, como foi possível constatar em um dos nossos depoimentos, que será posteriormente analisado.

Imerso nesse contexto bilíngue, para simplificar a complexidade dos fatos, está também o professor de surdos, de libras e língua portuguesa. Suas representações sobre o seu fazer profissional incidem diretamente na qualidade do ensino que propiciará aos seus educandos. Se, como dito por Moscovici, ninguém está livre dos efeitos condicionantes de linguagem e cultura, impostos por suas representações, serão as imposições legislativas suficientes para que os professores, que são os agentes de transformação da qualidade de ensino da comunidade surda, modifiquem suas representações a respeito dessas línguas e de seu ensino, para efetivamente concluírem essa mudança?

Por outro lado, a forma como essas línguas serão formalizadas construirá outras representações, não somente para os professores, como também para seus alunos, que alimentarão seus pais, surdos ou ouvintes, e propiciarão que essa dinâmica não pare.

Considerando os preceitos de Moscovici de que as representações dão forma aos objetos e impõem representações, independentemente do nosso desejo, é de importância fundante inteirar-se do conceito de *themata*, considerado determinante para a compreensão das representações em um mundo essencialmente social.

3.2 *Themata* e a Surdez

Toda a história do surdo está inscrita sob a denominação de “surdo-mudo”. Ainda que se prove a capacidade de desenvolver a fala, ao ouvir um surdo falando, o estranhamento é inevitável. Registrados desde os livros bíblicos como “mudos”, os surdos vêm lutando para que essa representação se esvaeça e ele possa ser reconhecido por suas habilidades e não pelas inabilidades, uma vez que o estranhamento é uma reafirmação da representação social da deficiência.

Com o reconhecimento das línguas de sinais pelo mundo, o registro da representação do mutismo permanece. Ao constatar os termos como “linguagem de sinais” ou “as libras”, a representação do mutismo se faz presente, uma vez que um mudo não tem língua, a ele cabe o lugar menos delimitado não o da língua. Não se toma aqui linguagem como menos importante do que língua, mas o que se busca é explicitar que, ao alcançar o *status* de língua, a Libras exige uma postura e olhar diferenciados do seu usuário. Assim, ainda que esteja protegida pela legislação, é a representação do “mudo” que permanece, corroborada pela ciência e religião.

Sustentada por essa representação, a educação dos surdos vem secularmente buscando a negação desse axioma. Assim, fazer o surdo falar torna-se objetivo educacional marcado historicamente pelo Congresso de Milão, já mencionado, atravessando diferentes práticas, como a Comunicação Total, o Bimodalismo, e se estendendo às discussões da Educação Bilíngue para surdos, que é defrontada com a tecnologia do implante coclear.

A negação torna-se o desafio a ser cumprido e ainda que o surdo se apresente com fala fluente e inteligível, será referido como surdo-mudo. Vê-se isso em atos hoje corriqueiros, como digitar um texto no computador, pois, ao digitar surdos, somos convidados a confirmar com *enter* a expressão “surdo-mudo”.

É preciso considerar que existiu uma representação científica que subsidiou os conhecimentos populares para que o sujeito com déficit auditivo fosse considerado mudo, ainda que conservasse todas as suas condições anatomofisiológicas para a fala, não deixando de lado o conhecimento que já temos de que as representações não são neutras e estarão sempre atendendo à demanda de seu tempo. Assim, os fatos científicos passam a fazer parte do cotidiano e, mesmo que os dados se modifiquem, as representações podem permanecer, não perdendo a perspectiva que atendem a demandas intrínsecas às relações de poder.

Nessa perspectiva, a representação do surdo sobre ele mesmo pode passar pelas mesmas chancelas estabelecidas pela sociedade circundante, como já constatado por Goffman (1988), se eles não têm acesso a registros de seus iguais por meio de livros, cinema, televisão, e quando isso ocorre é visto sob o prisma de seu porta-voz, no caso um ouvinte, e elaborará uma perspectiva de si mesmo a partir da visão do outro. Sedimenta-se assim o estigma já estabelecido e essa postura pode ser verificada quando pais ou outro representante dos surdos não usuários da Libras relata que o filho não gosta de sinalizar, ainda que esse sujeito, não usuário da língua, não saiba o que a língua significa.

O que foi visto anteriormente remete novamente a Moscovici (2012, p. 218), quando diz que "nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos". Estar à parte da língua circundante dá ao surdo a limitação de estar no mundo representado pelo outro; no entanto, suas vivências e experimentações podem lhe dar a possibilidade de acessá-lo por outra via. A divulgação da língua de sinais registra diferentes histórias; surdos oralizados, que adquirem a Libras já adultos, envolvem-se com a comunidade a ponto de representá-la e sentir-se representado por ela, casando-se, com surdos, intérpretes ou membros da comunidade de solidariedade; sendo professor de língua de sinais; ou ativista das causas da comunidade surda.

Para os nossos estudos, alguns conceitos-chaves de Moscovici (2012) tornam-se importantes para que possamos destrinchar a complexa rede que é a relação do surdo com a sua educação e seu desenvolvimento acadêmico, focando aqui a representação dos professores a respeito das disciplinas Libras e português, são eles a ancoragem e *themata*.

3.3 Ancoragem e *Themata* na Teoria de Moscovici

Uma vez mais recorrendo ao senso comum, quando nos ancoramos em alguém, ou em algo, a procura é por um lugar no qual a segurança possa nos dar base suficiente para lidar com o que nos circunda de forma clara e consistente, podendo circular socialmente sem a insegurança de ferir brutalmente o nosso grupo a ponto de não ser reconhecido por ele. Estar ancorado nos protege das intempéries, altas ondas e da possibilidade da adernar, ou seja, é a alternativa mais provável àquele que não quer sofrer sobressaltos, que procura um lugar conhecido e reconhecido, onde possa construir a partir do já constituído.

Foi esse o sentido que Moscovici buscou ao introduzir em seus estudos o conceito de ancoragem. Na leitura de Oliveira (2000), é o processo pelo qual retiramos do cotidiano o real e compreensível esquema com o qual temos que lidar. Retirados do cotidiano, são constituídos por nós e nos constituem, a ponto de interferir determinantemente em nossas práticas. Ainda que não percebamos, estamos imersos nessa realidade, e talvez por isso a falta de percepção.

O profundo mergulho na realidade nos faz tomar como real e concreto aquilo que percebemos, e o perceptível é recortado por aquilo que a realidade do sujeito lhe permite ver. Dessa forma é que os conceitos e as crenças vão sendo construídos e disseminados socialmente, o que está distante de mim deve ser aproximado, o não familiar tornado familiar e assim digerível e aceito, a ciência se populariza e fortalece argumentos para o que é vivido. Para Moscovici (2012, p. 39),

> Uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contêm um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito à sua constituição, ou com respeito às razões de se comportarem de uma maneira ou de outra – uma como que imagem física de cada pessoa, que corresponde a tais teorias. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores.

Obviamente, o objeto de julgamento, o indivíduo a ser classificado, estará no lugar onde o reconhecemos, e o lugar no qual o colocamos para que faça parte pode não ser o lugar confortável, mas o possível, melhor dizendo, aquele que é possível.

Nesse sentido é que o conceito de ancoragem é de extrema utilidade, uma vez que, ao classificar indivíduos, projetamos essa classificação por gerações e, ainda que não nos damos conta, replicamos imagens e conceitos que terão desdobramentos significativos, não somente em nossas práticas e na forma como isso se reflete no outro, mas a replicação por infinitas vezes. O que aqui nos interessa é como isso se reflete na vida do outro.

Ao nos ancorarmos em conceitos estabelecidos por nosso grupo, na maioria das vezes, perdemos de vista quanto isso torna a vida do outro pouco segura. Ou seja, o ancoramento dos conceitos do meu grupo pode significar a constante insegurança de outro grupo, principalmente quando nos leva à hierarquização deles. Essa relação de poder, consciente ou inconscientemente, estabelece também o lugar de inferioridade ocupado pelo outro. Estas relações ficam mais explicitadas no campo da inclusão.

Podemos ler a inclusão como o lugar que foi possível estabelecer para aquele que de alguma forma não atende aos padrões preestabelecidos, de normalidade. Ao incluir, estamos permitindo que o outro faça parte da forma como nos é possível. O que não podemos deixar à parte é que essa maneira de julgá-los, ou vê-los, é de tal forma difundida que passa também a ser partilhada por eles, assim, ficam estabelecidos os lugares ocupados por nós e eles. Nesse contexto, qualquer modificação necessita mais do que desejos.

O conceito de ancoragem, portanto, não trata somente de como podemos conceber o outro em nossa perspectiva do possível, mas também da imagem que ele cria sobre si mesmo e por consequência aceita o que lhe é oferecido. Ao falarmos da representação que o professor faz das disciplinas que ministram para surdos, estamos também considerando como esse profissional representa o seu alunado, pois, ao preparar um curso para alguém, esse alguém toma forma e é essa forma que define com o que e como será instruído.

Nomear é o primeiro movimento identificado para estabilizar pessoas ou coisas não familiares. Ao nomear algo/alguém, estabelecemos um espaço que ocupará; uma vez nomeado, adquire características e tendências, e já pode ser anunciado. Em um segundo movimento, essas características e tendências o diferenciam dos outros e, em um terceiro movimento, a pessoa ou coisa faz parte de um acordo que se torna objeto dele e assim será adotado e partilhado por todos.

A nomeação, reconhecida como um aspecto da representação, diferente do que pode parecer, não está aqui posta como rotulação, mas objetiva facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e os motivos implícitos das suas ações. Mais diretamente, forma opiniões, pois, uma vez partilhado o mesmo objeto, a linguagem garante maior objetividade na coleta delas.

Não fugiríamos a ponto de supor que o déficit auditivo, intimamente ligado ao conceito de doença, com referenciais reais, uma vez que existe alta porcentagem de surdezes com etiologia em vírus, bactérias e outros agentes, traz para o surdo a nomenclatura de doente. Ainda que não haja nada a ser curado, ainda que não exista a dor ou ferida, o sujeito surdo tem sua representação marcada pela doença, que desencadeia o déficit e na sequência sua nomeação por deficiente. Compreender o surdo como deficiente familiariza seu lugar social, uma vez que a deficiência é antiga conhecida e já faz parte do repertório social. A inscrição no lugar das minorias pode ser uma tarefa nova e caberia investigar seu possível papel no painel das diferenças.

Ainda que o objetivo não seja tratar os surdos como deficientes, não poderemos fugir da tarefa de estabelecer parâmetros epistemológicos para analisar sua inserção no mundo social e é pela via da deficiência que esses sujeitos se fazem presentes nas primeiras incursões na cultura e sociedade. Conforme já dito, com testes, a criança é diagnosticada com surdez, no entanto, esses procedimentos não a identificarão como surda e sim como deficiente auditiva, ou seja, a distinção da normalidade auditiva a coloca quase que automaticamente entre os anormais, uma vez que é a linguagem, a língua que a fará assumir a condição de minoria.

Para acessar a condição de minoria, existe a dependência do outro. Se pensarmos nos primeiros anos de vida, serão os pais que darão acesso à comunidade usuária da língua, na maioria das vezes via escola para surdos e permitirão, ou não, que a criança se desenvolva nela. Assim, as primeiras representações que os pais de uma criança surda têm de seu filho, excetuando alguns pais surdos sinalizadores e identificados como surdos, é do deficiente, e alguns não terão acesso a outra, já que esta tem uma representação corroborada pelas religiões, quando imputam a deficiência ao pagamento de pecados, dessa ou de outras vidas, da criança ou de seus pais. Pela medicina, que parte da objetividade dos testes para provar que algo naquela pessoa não funciona a contento.

Mais uma vez, o fenômeno pontuado por Moscovici (2012), quando se refere à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), é também percebido em relação à surdez, ou seja, uma conjunção de discursos de diferentes instituições sociais dá origem à permanência.

Ainda que as línguas de sinais venham sendo reconhecidas por todo o mundo, que seus efeitos no desenvolvimento dos sujeitos sejam comprovados e os surdos venham paulatinamente alcançando *status* social menos depreciativo, a representação da deficiência mantém-se, levando-nos a reafirmar o já constatado por Moscovici (2012, p. 216) de que as representações são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente. Para o mesmo autor, elas serão sempre reincorporadas, de forma que caibam nos modelos aceitáveis pelo grupo.

Ao concordarmos com a premissa de Moscovici (2012, p. 219) de que as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais, inferimos que os professores de surdos, em especial os de línguas, têm papel fundante nessas representações, uma vez que são eles um dos principais mediadores das palavras dos surdos, pois cabe a esse profissional a construção das línguas e muitas vezes a função de intermediador entre o mundo, a língua de sinais e a língua portuguesa.

Ao consideramos todos os avanços, tanto no que se refere à linguística quanto às técnicas medicinais, existe o que transcende a essas inscrições, ao que Moscovici chamou de *themata*, também um conceito a ser explorado. Para ele a noção de tema indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições. Quando tudo é dito e feito, os temas que atravessam os discursos, ou as práticas sociais, não podem ser simplesmente "deletados" (MOSCOVICI, 2012, p. 224).

Não se pode negar que o tema deficiência tem sido mais forte e presente do que qualquer ação, capacitação, manifestação, ou conquista da comunidade surda. E é na figura da escola, personificada pelo professor, que esse discurso pode ser transformado ou perpetuado.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de reconhecer as representações sociais dos professores de surdos do Ensino Fundamental I, de Libras e português, escolhemos para base desta tese a pesquisa qualitativa, que, conforme Martins (2004), mais do que números e estatísticas, privilegia a ampliação do olhar do pesquisador para o fenômeno estudado, buscando o singular que se manifesta no processo. Nessa perspectiva de análise dos dados, fica favorecida a análise minuciosa e cuidadosa do processo de investigação, assim como a análise das ações individuais e grupais diante de uma apuração dos dados coletados. Essa perspectiva de pesquisa constitui-se pela característica da flexibilidade, que permite a escolha de técnicas adequadas à observação a ser feita.

Esta pesquisa dá continuidade ao meu interesse, esboçado na dissertação de mestrado, no desenvolvimento dos sujeitos surdos que ocorre, privilegiadamente, na escola, por ser um espaço, conforme Skliar (1997, p. 143), "o microcosmo de emergência da identidade surda e de aquisição da Língua de Sinais". No decorrer das décadas, esse espaço foi assumindo outros papéis definidos por sua circunstância sociocultural e expandindo suas demandas, não somente para o que o autor denominava escola especial, mas ocupando a rede regular de ensino e estabelecendo nela o lócus específico para os alunos surdos, como os Polos Bilíngues, nos quais atua parte dos sujeitos desta pesquisa.

Dar continuidade permite, concordar com Zago (2003) e ampliar o que se entende de um fenômeno determinado, determinar outros objetivos que possibilitam um olhar mais apurado, uma visão mais crítica e criteriosa de fenômenos que se colocam como inquestionáveis à primeira vista. Ao fazer esse refinamento e realizar as inevitáveis transformações, construímos um novo objeto de pesquisa, que, para Oliveira (1998, p. 22) se constrói na "passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática das investigação".

Outra característica desse trabalho é a proposição da teoria da representação social elaborada por Serge Moscovici, na qual essa representação será sempre de alguém para algo, aqui representados por professores de surdos e suas disciplinas Libras e português. Essas representações terão implicações na prática desses sujeitos, uma vez que, por vezes

desconhecidas, influi subliminarmente, em sua ação profissional, uma hipótese de Silveira (2000) constatada nesta tese.

Ao concordar com Zago (2003) de que o tratamento dispensado ao sujeito de pesquisa deve ser respeitoso e livre dos julgamentos de valores, fazendo assim com que ocupe um lugar central no encontro, que tem como elemento fundamental a demonstração de interesse do pesquisador pela pessoa e seu discurso, esse interesse deverá ser manifestado na forma de conduzir a conversação, reiterando a capacidade e o interesse na escuta do que é dito ao entrevistador.

Na procura de desvendar o que está oculto, como condição básica para o desenvolvimento de uma pesquisa, reafirmamos a importância da escuta interessada e observadora, a fim de que, ao defrontar-se com boas questões, a reconheça, pois estas nem sempre estarão contidas no roteiro, o que requer do pesquisador a habilidade de articular o discurso do entrevistado ao seu objeto de pesquisa.

São sujeitos desta pesquisa professores que exercem suas práticas em instituições que se autodenominam bilíngues, independentemente do modelo adotado, mas que têm a Libras como língua de instrução dos seus alunos e a língua portuguesa como a segunda língua a ser ensinada para sua clientela. Para tanto, foram entrevistados dois representantes das diferentes instituições que têm os surdos como clientela e buscam no ensino da Libras e da língua portuguesa um referencial para se autodenominarem bilíngues. Foi aberta uma exceção às Emebs, onde foram entrevistados três profissionais, dado que dois deles cumprem a mesma função com nomenclaturas distintas.

Sabemos que existem balizadores para uma escola ser considerada bilíngue para surdos, no entanto, a despeito disso, as escolas que hoje oferecem atendimento para surdo nem sempre usam esse referencial ou tão pouco têm conhecimento dele.

As experiências educacionais bilíngues para surdos têm história recente, conforme registrado por Lewis (1995). Segundo Svartholm (2014), nos países escandinavos, o sistema bilíngue para surdos foi incorporado, , há cerca de 35 anos.No Brasil os estudos iniciados na década de 90 não obtiveram influência significativa nas ações educativas das escolas , apesar das constatações de necessidade fundante dessa perspectiva educativa para a comunidade surda, como pode ser constatado em Marchesi (1987). Na mesma obra, para o autor, somente a língua de sinais proporciona o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos e lhes dá a perspectiva de acessar as funções psicológicas superiores.

Ainda que existam premissas básicas para que exista uma instituição bilíngue para surdos, na qual o sujeito deve interagir na língua de sinais o mais breve possível, de forma tal que seu desenvolvimento não exija condições peculiares para a aquisição, nas instituições bilíngues, a língua da sociedade circundante, para o Brasil, o português na modalidade oral e/ou escrita, deve ser ensinada com base nos conhecimentos adquiridos na primeira língua.

Assim, adultos surdos devem estar no quadro de funcionários e, na falta deles, os ouvintes devem ser fluentes na língua de sinais. Acresce-se a isso que condições físicas devem ser respeitadas favorecendo a autonomia e o pertencimento do sujeito, como o posicionamento das carteiras; as sinalizações visuais, como alarmes informativos de troca de atividades e emergências.

A condição bilíngue, Libras/língua portuguesa dos professores, assim como o conhecimento da singularidade do funcionamento delas nos diferentes contextos sociais, serão fundamentais como viabilidade de acesso ao conhecimento de mundo acumulado nas duas línguas. Serão esses os fatores que garantirão uma proposta educacional que respeite os direitos linguísticos, dos sujeitos surdos, de ter acesso a conhecimentos culturais e sociais em uma língua por ele dominada, tendo ainda aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares próprios da sua condição de surdo, (SKLIAR, 1997).

A despeito do posicionamento adotado nas escolas, o conceito de sujeito bilíngue em que nos balizamos é definido por Skutnabb-Kangas (1994, p. 143) como

> O falante/sinalizador é bilíngue, quando é capaz de funcionar em duas (ou mais) línguas, em ambas as comunidades monolíngues ou bi-multilíngues, de acordo com as demandas socioculturais feitas em competência comunicativa e cognitiva de um indivíduo por essas comunidades e pelo próprio indivíduo, ao mesmo nível que os falantes nativos, e identificar-se positivamente com ambos (ou todos) os grupos de línguas (e cultura) ou partes deles (tradução nossa).

Neste trabalho, esta referência também será usada para a análise dos dados disponibilizados pelos professores entrevistados. A fim de dar referência aos discursos dos sujeitos, seus relatos estão registrados na primeira língua, assim, os surdos foram gravados em Libras e os ouvintes em língua portuguesa. Buscamos uma situação de comodidade linguística a fim de que a língua não fosse um impeditivo para a construção do raciocínio no momento da entrevista.

Respeitando a singularidade dos entrevistados que vivenciam diferentes práticas nos seus contextos de trabalhos, esses foram analisados a partir de um mesmo prisma que não engessasse seus trabalhos em uma visão dualista de bom ou ruim, mas que oferecesse a possibilidade de obtermos o perfil dos professores bilíngues expostos a variadas práticas que oferecem, como produto, alunos com diferentes níveis de bilinguismo.

A preocupação desse balizamento funda-se na percepção de que, para alcançar o que Skutnabb-Kangas (1994) denomina bilíngue, pode não existir um caminho único, mas diferentes formas, desde que alcancem os critérios para o que é considerado alto nível de bilinguismo para que todos possam gozar inteiramente dos direitos humanos linguísticos, atendendo aos critérios de origem, identificação (interna e externa), competência e função.

Compreendemos que esse nível só será alcançado se houver nos professores uma representação do ensino de língua que lhe permita instruir o aluno, com alto nível de proficiência. Desta forma, ao focar no professor, não negligenciamos o aluno, mas olhamos para ele de forma indireta, não o responsabilizando por fazer-se bilíngue, a despeito do entorno educacional, linguístico e cognitivo ao qual está exposto.

Assim, alcançar um alto nível bilíngue para os sujeitos surdos depende da conjunção de inúmeros fatores, como o papel cumprido pelo sistema de saúde, pela família, pelo sistema de educação, pelas combinações estabelecidas entre eles, pela qualidade da escola, entre outros tantos. Destacamos a representação que o professor que atua na educação bilíngue para surdos faz do ensino de Libras e português.

Os entrevistados foram escolhidos tendo como referência a Lei 10.436/2002, pois, ao referenciar o documento, foram selecionados profissionais que atuam com o alunado surdo tendo como língua de instrução a Libras. Esses profissionais podiam ou não ter passado por outras abordagens educacionais para surdos, com ou sem o uso da língua de sinais. Nos diferentes contextos de trabalho, os professores encontraram diversos alunos, no entanto, buscamos quais representações esses professores fazem de suas próprias práticas, considerando que podem ter interferência direta na qualidade de trabalho à qual os alunos surdos estiveram expostos.

A prática de reduzir conteúdo, estender o tempo de estudo, ou suprimir disciplinas, foi um fato presente na educação de surdos em todas as abordagens. Argumentos para tais práticas giram em torno de déficit linguístico apresentado pelos alunos, dado que esses sujeitos, em sua maioria, chegam à escola sem uma língua adquirida, seja ela a Libras ou o

português. Diferentemente dos sujeitos ouvintes que chegam à escola para formalizar a língua já adquirida no contexto social diário, os alunos surdos sinalizadores, via de regra, chegam à escola para ter seu primeiro contato com a Libras, conforme pode ser constatado em Campos (2015).

Ainda assim, são raros os programas que oferecem atenção às crianças surdas e seus familiares na primeira infância, até 3 anos. Assim sendo, a aquisição da Libras na primeiríssima infância não ocorre, proporcionando um ciclo vicioso e pouco produtivo para a educação dos surdos ter boa qualidade.

Esses fatos levam ao questionamento de como esses professores representam seus fazeres, ao prepararem suas aulas e os cursos de Libras e língua portuguesa, prospectando que, ao pensar um trabalho educativo, tem um sujeito para o qual é direcionado. Assim, teremos os dois elementos considerados centrais, propostos por Sá (1998), fundamentado pelos estudos de Moscovici (2012) e Jodelet (2005) de que, para haver um trabalho sobre representação social é preciso ter um sujeito e um objeto. Conforme já apontado, os sujeitos desta pesquisa serão os professores surdos ou ouvintes de Libras e língua portuguesa e seu objeto é a prática de ensino dessas línguas.

Assim, o recorte histórico em que o professor vive, interage, transforma e é transformado, se coloca como mais um ponto central deste trabalho já que, a cada tempo/espaço, se rascunha um profissional que atende às demandas desse contexto, construindo práticas educacionais que atendem aos seus anseios, objetivos de trabalho e necessidades de seu alunado.

Os três elementos, fenômeno, teoria e método, considerados cruciais por Sá (1998), presentes nesta tese, devem ser a primeira decisão do trabalho com representação social, em estudos iniciados na década de 90, com base nos estudos de Duveen (apud MOSCOVICI, 2012, p. 28), que traz:

> há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse.

Os estudos de Moscovici serão o referencial para atender aos ensejos de compreender as representações sociais dos professores de Libras e língua portuguesa para surdos, ao mesmo tempo buscando coerência com os estudos históricos culturais.

4.1 Cenário da Educação de Surdos no Estado de São Paulo – Pós-legislação de Reconhecimento da Libras

A educação de surdos, no Brasil, vem sofrendo profundas transformações na última década, não somente na forma de educar o surdo, mas principalmente no olhar dirigido a esse grupo. A perspectiva da deficiência, que deu a tônica da educação de surdo durante muitos séculos, vem paulatinamente sofrendo influências na perspectiva da minoria linguística.

Ao conceber o surdo como minoria linguística, conforme proposto pela educação bilíngue para surdos, o surdo assume um novo *status* sociocultural, colocando em debate sua língua e cultura. Algumas questões inconcebíveis até a década de 60 começam a ser passíveis de discussão quando as línguas de sinais são reconhecidas efetivamente como línguas, por Stokoe (1965), e passível de abandonar o lugar de gesto e mímica, como eram entendidas até então.

As abordagens educacionais, que até então focavam no déficit, passam a reposicionar seu olhar para as potencialidades dos sujeitos surdos. Uma abordagem socioantropológica do surdo começa a tomar vulto e, baseado nos estudos de Vygotski, Skliar (1999) afirma que os pressupostos de déficit dos surdos não se dão pela natureza restrita da língua de sinais, mas sim por razões socioeducativas, que restringiram o uso dessa língua a esferas sociais específicas, quase todas distantes dos espaços formais.

Os surdos sinalizadores viam-se impedidos de sinalizar em ambientes que não fossem os informais; assim, a escola fazia uso de métodos violentos ou pressão psicológica, para impedir as interações em sinais em sala de aula. Não se admitia instrução em língua de sinais, mas os educadores faziam vistas grossas ao uso dela nos intervalos de aula e em outras circunstâncias que não fossem oficialmente tidas como educacionais.Visualiza-se, então, um ciclo vicioso e perverso das limitações da língua de sinais, restrita a ambientes informais e “clandestinos”, nos encontros de lazer, festas de associações e federações de surdos. Mesmo nos lares dos surdos filhos de pais ouvintes ou de surdos casados com ouvintes, a língua de sinais ficava cada vez mais distante, permanecendo marcada historicamente por essa informalidade.

A persistência rebelde da comunidade surda que, apesar das proibições, continuava a usar a língua nos encontros informais, ou nos encontros formais direcionados somente para os surdos, garantiu que a língua não morresse e que a cultura do grupo fosse preservada e sua voz finalmente vista.

A partir dos anos 70, na América do Norte e Europa, os movimentos reivindicatórios dos surdos, centralizados por federações, associações e grupos de pais, em que a língua de sinais transitava livremente, são colocados à vista da sociedade, e os sujeitos surdos passam a falar de si e por si. Sem que haja muita documentação escrita, mantidas pela cultura oral, entre 1980 e 1990, os surdos passam a inscrever suas propostas de mudanças nos espaços jurídicos e legislativos, a fim de manter, ou conquistar, seu lugar no cenário legislativo, garantindo assim seus direitos legais.

Desta forma, ao ter a língua de sinais reconhecida pela lei, as mudanças propostas pelos movimentos da comunidade surda mundial, assim como legislativas, retiram a língua de sinais do enclausuramento. A língua deixa de ser usada de forma forasteira e torna-se a língua oficial em vários países. No Brasil, isso se inicia no começo da década de 90 e desemboca em efetivas mudanças nas legislações, na década de 2000, sendo a Libras reconhecida como meio de comunicação.

Em curto espaço de tempo, a língua deixa a clandestinidade e ocupa as salas de aulas, o que impõe às instituições a criação de propostas de ensino da Libras e da língua portuguesa que perpassam muitos caminhos, que vão desde o ensino da língua de sinais para fins de evangelização, até o segmento do ensino formal da língua para os surdos nos estabelecimentos educacionais. As instâncias do Estado e do ensino privado foram, no decorrer desse período, se reorganizando para adequar-se às novas diretrizes de educação para surdos.

Ainda que a Lei 10.436/2002 anuncie implicitamente orientação bilíngue, quando reconhece a Libras como meio oficial de expressão do País e afirme no seu parágrafo único que “A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, constata-se, passados 14 anos, que o meio de comunicação é oficial, mas não foi oficializado socialmente, ou seja, a lei que o sustenta não modifica a forma como é tratado nas diferentes instâncias sociais.

Obedecendo às leis, a Libras começava a ser obrigatória em instituições públicas e particulares, e em algumas cadeiras universitárias. Ao mesmo tempo em que se dá maior

visibilidade à Libras, suscitam-se as velhas discussões entre a oralidade e a sinalização[56]. Essas discussões tomam força no mesmo momento em que os movimentos inclusivos se fortalecem nos programas educacionais brasileiros, respondendo ao documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008[57].

Ainda que as políticas públicas não se mostrem excludentes, não é preciso muito esforço para encontrar alunos surdos sem acesso a professores ou escolas bilíngues ou a intérpretes de Libras/língua portuguesa, ou mesmo alunos sendo assistidos por esses profissionais sem ter tido acesso à língua ou ainda inseridos na sala de aula regular sem que o professor saiba que são surdos.

Dessa forma, ainda que a educação bilíngue para surdos fora das escolas regulares seja considerada prática excludente e pouco desejada, ela permite aos sujeitos surdos mobilidade social, dentro e fora da escola, com maior conhecimento de si e do outro. Além dos ganhos acadêmicos já registrados por Mashie (1994) e Svathorm (2008 e 2011).

Na perspectiva de Skliar (1999, p. 144), concebemos que

> o modelo bilíngüe propõe, então, dar acesso à criança surda as mesmas possibilidades psicolínguisticas que tem a ouvinte. Será desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguística-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

A proposta é que o aluno surdo esteja no sistema educacional de forma a compartilhar conhecimentos com seus coetâneos, sejam eles surdos ou ouvintes, cônscio de sua condição de surdo e hábil em duas línguas. Em alguns países europeus, como Suécia, Dinamarca, Finlândia, Noruega e Islândia, assim como alguns estados norte-americanos e em Cuba, esta é considerada uma possibilidade de inclusão, uma vez que o currículo seja cumprido e o aluno demostre estar apto a seguir seus estudos, por meio de provas estaduais e nacionais, acrescido de uma condição cultural e identitária que o torna sujeito do seu conhecimento.

---

[56] Entende-se por oralidade o uso da fala pelos sujeitos com perda auditiva severa ou profunda, que se dará, em geral, pelo treinamento sistemático em terapias fonoaudiológicas, em que o uso do aparelho de amplificação sonora individual e/ou o implante coclear são incentivados. São denominados surdos sinalizadores os sujeitos que usam prioritariamente a língua de sinais como o principal meio de comunicação e interação. Tanto entre surdos, como entre surdos e ouvintes usuários da língua.

[57] A íntegra do documento está disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: maio 2015.

O Brasil apresenta realidade diversificada que se modifica em cada estado ou município. Podemos constatar hoje, no Estado de São Paulo, duas grandes vertentes na educação de surdos: as escolas bilíngues para surdos e a educação inclusiva. No ensino sob responsabilidade do governo estadual, o atendimento é feito exclusivamente em escolas regulares; em algumas situações, na presença de professores interlocutores, cujas funções atribuídas pela Secretaria da Educação, conforme Resolução 38/2009[58], Art. 1º, são as seguintes:

> § 2º A admissão do docente interlocutor da Libras/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Estão disponíveis, ainda, salas especiais, o que não são comumente necessárias no caso dos surdos, pois destinam-se aos casos que não se integram à sala regular. Segundo Goés (2012), o aluno surdo sabe cumprir seu papel, uma vez que, copiando visualmente o grupo, sabe a hora de sentar-se, abrir o livro, ou seja, seguir os comandos dados pelo professor. Ainda que não consiga acompanhar o conteúdo pedagógico, seu comportamento não é perturbador. Existe também a possibilidade de assistência por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape). Em todas as situações, conforme já indicado, o aluno acompanha o ensino formal em sala regular.

O município de São Paulo oferece oito unidades escolares para surdos com proposta bilíngue, as Emebs, que atendem às quatro regiões da cidade, sendo duas na zona norte, duas na zona oeste, uma na zona sul, uma na zona leste e uma na zona oeste e dois polos bilíngues localizados nos extremos leste e sul da cidade, que funcionam em Centros Educacionais Unificados (CEUs).

O governo municipal oferece, ainda, em algumas das suas unidades de ensino, as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAIs)[59], nas quais o aluno é assistido no contraturno com atendimentos educacionais especializados para alunos com necessidades especiais, superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento e contam com 469 unidades, instaladas nas escolas de ensino regular, que possuem alunos com alguma peculiaridade.

---

[58] Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=8/19/2010%204:12:07%20AM>.

[59] Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/salas-de-apoio-e-acompanhamento-a-inclusao—saais>. Acesso em: ago. 2016.

Já a oferta de escolas particulares para educação de surdos vem diminuindo em número e tamanho. A política inclusiva restringiu significativamente os recursos financeiros das instituições privadas, de forma que as que não tinham outra retaguarda financeira, que não a governamental, passam hoje por sérias dificuldades, e reduziram seus serviços ou procuram alternativas para continuar atuando. São três escolas localizadas no município e uma localizada na Grande São Paulo.

Das quatro instituições, uma optou pelo bilinguismo Libras/português oral e três por Libras/português escrito. Em todas, a presença do adulto surdo no quadro docente é garantida. De modo geral, elas se diferenciam pelos serviços oferecidos, que vão de atendimento ao bebê surdo até o ensino profissionalizante, passando pela educação inclusiva acompanhada pela instituição no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e atendimento apenas ao Ensino Médio.

De forma explícita, apenas as escolas privadas com ensino regular inclusivo oferecem ao aluno surdo a formação na abordagem oralista. Mas constata-se que muitas escolas particulares, ou públicas, matriculam o aluno surdo em suas classes, contando com a orientação de fonoaudiólogas da área de habilitação auditiva que orientam sobre as melhores localizações do aluno em sala de aula; a melhor forma de comunicação com o aluno; ou o uso e manuseio dos aparatos tecnológicos do aluno. Em alguns casos, os pais se opõem ao uso da língua de sinais com seu filho, que frequenta a escola mesmo sem o acompanhamento profissional.

Do panorama exposto, supõe-se que os familiares de surdos têm gama significativa de escolhas para a educação dos seus filhos, no entanto, a distância entre as diferentes instituições, somada à inexistência de um currículo de referência para a educação de surdos, tanto no que se refere à Libras como primeira língua, quanto no que se refere ao português como segunda língua, torna essas opções bastante fragilizadas; desta forma, estar na escola não garante ao aluno o aprendizado oficial de qualquer uma das línguas.

Nas instituições que hoje trabalham dentro da perspectiva bilíngue para surdos existem profissionais que ministram aulas para os alunos surdos de Libras como primeira língua e português como segunda língua; em geral, polivalentes no Fundamental I e já tiveram outras experiências com educação de surdos que não a educação bilíngue. Neste estudo, busca-se conhecer as representações desses professores de Libras e português do Ensino Fundamental I, que ministram essas aulas em escolas que têm a língua de sinais como língua de instrução, quais sejam; escolas particulares com proposta Bilíngue para Surdos, Emebs e Polos

Bilíngues do Município de São Paulo, localizados em CEUs.

Foram entrevistados dois professores de cada tipo de escola, com exceção da Emebs, onde foram entrevistados três profissionais, dois professores, um de Libras e outro de português e um instrutor de Libras, que serão caracterizadas a seguir e, por meio dos seus discursos, buscaremos responder à proposta desta tese. As entrevistas foram gravadas na primeira língua dos entrevistados, que somaram dois surdos e cinco ouvintes. Assim, há registros feitos exclusivamente em vídeo, no caso dos surdos, e outros em áudio e vídeo, no caso dos ouvintes. Desta forma, garantimos que os entrevistados pudessem, transitando na sua primeira língua, desenvolver um discurso fluido e desprovido de entraves linguísticos.

4.2 Caracterização das Instituições

4.2.1 Centro Educacional Unificado (CEU)

Os CEUs são complexos educacionais, compostos: Centros Educacionais que integram , Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) e Escola Municipal de Educação Fundamental (Emef), Centros Poliesportivos e Culturais, que oferecem periodicamente atividades para toda a comunidade. Foram idealizados para atender à comunidade do entorno, com cursos de teatro, dança e diferentes modalidades esportivas, assim como apresentações da própria comunidade ou de companhias profissionais. São 46 CEUs no município de São Paulo e em dois deles estão localizados os Polos Bilíngues para Surdos, onde atuam professores sujeitos desta tese; um localizado no Bairro do Capão Redondo – CEU- Capão Redondo, Emef José Saramago, e outro no Bairro de Sapopemba – CEU São Rafael, Emef Profª Cândida Dora Pino Pretini.

As estruturas arquitetônicas de grandes dimensões e seus conjuntos são compostos por espaços para esporte, cultura, lazer e educação, direcionados a toda a população. Os CEUs visitados possuem duas entradas, uma principal, destinada aos alunos e controlada por catracas e por funcionários da escola, que dá acesso direto à escola; e outra, livre, destinada aos usuários dos centros de esporte e lazer, pela qual também se chega à escola. Nessa segunda entrada existe um portão com controle de acesso, que separa a escola dos outros ambientes da instituição.

As estruturas podem combinar prédios novos, construídos exclusivamente para o projeto do CEU, como um conjunto acoplado a escolas já existentes; das duas unidades visitadas, cada qual tem uma dessas características, sendo que na unidade de Sapopemba a piscina fica de frente para as salas de aula, o que dá um alto nível de ruído em dias de calor. A saída encontrada pela gestão foi garantir que, pelo menos uma vez por semana, todos os alunos possam frequentar a piscina no horário de aula, a fim de diminuir o nível de ansiedade das crianças, o que, segundo a coordenação, foi alcançado.

4.2.2 Polos bilíngues para surdos da Prefeitura de São Paulo

Por meio do Decreto-Lei 52.785[60], de 10 de novembro de 2011, foram criados os Polos Bilíngues, que são anunciados no Art. 11, que estabelece normas e verbas para a criação das Emebs, anteriormente denominadas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs). O referido artigo ainda estabelece que Além das escolas existentes, a Secretaria Municipal de Educação poderá instituir Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos em Unidades-Polo, de acordo com as demandas regionais. Os polos iniciaram suas atividades no ano de 2013, nos extremos leste e sul do município de São Paulo, por serem consideradas zonas com grande demanda de alunos. Por serem regiões extensas, as Emebs não cobrem toda a demanda da região, o que aumenta a procura de alunos surdos nas escolas regulares da região.

Os Polos Bilíngues para surdos iniciaram suas atividades com o interesse declarado dos gestores para sua instalação e os professores foram preparados para receber os alunos surdos, com curso de formação oferecido gratuitamente , custeado pelo município, organizado por uma universidade particular licitada para tal finalidade. O grupo foi formado por professores da rede que se inscreveram voluntariamente no curso de especialização para educação de surdos, com duração de 1 ano e 6 meses, realizado nas sextas-feiras à noite e nos sábados em período integral.

O curso tinha na sua grade curricular o curso de Libras e fundamentação teórica, no que se refere à educação bilíngue para surdos e surdez-cegueira. O projeto contou também com alguns diretores e coordenadores convocados, que poderiam vir a receber alunos surdos

---

[60] Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000> . Acesso em: jun. 2015.

nas suas respectivas unidades, priorizando os gestores de Polos Bilíngues. Alguns professores da rede municipal de ensino, que já atuavam nas Emebs e, portanto, já tinham formação específica, puderam remover-se para os Polos Bilíngues.

A opção por desenvolver a pesquisa no CEU se deu por serem espaços de educação bilíngue para surdos nos quais os professores foram preparados para receber esses alunos, com curso de formação específica.

Após o início dos trabalhos nas salas de aulas bilíngues, os profissionais dos polos foram orientados por equipes de profissionais especialistas na área de educação de surdos, que supervisionaram o trabalho durante o período de um ano, subsidiando toda a equipe escolar na prática com os alunos surdos.

Esta equipe responsável pela supervisão foi citada pelos profissionais das duas unidades que consideraram necessária a continuidade do trabalho para o bom andamento do projeto, possibilidade não garantida pela atual gestão. No discurso dos professores que atuam nos Polos, ficou bastante evidente o entusiasmo das equipes em relação às ações que vêm realizando.

4.2.3 As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs)

As Emebs são instituições que tem a função específica de educar surdos e são seis unidades no município de São Paulo, localizadas em quatro zonas da cidade, sendo que as zonas norte e oeste têm duas unidades cada. A oferta desse atendimento aos munícipes é uma realidade anterior aos decretos de reconhecimento legal da Libras, elas existiam como escolas especiais e mudam sua nomenclatura com o Decreto municipal 52.785, de 10 de outubro de 2011, quando assume a nomenclatura de escolas bilíngues. O documento garante a instrução na língua de sinais e o português instruído como segunda língua, quebrando uma tradição de décadas de educação oralista no município, pelo menos no que se refere a formalidade das unidades.

As escolas oferecem aulas de Libras para os pais, no entanto, por não ter caráter obrigatório, os cursos não são frequentados por todos os pais; alguns por considerarem os horários incompatíveis; outros alegam dificuldade no aprendizado da língua ou, ainda, por não julgarem importante, entre outras justificativas. Desta forma, o fato vem sendo uma preocupação dos profissionais da instituição, que identificam o desconhecimento na língua como um dos desafios a ser suplantado pela equipe.

Outra implicação importante, que também é reconhecida como um obstáculo, é o fato dos professores, principalmente, não serem requeridos a saber a Libras nos concursos de acesso; dessa maneira, segundo constatado nos depoimentos desta tese, alguns professores das Emebs não têm conhecimento da língua e ministram suas aulas em português oral, o que pode ser uma das razões da contratação de instrutores de Libras, segundo o depoimento do professor 3.

No Ensino Infantil, apesar de estar legalmente habilitada a matrícula a partir dos 0 anos, é incomum encontrar crianças surdas, menores de 3 anos, nas unidades das Emebs, serviço que só é oferecido quando existe demanda. Assim, as crianças matriculadas nessas escolas, via de regra, chegam sem qualquer língua, estabelecendo esse atraso como uma característica dessas escolas, conforme é possível constatar nos dados.

As Emebs possuem um material elaborado pela Prefeitura do Município de São Paulo[61], especificamente para essas unidades, no entanto, os professores não usam o material, alegando não atender às características dos seus alunos, conforme pode ser constatado no depoimento dos sujeitos desta tese, por não haver orientação que indique a obrigatoriedade da sua adoção, o material tornou-se apenas uma referência.

4.3 A Escola Privada

A instituição escolhida está localizada na Grande São Paulo e ocupa um prédio de dois andares, que na história da escola é o terceiro espaço ocupado, que hoje está instalada em uma construção planejada para seus fins.

A escola iniciou a atuação com surdos há cerca de 40 anos, com uma sala de aula multisseriada, com crianças surdas de diferentes idades e aproveitamento auditivo, tendo como objetivo principal sua oralização, para que posteriormente pudessem ingressar no ensino regular, como era comum na época.

No decorrer dos anos, as atividades foram se modificando, conforme as mudanças ocorridas nessa área específica da educação. Na década de 80, foi adotada a Filosofia da Comunicação Total, o primeiro passo para a aceitação dos sinais na educação de surdos. No final da década de 90, começo de 2000, seguindo a constatação dos estudos realizados na

[61] Caderno de Apoio e Aprendizagem Libras, 2012. Material apresentado em dois fascículos, para cada ano, com um caderno para o professor e outro para o aluno.

educação de surdos pelo mundo, uma nova diretriz de trabalho foi adotada.

Vivenciando toda as experiências da área, a equipe de profissionais, que na época não contava com professores surdos, optou por organizar um projeto bilíngue educacional e, no ano de 1999, contratou o primeiro profissional surdo, que se responsabilizou por dar a formação em língua de sinais para toda a equipe, assim como tornou-se um modelo para pais e alunos e aumentou seu corpo de profissionais, a fim de organizar salas seriadas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, assim como propiciar o desenvolvimento de linguagem e a continuidade de estudos dos alunos ingressantes e dos formandos, respectivamente.

Paulatinamente, o trabalho tomou corpo e ganhou reconhecimento, podendo hoje ser considerado nacionalmente como referência na área. A escola conta com duas unidades de ensino, uma na grande São Paulo e outra na capital, como modelos diferentes, porém dentro da perspectiva bilíngue. A primeira oferece educação da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, responsabilizando-se pela continuidade dos estudos, na configuração de educação inclusiva até o Ensino Médio, com um projeto no qual os intérpretes de Libras/língua portuguesa são funcionários da instituição mantenedora, estabelecendo uma extensão de relações entre o trabalho das duas instituições.

O quadro de funcionários é composto por professores ouvintes fluentes em Libras, todos surdos e ouvintes, com formação universitária em Pedagogia ou na área de atuação; tanto os funcionários de apoio, como os administrativos têm conhecimento ou fluência na língua de sinais. A instituição oferece aos pais um curso de língua de sinais, desde quando matriculam seu filho, gratuito e obrigatório, até que sejam cumpridos os três estágios e pode ser frequentado, durante toda a permanência da criança na escola, por qualquer membro da família. Oferece ainda um programa para a aquisição de língua de sinais para bebês, o que vem garantindo que os alunos ingressem no ensino com conhecimento da língua.

Oficialmente, a escola é composta por classes especiais de uma escola regular, assim, seu Planejamento Político-Pedagógico acompanha o da escola ao qual está vinculada, e é reorganizado, de acordo com as necessidades do aluno surdo, por exemplo, com a inserção das aulas de Libras na grade curricular.

Durante o Ensino Fundamental I, os alunos são acompanhados no período complementar, no contraturno, quando desenvolvem atividades extracurriculares na área de artes e atividades recreativas e aulas de apoio de matemática e linguagem, algumas optativas são escolhidas pelo aluno e outras são obrigatórias, indicadas pelos professores que

acompanham os alunos. As aulas de reforço escolar são atividades em grupo, que têm o objetivo de reforçar ou esclarecer conteúdos do programa curricular não assimilados no horário regular.

A instituição divulga em seu material impresso e virtual que sua missão é: “Ser referência nacional e internacional na área de Educação”, postura que vem sendo reconhecida pelos profissionais da área e um dos motivos pelos quais foi selecionada para esta pesquisa.

4.3.1 O encontro dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados a partir dos contatos da pesquisadora na área de educação de surdos e das indicações feitas pelos entrevistados. Os primeiros entrevistados foram contatados, inicialmente, via as direções ou coordenações das escolas, para as quais solicitamos indicações de possíveis interessados na participação. Feito isto, foram disponibilizados, com a autorização dos professores, seus contatos telefônicos, pelos quais pudemos organizar os encontros e passar as primeiras informações a respeito da pesquisa.

Anterior às primeiras entrevistas oficiais, foram entrevistados dois professores que não possuíam as características dos sujeitos de pesquisa; professores de outros municípios ou de outros segmentos da educação de surdos. Três professores concederam entrevistas, com as quais foi possível estabelecer uma média de tempo necessária para realizar as entrevistas, o que foi de grande valia na organização pessoal dos entrevistados, e para a reformulação de algumas questões orientadoras dos depoimentos.

A fluência na língua de sinais e a circulação na comunidade surda também foram fatores positivos nesse processo, pois estabeleceu de antemão uma relação de confiança e respeito, declarada pelos entrevistados surdos e ouvintes.

Dos profissionais contatados, houve apenas uma recusa, que não ocorreu de forma direta. Ao negociar os horários e o tempo de pesquisa, apesar de disponibilizar qualquer data ou local conveniente para o entrevistado, a instrutora em questão propôs realizá-la via Skipe, após constatar que havia fluência na Libras para que a entrevista se realizasse. A possibilidade não foi descartada, mas mostrou-se inviável por depender da qualidade de transmissão de ambas para a gravação, fator incontrolável naquele contexto, uma vez que seriam usadas redes

domésticas que se mostram instáveis[62], não havendo controle do dia ou horário a ser utilizado, o que foi entendido como um risco eminente de não ter registrado o trabalho.

Desta forma, foi proposto e disponibilizado pela chefia imediata o espaço da instituição onde atuava a profissional, mas o encontro não aconteceu, pois a insistência nos pareceu desrespeitosa, concordando com a afirmativa de Martins (2004) de que, na metodologia qualitativa, a neutralidade não existe e seu fundamento tem compromisso com valores, sobre os quais, na mesma perspectiva, não caberia julgamento.

Todas as instituições contatadas mostraram-se acessíveis e interessadas pela pesquisa e participação dos seus funcionários, considerando que, nas palavras de um dos gestores, "o interesse dos pesquisadores nos motiva ao movimento".

Das sete entrevistas, quatro foram realizadas nas escolas onde os profissionais atuam; um solicitou que fosse feito na casa da pesquisadora, um em outro espaço onde atua e um na sua própria casa. Dos que realizaram na escola, dois optaram por dias nos quais não havia alunos na escola, e dois em seus horários de almoço. A que optou por fazer a entrevista em sua casa, o fez em um domingo. Os espaços e horários disponibilizados demostraram a grande disposição de todos para a participação, que ocorreu de forma descontraída e acolhedora.

Nenhum entrevistado colocou obstáculo ao ser informado de que seria gravado e suas imagens teriam acesso restrito da pesquisadora. Quase na totalidade dos casos, os assuntos desenvolvidos após a entrevista se relacionavam à educação de surdos, no entanto, tratados do ponto de vista mais íntimo, com citação de nomes e análise de postura de colegas da própria instituição ou de outras instituições; vale registro de que todos se preocupam com a educação de surdos como um todo, não restringindo a análise da qualidade da educação oferecida apenas aos seus alunos, demonstrando forte engajamento na área em que atuam.

4.3.2 Os professores

Dentre os sujeitos desta pesquisa, no total de sete, cinco são ouvintes e dois são surdos; três professores de português e um de libras; e dois instrutores de Libras. Inicialmente, a pesquisa seria composta por seis participantes, dos quais três da disciplina de português e três da disciplina de Libras; no entanto, as Emebs apresentam configuração peculiar no seu quadro de funcionários, apresentando professores e instrutores de Libras. Desta forma, a decisão de

[62] Para obter essa informação, foi feito contato com as empresas responsáveis por ambas as redes.

entrevistar um instrutor da Emebs se deu por não haver uma definição clara, por parte dos funcionários, da distinção entre as funções do professor e instrutor de Libras, nas palavras do professor 3:

> *O papel do instrutor de língua de sinais na Emebs é uma coisa, do meu ponto de vista, confuso. […] Não é? Porque se você tem uma escola pra surdos, a ideia é que os professores deem aula em língua de sinais, o que é o instrutor vai fazer lá? Tem um professor que vai dar aula da disciplina de língua de sinais lá, ok! Ou de repente o instrutor que vai dar a aula em outro formato.*

A recusa da instrutora de Libras de um dos polos, fez com que o professor de português e o instrutor de Libras fossem de unidades diferentes desse tipo de instituição, o que pouco ou nada alterou os resultados da tese.

Os professores foram selecionados seguindo os critérios:

a) Ter a atuação na educação bilíngue;

b) Estar com contrato vigente nas instituições;

c) Atuar no Ensino Fundamental I;

d) Ministrar aulas regularmente em uma das disciplinas.

O Quadro 2 traz as características dos sujeitos da pesquisa, representadas por ordem da realização das entrevistas, e específica;

a) entrevistados identificados por números;

b) idade, sexo, condição de surdo ou ouvinte;

c) graduação e ano;

d) especialização nas áreas de atuação/ ano;

e) formação em Libras/ano;

f) formação em português/ano;

g) tempo de atuação na docência/ano;

h) tempo de atuação na docência com surdos;

i) instituição onde atua.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa – dados pessoais e graduação

Nº do Entrevistado	**Idade/Sexo/Surdo ou Ouvinte**	**Graduação/Ano**
Professor 1	38 anos/feminino/ouvinte	Pedagogia – Edac/2002
Professor 2	30 anos/masculino/ surdo	Letras – Libras/2013
Professor 3	33 anos/masculino/ouvinte	Pedagogia/2010
Professor 4	36 anos/feminino/ouvinte	Letras – Tradutor intérprete/2009
Professor 5	33 anos/feminino/ouvinte	Pedagogia – 2009
Professor 6	43 anos/feminino/ouvinte	Pedagogia – 2001
Professor 7	40 anos/ masculino/surdo	*Designer* gráfico – 2008 Pedagogia – 2013

Fonte: Elaboração própria.

Como se constata no Quadro 2, a idade média dos entrevistados é de 36[63] anos. Cinco dos professores são ouvintes; dois são surdos; quatro são mulheres e três são homens; dos sete professores, dois têm formação em Letras, enquanto os outros cinco são pedagogos. Todas as formações se deram na década de 2000, e apenas uma em ano anterior ao reconhecimento da Libras.

No Quadro 3, verifica-se que apenas o professor 4 declara ter alguma formação em educação de segunda língua; os demais especialistas na educação de surdos, e essas especializações não habilitam para o ensino de primeira ou segunda língua. Dos sete educadores, apenas o 1 atuou somente com surdos durante toda a carreira, enquanto todos os outros foram docentes do ensino regular ou, no caso dos surdos, deram aulas de Libras para ouvintes. No que se refere ao Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (Prolibras), quatro participaram, e um deles o realizou duas vezes. O três que não realizaram o exame são funcionários públicos municipais, concursados, e essa não é uma exigência para assumir o cargo. A exigência também não é feita para os funcionários da escola privada, mas os professores são orientados pela chefia a fazê-lo. Mesmo os professores que foram aprovados no exame Prolibras, não se declaram proficientes na língua de sinais e apontam a *performance* na língua como ponto frágil na interação com os alunos. Apesar de declararem que os alunos não têm língua, os professores não se declaram interlocutores eficientes para seus alunos.

[63] A média exata é de 36,142 anos.

Os cursos de especialização foram realizados quase na totalidade em instituições particulares, com exceção do professor 2. Todos afirmam que as formações foram incompletas ou inconsistentes para a realidade que enfrentam em sala de aula, com exceção do professor 7.

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa – dados profissionais

Nº do Entrevistado	**Especialidade na Área /Ano**	**Formação em Libras Prolibras[64] /Ano**	**Formação em Pt/Ano**	**Tempo de Atuação Geral**	**Tempo de Atuação com Surdos**	**Instituição**
Professor 1	Pós-graduação Educação Inclusiva – 2002	Avançado/ Prolibras – 2007	Não	16 anos	16 anos	Privada
Professor 2	Letras/Libras – 2013	Prolibras – 2007	Não	12 anos	8 anos	Privada
Professor 3	Libras – 2013	Prolibras – 2006/2015	Não	6 anos	4 anos	Emebs
Professor 4	Pós-graduação em Deficiência Auditiva – 2011	Avançado – Prolibras – não	Morfossintaxe – 2010 e Práticas Bilíngues Waldorf – 2016	17 anos	5 anos	Emebs
Professor 5	Pós-graduação em Libras e Educação de Surdos – 2011	Intermediário Prolibras – não	Não	12 anos	10 anos	Emebs
Professor 6	Pós-graduação em Educação Especial e Surdez – 2012	Avançado – Prolibras – não	Não	15 anos	4 anos	Polo
Professor 7	Não	Prolibras – 2009	Não	8 anos	6 anos	Polo

Fonte: Elaboração própria.

[64] "O Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação de Libras/Português/Libras (Prolibras) certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) que já concluíram o ensino superior ou o ensino médio. O Exame visa proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras." (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prolibras1>. Acesso em: 29 dez. 2016).

4.4 Diário de Campo

4.4.1 O contato com as instituições

O contato com as três instituições foi facilitado por nossa circulação na área de educação de surdos; dessa forma, muitos dos sujeitos contatados já tinham, de alguma forma, conhecimento da nossa atuação como docente ou outros trabalhos desenvolvidos na educação para surdos. Os contatos iniciais foram feitos via telefone, com as gestões das escolas, para solicitar a autorização para a comunicação com os funcionários.

Na escola particular e na Emebs, cujas dependências já conhecia, não considerei necessário a visita presencial para o reconhecimento do prédio, já nos polos, por não conhecer os prédios, tão pouco a região na qual se localizam, uma primeira visita foi feita anteriormente à entrevista, independentemente do local onde seria realizada.

Na primeira escola polo, a ligação foi feita aleatoriamente, uma vez que, segundo as informações telefônicas, obtidas na Secretaria da Educação do município e conferidas no *site*, ambas apresentam características semelhantes, tanto no que se refere às condições físicas, quanto ao material humano. Assim, feito o contato, fui prontamente recebida pela coordenadora, que disponibilizou o espaço para a realização da pesquisa; orientou os caminhos para chegar ao local; inclusive alertando para o alto índice de periculosidade da região e aconselhando a não deixar o carro na rua, visto que pouco antes da ligação o carro de um funcionário havia sido furtado.

O contato realizou-se na segunda semana de abril de 2015 e a visita foi agendada para a primeira semana de maio, pois as professoras envolvidas no Projeto Bilíngue para Surdos estariam, na semana seguinte, frequentando cursos de formação. A visita ao prédio foi feita em uma manhã e a primeira impressão ainda estava impregnada pelo deslocamento, que demandou cerca de duas horas de trajeto, visto que a escola se localiza no extremo da região sudoeste.

O primeiro contato foi bastante impactante, dadas as dimensões da instituição que, por abrigar atividades de ensino, cultura e lazer, ocupa um quarteirão inteiro do bairro. Passado esse primeiro momento, pude constatar que o entorno do CEU é habitado por população bastante simples, ou seja, de nível socioeconômico baixo, assim como o comércio local. O CEU é um espaço composto por um centro esportivo, com três piscinas, que estavam em reforma, na primeira visita, e já concluída no segundo encontro; um centro de convivência utilizado pelas

comunidades interna e externa, com teatro, biblioteca e salas de convivência, onde acontecem bailes e outras atividades para a terceira idade, e as escolas. O complexo constitui-se de três escolas municipais, que funcionam nos três turnos. A Educação Infantil ocupa um prédio mais ao fundo, e o outro, de dois andares, abriga os Ensinos Fundamentais I e II.

Na primeira visita, a coordenadora, com quem havia iniciado o contato, não estava presente, pois havia sido convocada pela diretoria de educação sem programação anterior e, a princípio, não havia outra pessoa que tivesse conhecimento da visita. Como não sabia como retornar, pedi indicação para a pessoa que me atendeu. No mesmo momento, passava pelo local uma professora de surdos que me reconheceu, pois havia participado do curso de formação para os professores da rede interessados em dar aulas para surdos, no qual havia ministrado um módulo, e informou que a coordenadora havia lhe pedido que me recebesse.

A professora me apresentou sua sala de aula, seu trabalho com os alunos e com o instrutor surdo, que eu também conhecia, e me apresentou brevemente o projeto do Polo Bilíngue para Surdos. Lembrou-se de que havia recebido um documento que descrevia todo o projeto, mas não sabia onde estava e se dispôs a procurá-lo e disponibilizá-lo. Esclareceu que o material era uma cópia de encadernamento simples, mas era o único que conhecia a respeito.

A professora esclareceu a forma de organização das turmas: os alunos surdos do Fundamental II frequentam as aulas no período da manhã, em salas de aulas inclusivas e são atendidos em SAAIs, que ficam no mesmo andar das salas de aulas com professoras bilíngues, uma para os alunos surdos e outra para os surdocegos e o instrutor surdo.

No período da tarde, a partir das 13 horas, iniciam-se as aulas dos alunos do Ensino Fundamental I e nesse segmento os alunos surdos estão alocados em duas salas multisseriadas, uma com o 1º, 2º e 3º anos e outra com o 4º e o 5º, ambas com professoras bilíngues assistidas por um instrutor surdo.

Conversando com os profissionais, fui informada de que o contrato dos instrutores e dos intérpretes da escola terminaria no final daquele mês , o que deixaria os alunos da manhã sem intérpretes e instrutores e os alunos da tarde sem o instrutor. Questionei se não havia previsão no contrato desses profissionais para garantir, ao menos, a presença até o final dos semestres letivos, e qual seria a previsão de renovação do contrato ou novas contratações. A resposta que obtive foi que todos já estavam acostumados e que, em três anos de projeto, de 2013 a 2015, estavam no terceiro instrutor surdo e já haviam perdido a conta de quantas vezes os alunos haviam ficado sem intérprete.

Perguntei como isso repercutia no trabalho, e a professora respondeu que nunca conseguia dar continuidade aos projetos. Como exemplo, relatou que o novo instrutor, que havia começado no final de março, estava terminando o seu plano de aulas naquela semana e já tinha programação para o término do seu contrato para o final do mês. A impressão que tive nesse primeiro contato foi que o comprometimento com o projeto bilíngue se limita à equipe da escola, não se estendendo às outras instâncias.

Quinze dias depois, cheguei à escola no final da manhã, pois tinha objetivos distintos com os dois turnos: no período da manhã, pegar com a professora do Fundamental II, o Documento Orientador de Atendimento Educacional[65], e, no período da tarde, conhecer a professora do Fundamental I, que efetivamente foi o sujeito desta tese.

Ao chegar, fui novamente recebida pela professora do Fundamental II, que tinha o documento prometido e a notícia de que todos os profissionais do Polo Bilíngue, com exceção dos professores concursados, encerravam seus contratos naquele dia, sem previsão de renovação.

As três intérpretes mostravam-se mais conformadas do que o instrutor surdo, uma vez que, segundo elas, era a terceira vez que passavam pela mesma situação. Já o instrutor surdo parecia um tanto perdido e chateado pela interrupção do trabalho e a falta de comprometimento da Diretoria Regional, pois era o seu primeiro contrato nesse formato. Em seguida, fui convidada a esperar a professora do período da tarde na sala dos professores. Na secretaria, encontrei as intérpretes e o instrutor despedindo-se dos funcionários e assinando suas documentações, e a sensação de incômodo foi inevitável.

Neste dia, a coordenadora estava presente e descreveu seus esforços para reverter a situação. Já tinha conversado com todas as instâncias imediatas e obtido sempre a mesma resposta, de que o contrato era temporário e que haveria recontratação, no entanto, sem previsão de data. Sua última tentativa estava sendo feita diretamente com a Secretaria da Educação, mas mostrava-se pouco otimista com qualquer solução em curto prazo.

Solicitei o Projeto Político-Pedagógico da escola, mas ela argumentou que o documento estava em fase de reformulação em conjunto com todo o complexo escolar, de forma que não estava disponível.

---

[65] O Projeto de Educação Bilíngue para alunos surdos da Rede Municipal de Ensino descreve todo o processo do projeto, com os referenciais teóricos e o produto das reuniões com professores da rede.

Aguardei, por cerca de 1 hora, a chegada da professora do período vespertino. Nesse ínterim, fiquei na sala dos professores, onde tanto os professores quanto os outros profissionais almoçam e guardam seus materiais. Uama das intérpretes recolheram seus pertences e outra deixou parte deles no armário, na certeza de que voltaria. O instrutor surdo não passou pela sala dos professores alegando que a comunicação era difícil e preferia não permanecer lá.

A professora da tarde chegou e talvez por já ter longa experiência na rede municipal e na educação de surdos, parecia menos incomodada com toda a situação. Ela me pediu para que aguardasse por alguns minutos para que terminasse a confecção do material da aula da tarde, que tinha sido organizada com outra professora, que estaria ausente naquele dia, para participar de um curso de capacitação.

A princípio, me pareceu resistente ou pouco à vontade, no entanto, enquanto a aguardava ela começou a contar sua trajetória profissional, que se iniciou na educação de surdos, para a qual tem formação específica e atua há 15 anos. Disse que deseja dar continuidade aos seus estudos, ingressando no mestrado, pois já dá aula em uma universidade particular e constatou que esse fato tem o lado positivo, que é construir um bom currículo, e o lado negativo, que é não ter tempo para estudar.

Relatou que seus alunos vêm de diferentes formações e fluências em língua de sinais, mas todos, com raras exceções, têm pouco conhecimento da língua portuguesa. Perguntei sobre as crianças que vinham da Educação Infantil do próprio CEU, e a professora relatou que a Educação Infantil não tinha aderido ao Projeto Bilíngue, de forma que as crianças que vinham de lá não tinham contato com a Libras. Nesse momento, relatou que, por conhecer o trabalho das escolas para surdos do sistema público de São Paulo, compreendia o fato de algumas crianças não terem conhecimento da língua portuguesa, mas tinha dificuldade de compreender por que as escolas consideradas *top*[66] na área não desenvolviam a língua escrita, a contento, com os estudantes.

Em tom confessional, contou que usava diferentes abordagens no processo de construção da escrita da língua portuguesa dos seus alunos, considerando, inclusive, o aproveitamento auditivo da criança. O tom confessional deu-se, segundo a própria professora, por acreditar que essa postura não é aceita por seus pares.

---

[66] Termo usado pela professora.

Explicou que as salas de Fundamental I dividiam-se em duas, uma com o 1º, 2º e 3º anos, e outra com o 4º e 5º anos. Segundo ela, os grupos estavam superlotados, o que daria origem a mais um grupo, no entanto, com a falta de profissionais, tem consciência de que isso naquele momento, não seria viável, mas está em estudo uma reorganização dos grupos, pois o 3º ano se aproxima mais do 4º e do 5º ano, em conhecimento e comportamento, do que o 1º e o 2º. Assim, as professoras responsáveis iriam levar essa questão para a coordenação, para que o segundo semestre fosse iniciado com nova composição de salas: 1º e 2º anos em uma sala e 3º, 4º e 5º anos em outra.

Contou que usa o material didático disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, o qual considera de boa qualidade. Quanto ao fato dos instrutores surdos não serem concursados, considera ruim, mas, por já conhecer o funcionamento do sistema municipal, organiza seu trabalho prevendo a possível ausência desses profissionais, contando com a sua própria fluência na Libras. A professora sente-se muito satisfeita com o resultado de seu trabalho e admitiu que o fato de ter uma relação muito estreita com a professora das séries posteriores, 3º e 4º anos, dá a tranquilidade de que ocorrerá a continuidade do seu trabalho e que o resultado no final do ciclo será positivo.

Descemos para nos despedir e encontramos os alunos no meio das escadas de acesso para o 2º andar. Ao serem informados que todos assistiriam às aulas juntos, naquele dia, pelo fato de a professora do 3º e 4º anos não estar, as crianças ficaram bastante entusiasmadas e a professora comentou que elas gostavam de ficar juntas. Despedi-me, agradecendo o aceite de participação na pesquisa e informando que retornaria no segundo semestre, acreditando que a equipe poderia estar completa.

Retornei para a entrevista no segundo semestre de 2016, quando o ambiente do Polo estava festivo, pois as piscinas estavam em funcionamento e todos os alunos podiam usufruir do espaço, assim, o professor a ser entrevistado tinha horários livres porque seus alunos estavam na piscina. Apesar do intenso barulho, e da professora estar bastante nervosa, por quase ter sido assaltada nas imediações da escola, a entrevista transcorreu com tranquilidade, com ela mostrando-se muito entusiasmada com o trabalho e dizendo-se apaixonada pela área.

Ao terminar a entrevista, conforme combinado anteriormente, a coordenadora dispôs-se a me receber para assinar o Termo de Livre Consentimento Esclarecido, uma vez que a entrevista tinha sido gravada nas dependências da escola. Nesse encontro, constatamos que nos conhecíamos e ela foi extremamente gentil, dispondo-se a auxiliar no que fosse necessário

para a conclusão da pesquisa.

No mesmo dia, conheci a outra profissional que poderia vir a ser a próxima entrevistada. A instrutora não se mostrou-se disponível para a entrevista no mesmo dia, apesar de haver tempo e espaço disponível, desta forma, trocamos telefone a fim de agendar outro dia e horário, o que, conforme já relatado, não aconteceu.

Ao perceber essa indisponibilidade, entrei em contato com a outra unidade Polo, mas o telefonema não era atendido, apesar de ter feito tentativas em dias e períodos diferentes. Assim, voltei a contatar a coordenadora do primeiro CEU, que me disponibilizou um número particular da coordenadora do Polo da unidade. O contato foi feito e com a troca de mensagens, ela perguntou-me se era fluente na Libras, informação que, segundo ela, o instrutor estaria interessado. Descobrimos que já nos conhecíamos e também que já havia trabalhado com o instrutor da unidade, o que foi mais um facilitador.

Por distração, fui para o CEU errado, na mesma região, o maior dos três visitados, com a mesma estrutura, porém outras dimensões. Procurando a escola Polo, já dentro do CEU, ninguém conhecia o serviço e os funcionários não tinham conhecimento de onde funcionava. Por acaso, parei na Universidade, que funciona dentro da unidade, e uma pessoa soube me informar que estava no CEU errado, me orientando sobre a condução a ser tomada para chegar ao Polo.

Desta vez, optei por utilizar transporte público, por nunca ter ido para aquele região e pelas constantes informações sobre violência e roubo. Ao circular pelos dois CEUs, percebi tratar-se de uma periferia que, pelos menos durante o dia, não se mostrava tão perigosa quanto o divulgado pela mídia.

A visita foi feita horas antes da entrevista, e pude me ambientar com o espaço, percebendo que, apesar de ter a mesma configuração do Polo anterior, era menos compacto, com acessos por diversas entradas, algumas abertas, evidenciando a presença constante de guardas de seguranças. A escola propriamente dita tem o acesso controlado por portões permanentemente trancados, como ocorre na outra unidade, com a diferença de que, nesta, o acesso é mais controlado, por existir apenas um portão de entrada para a escola.

A entrevista aconteceu nas dependências da unidade e quando fui recolher as assinaturas dos gestores, o diretor foi acolhedor, quis me conhecer e o tema da tese, e fez o convite para que outras atividades pudessem ocorrer na escola, pois considera que o

aprendizado sobre a educação de surdos deve ser contínuo, não somente o que foi disponibilizado pela gestão na formação das escolas Polo. Disponibilizei mais uma vez meus contatos, que já constavam no documento por ele assinado e nos comprometemos a pensar em outras possibilidades de trabalho conjunto.

Descobri com esta entrevista uma região da cidade que desconhecia completamente, e com a visita percebi que já havia construído as minhas representações, todas elas negativas, que foram sendo questionadas, na medida em que circulei pelo espaço da escola e pelo bairro onde se localiza. A pesquisa já estava promovendo seus frutos.

Na escola privada o contato foi simplificado por já existir um convívio anterior, realizamos a entrevista em no horário de almoço da professora e avançamos para o período vespertino o que ocasionou interferências na entrevista, mas isso não causou maiores transtornos, o ambiente estava silencioso, apesar de estarmos no horário de aula e mesmo estando sem o seu almoço a professora em momento algum mostrou-se incomodada ou foi sucinta nas suas respostas para abreviar o encontro que durou cerca de 1 hora e 30 minutos.

A professora que marcou a entrevista em sua casa, em um domingo, foi extremamente receptiva, oferecendo café mostrando completamente disponível para o encontro. Conversamos sobre amenidades antes e depois do trabalho terminado. Após o término da entrevista fez algumas declarações as quais se certificou que não estava sendo gravada, ao mesmo tempo em que declarou-se confiante de que a conversa não seria usada inconvenientemente.

Uma unanimidade no trabalho realizado com todos os profissionais foi a disponibilidade em falar de suas práticas o que em alguns momentos foi interpretado como uma necessidade de falar e ser ouvida, reforçando a responsabilidade que o pesquisador assume na escuta dos seus entrevistados, uma vez que mais que um objeto de pesquisa os entrevistados colocaram-se como alguém que precisava ser ouvido/visto.

4.4.2 Diário das instituições

Uma característica que se mostrou intrigante foi o estado de ânimo dos professores nas diferentes instituições, fator subjetivo que se destacou no decorrer das entrevistas e que ofereceu dados significativos para a análise desta tese. Os três grupos de instituições de educação bilíngue para surdos elencadas para este estudo foram: particular, Emebs e CEU,

por caracterizarem, no Estado de São Paulo, as principais ofertas de ensino bilíngue para surdos, nos quais a Libras é a língua de instrução e o português é reconhecido como segunda língua. As entrevistas realizaram-se em quatro instituições, três públicas; dois CEUs, uma Emebs e uma escola privada.

Nas duas instituições públicas, Emebs e CEU, ambas da Prefeitura do Município de São Paulo, os professores ingressam via concurso público e os instrutores por contrato temporário. Essas contratações são feitas por 6 meses, sendo que o profissional poderá ser recontratado indefinidamente; no entanto, não existe a garantia de que isso ocorra para a mesma unidade, o que pode inviabilizar a continuidade de alguns planos de trabalho. Outra característica desses contratos é que não têm, necessariamente, suas datas de vigências estabelecidas pelo ano letivo, o que traz o risco eminente da unidade não contar com a presença desses profissionais por algum período do ano letivo.

Essas ocorrências aconteceram durante o desenvolvimento desta pesquisa, o que alterou o cronograma de entrevistas acontecidas no segundo semestre de 2015 e no primeiro e segundo de 2016, para que participassem profissionais do ensino de Libras, uma vez que os professores de português, quase na totalidade, são ouvintes e concursados, enquanto os professores[67] de Libras, na maioria, são contratados como instrutores e, grande parte deles, surdos. Na instituição particular, todos os professores são contratados na função e com a remuneração de professores.

Os profissionais das escolas Polos reconhecem os problemas e desafios, mas mantêm um discurso de equipe e assim encontram forças para transpor os obstáculos, e interpretam as condições diferenciadas do trabalho com surdos como uma contingência temporal, mesmo não ocorrendo nos outros segmentos da escola.

Descrevem os trabalhos com olhar positivo e estão prontos a encarar o que estiver por vir. O mesmo não acontece com os profissionais das Emebs, que se mostram menos positivos, apesar de dispostos e tendem a não reconhecer um trabalho de equipe. Os profissionais da escola privada não demonstraram ter na equipe um ponto forte, mas também não colocaram o fato como obstáculo.

---

[67] As aspas indicam que esses profissionais não são reconhecidos como professores, contratualmente, apesar de exercer a função discente.

4.5 As Entrevistas

A estrutura das entrevistas foi organizada de forma que o entrevistado estivesse em ambiente confortável; dessa forma, ao convidá-lo, o lugar foi escolhido por ele, que foi previamente informado sobre o conteúdo e a forma como se desenvolveria. Assim, os professores foram informados sobre o tema da tese, o destino dos dados e a forma como seriam registrados.

Ao convidá-los para participar, além da informação sobre o conteúdo e propósito do trabalho, estipulamos uma média de tempo que teriam que dispor, que foi de 1 hora e 30 minutos. No ambiente escolhido pelo entrevistado, buscamos estimulá-lo a responder às questões relacionadas a seguir. Iniciamos solicitando que contasse o início de sua atuação com alunos surdos, falando de sua formação acadêmica e suas escolhas profissionais.

Todos demostraram grande necessidade de falar sobre sua prática, por isso, não houve dificuldade para discorrerem sobre seu trabalho e sua postura diante dele e sobre seus alunos.

O esquema básico da entrevista, descrito a seguir, foi organizado em forma de temas. As perguntas foram feitas somente quando necessário o esclarecimento de alguma questão pelas palavras do próprio entrevistado.

4.5.1 Esquema básico da entrevista

Buscou estimular o professor entrevistado a informar sua formação; seu percurso profissional; onde se formou; suas primeiras incursões na área de educação de surdos; como sua formação acadêmica influenciou na escolha de sua carreira na área de educação de surdos; se já tinha algum conhecimento na área antes da graduação; se tomou a decisão de educar surdos no decorrer do curso de graduação; qual foi seu primeiro contato com a língua de sinais e se isso aconteceu no curso de graduação; se já tinha alguma experiência na educação de surdos antes da graduação, quando e como; se, anteriormente a essas escolhas, tinha um outro plano de carreira; como planejou sua carreira; e se o plano foi se traçando na prática da docência.

Buscou, ainda, perceber se o sujeito entrevistado estabelece um início de carreira na atuação com surdos na sala de aula ou em outro espaço, acadêmico ou não acadêmico, e quanto esse início de carreira reflete-se na sua atuação atual. Estimular que o professor falasse

sobre suas primeiras experiências na área, relacionando com a sua formação; estabelecer qual é o papel da formação acadêmica na sua prática de ensino da Libras e do português; como a formação colabora para sua prática, e quanto esta formação foi falha. Onde e como procura suprir as faltas na sua formação para aprimorar sua prática de ensino. Como posiciona as duas línguas na sua prática de ensino, como, quando e onde planeja sua aula.

Localizar como o ensino das línguas se diferencia, ou não, na atuação e, ao mesmo tempo estabelecer se há relação entre a formação acadêmica na construção desse conhecimento e a quem ele serve.

Estimular o professor a falar sobre suas atuações com os alunos; quem são esses sujeitos; como constata o desenvolvimento dos alunos. Qual o seu papel do professor no desenvolvimento desses alunos. Se existe algum aluno que indica estar fazendo as escolhas certas. Fazer com que localize se falta algo aos seus alunos e, dessas faltas, qual acredita ser papel do professor para suprir. Buscar que identifique o que, de fato, o papel do professor supre. Identificar na sua história se já teve alguma vez o sentimento de impotência diante de alguma questão de ensino de línguas portuguesa e de sinais. Quando isso aconteceu e o que essa situação mobilizou na sua prática de ensino. Buscar que identifique como percebe a importância das línguas para o desenvolvimento dos surdos.

Buscar compreender qual é o papel do aluno no movimento que esse professor executa para buscar suas atualizações profissionais. Incentivar reflexões sobre a prática de ensino e mudanças na sua prática, de suas pesquisas e quais são suas escolhas na hora de efetivar esse aprimoramento.

Como pode ser verificado, nas entrevistas que seguem anexas, se alguns professores demandaram mais questionamentos do que outros; se organizaram seu discurso de tal forma que não foi necessária intervenção. É possível perceber, pelos registros, que os relatos foram feitos com tranquilidade, alguns deles fazendo um balanço da carreira e da própria atuação. Dessa forma, os dados trazem ricos registros, não somente da atuação desses sujeitos, mas reflexões sobre a educação de surdos, com seus percalços e qualidade.

CAPÍTULO 5
ANÁLISE DOS DADOS

Duveen (2012, p. 8), na introdução para a obra de Moscovici, afirma que as representações sociais

> entram para o mundo e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Ou seja, estamos imersos em nossas representações e, através delas, construímos ou, por vezes, destruímos os sujeitos com os quais compartilhamos nossas experiências sociais de trabalho, lazer, religião e família. A sutileza pela qual essas construções ocorrem é tamanha que, dificilmente, nos damos conta de como e quando isso aconteceu. Ao nos depararmos com nosso próprio discurso, não identificamos nele nada que possa causar estranheza, uma vez que é construído e dirigido aos pares que compartilham da mesma visão, ainda que de perspectiva diferente.

Ao tratar das representações, pretendemos nos deparar com esse desconhecido, desvelando o processo que familiarizou o não familiar e assim constituiu os grupos com os quais nos relacionamos no cotidiano.

Historicamente, conforme já tratamos nesta tese, o surdo foi visto como deficiente, ou seja, o anormal, da perspectiva auditiva, que, por consequência, se distancia das ações mais básicas dos grupos sociais do qual faz parte, por não construir seu discurso na fala. O não falar, não o torna um deficiente auditivo, como já posto por Sacks (2010), mas um deficiente da linguagem e ainda que consiga produzir uma fala inteligível, existe nela uma marca, que o distancia da normalidade exigida. Essa marca de anormalidade contribui fortemente para que os estigmas, vistos da perspectiva de Goffman (1988), se construam e possamos conviver cada qual ocupando o seu espaço social, crédulos de que o lugar ocupado pelo outro é o espaço devido.

A sociedade, em suas complexas relações, estabelece lugares para que cada um possa viver o seu modo de estar no mundo, estabelecendo o que Goffman (1988) nomeia por carreira moral, na qual o estigmatizado pode elaborar e escolher suas experiências. Os espaços socioculturais criam novas demandas e, assim, novos olhares constroem-se sobre o mesmo sujeito, revisto por si mesmo e, por vezes, pelo outro.

Nessa nova demanda é que se coloca a Educação Bilíngue para Surdos. Solomon (2012, p. 125) salienta que “A cultura geral acha que as crianças surdas são principalmente a quem falta alguma coisa: falta-lhes a audição. A cultura surda acha que elas têm alguma coisa: têm participação em uma bela cultura”. Esse é o espaço explícito de tensão que se criou entre as partes. No entanto, não podemos nos privar de expor que ambas as posturas fazem parte da mesma cultura, ou seja, constituem-se das mesmas representações sociais.

São essas posturas que buscamos esclarecer nesta tese; quais representações estão em jogo nas posturas do sujeito professor de surdos e ao ministrar suas disciplinas, Libras e português, aqui tomadas como objeto de representação. Ao expor suas representações através de seus discursos, esses sujeitos desvendaram um outro, o aluno surdo, já que a ele se direciona o conhecimento construído por essas disciplinas, que são fundamentais nas relações que os alunos surdos estabelecem com o mundo.

Para Vigotski (2011, p. 150), “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”. Poderíamos aqui discorrer longamente sobre o que o autor considera fala, de que língua trata, ou até como tratou as línguas de sinais nos seus estudos, mas não é esse o ponto central sobre o qual nos debruçamos e sim como esse amalgama está marcado pela presença de um e outro, nos discursos, atentando aos modos de apresentação e como o sujeito representa os seus outros para os quais direciona o seu fazer profissional, desvelando assim as suas representações sociais.

5.1 A Análise Propriamente Dita

Para analisar os dados, buscamos argumentos que foram recorrentes na maioria das respostas e que são encontrados também nos discursos leigos, ouvidos ou vistos na população em geral, nem sempre registrados em qualquer um dos trabalhos de pesquisas, mas vivenciados socialmente, ou seja, as marcas do senso comum, pois, segundo Moscovici (2012, p. 10),

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano - Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito corresponde a uma prática científica ou mítica.

Para o autor, estamos imersos em nossas representações a ponto de não apercebemos a influência delas em nossos fazeres ou na relação metalinguística que poderíamos estabelecer sobre esse fazer, uma vez que não a questionamos, se tão pouco a percebemos. São pressupostos que construímos e nos distanciam do preconceito, uma vez que é uma partilha coletiva instituída, colocando-se dentro dos padrões do grupo e, desta forma, há naturalidade entre as partes. Sua projeção é tamanha que mesmo o acesso ao conhecimento formal, que chamaremos de atualizado, ou seja, as mostras científicas nas quais um determinado modelo já não pode ser replicado, não são vistas como suporte para as mudanças.

Nesse lugar é que se coloca a Educação Bilíngue para Surdos e, para esta tese, o ensino das Libras e da língua portuguesa no contexto dessa abordagem de ensino. Ainda que as línguas de sinais mundiais estejam sendo, paulatinamente, reconhecidas, ainda que a Libras tenha seu reconhecimento, ainda não como consta no documento, mas como meio de comunicação e expressão, avançamos.

No *site* da Word Federation of the Deaf[68], encontram-se notícias de diversos países que reconheceram por lei a língua como língua, assim como o *status* de minoria linguística da comunidade surda, o que não acontece em nosso país, como se verifica no capítulo II desta tese, onde elencamos as leis que são suporte aos direitos dos surdos, o que nos dá argumentos mais consistentes para compreender as representações construídas a respeito desses sujeitos.

Ao compreender o sujeito como uma construção sócio-histórica, na perspectiva de Vygostski, corroborada por Pino (2005); ao afirmarmos que o que constitui as características do Homem e demarcam seu espaço de "humano" são as funções psicológicas superiores, acreditamos ser esse o papel da língua de sinais. As mudanças acorridas nos últimos anos deveriam ter promovido transformações nas representações sociais relacionadas aos surdos e à sua educação. A presente tese indica que as impregnações são profundas e ainda não foram totalmente ressignificadas, mas seguem a dinâmica das representações, e estão em constante movimento.

As reivindicações identitárias dos surdos que levaram a legislações específicas e foram um dos fatores de promoção de mudanças nas abordagens educacionais e nas acessibilidades públicas e privadas, ainda não foram suficientes para que os surdos fossem ressignificados socialmente. Woodward (2000, p. 14) aponta nove aspectos da identidade e diferença, dos quais realçamos duas: "5. a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais

[68] Acesso em: 11 nov. 2016.

[...] 6. o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades". Os aspectos aqui discutidos referem-se à relação com o outro e qualquer movimento unilateral pode resultar nulo se não negociado e estabelecido entre as partes; um risco que ainda está no panorama desse segmento educacional.

Woodward (2000, p. 17), fundamentada nos estudos de Hall (1997), ao discutir a identidade e diferença, reitera a necessidade de examinar os sistemas de representação, para tanto. Segundo a autora, é necessário analisar a relação entre cultura e significado, pois, "Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições – de sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior", estabelecendo assim o que denomina "circuito da cultura".

Vale retomar um acontecimento ocorrido em setembro último, mês que foi instituído, pela comunidade surda, por Setembro Azul. Durante esse período, são feitas diferentes atividades nas instituições voltadas para a clientela surda sinalizadora, a fim de exaltar suas cultura, língua e identidade. Com múltiplas postagens via Facebook, iniciou-se, no dia 26, acalorada discussão sobre a postagem de um profissional da área médica que iniciou o *post* com os seguintes dizeres: 26 de Setembro - Dia Nacional do Surdo. A mensagem foi reconfigurada e compartilhada da seguinte forma 26 de Setembro – Dia Nacional do Surdo do Combate a Surdez. O profissional que efetuou a postagem é referência na área cirúrgica de implante coclear e argumentou que sua intenção foi provocar uma discussão sobre a forma excludente pela qual o Dia Nacional do Surdo trata o tema surdez.

Independentemente das posições tomadas, a discussão explicita quanto a identidade de surdo, sinalizador ou não, está ligada ao déficit. O surdo sujeito e sua condição anatamofisiológica fundiram-se em uma mesma representação, sobrando somente o déficit. É possível supor que essa posição não é assumida pelos próprios surdos ou pelos profissionais da área, mas conforme se verifica a seguir, as representações sociais se sobrepuseram uma vez mais.

O posicionamento antagônico entre o déficit e a minoria, assumido por diferentes núcleos sociais, parte de ouvintes e surdos, respectivamente, permitiu constatar, nos depoimentos colhidos para esta tese, que algumas questões superadas na educação regular ainda são aceitas na educação de surdos. O professor, ao aceitar algumas condições de trabalho, acaba por assumir uma representação de seu fazer nem sempre propícia para o desenvolvimento do próprio trabalho e, por consequência, das funções psicológicas superiores do aluno.

Para Vigotsky (1997), a necessidade de comunicar-se e pensar é a gênese da linguagem, assim, pensamento e comunicação resultam das adaptações complexas às condições de vida. Para o autor, a educação como constituinte da base da educação social deve ser considerada como parte da vida social e como organizadora dela. Assim, a forma pela qual se organiza o espaço educacional é um fator a ser pensado para a prática educacional, pois explicita como está representado.

O contínuo movimento das representações sociais dos surdos, ainda que incipiente, permite prospectar mudanças que qualifiquem a Educação Bilíngue para Surdos. É nessa intenção que foram levantados os aspectos que, pela frequência, apareceram nos diferentes discursos, e nos pareceram relevantes.

Moscovici (2012) diz que precisamos ver nas representações sociais uma forma singular de dizer o que já sabemos, no entanto, apesar de sabido, por vezes não queremos pensar sobre isso, pois nos remete à postura que não gostaríamos de tomar, assumindo lugares que não gostaríamos de ocupar. É esse lugar que sujeitos diferentes nos impõem, se deficientes nos incomodam por serem quem são, se minorias nos incomodam por mostrarem quem somos. Em uma sociedade que se opõe, mas não se confronta, as representações sociais nos desafiam a enfrentar os iguais e questionar nossas familiarizações.

5.2 Libras e Língua Portuguesa: O Mundo que Habitam

A língua portuguesa, utilizada pela maioria dominante, na perspectiva do ouvintismo dos Estudos Surdos, aparece no discurso dos professores como o meio de acesso ao mundo, como aquela que abre, amplia o mundo dos sujeitos surdos, permitindo que interaja com a sociedade circundante, em contraste com a Libras, que cumpre o papel comunicacional intra comunidade surda.

Bahan (2011, p. 2), ao discutir a afirmação de Hall (1982) segundo a qual “Pessoas de culturas diferentes não só falam línguas diferentes, mas, o que é possivelmente mais importante, habitam diferentes mundos sensoriais”, levanta a hipótese de que “cada sentido, possivelmente, tem um significado ou interpretação diferente em diferentes culturas” (BAHAN, 2011, p. 96). Ao discutir tais afirmações, o autor não tratava da dicotomia surdo/ouvinte, mas de surdos de diferentes partes do mundo.

Certamente não se trata do mesmo contexto, mas, ao redividir o mundo em língua portuguesa e no da Libras, infere-se que a visualidade dos surdos não se trata da mesma visualidade que os ouvintes vivenciam. É parte do papel dos professores a aproximação desses "mundos", no entanto, o profissional está imerso nas representações de tal forma que executa o movimento contrário, que tende a distanciar as partes, criando espaços distintos para sujeitos que partilham a mesma cultura.

Os dados disponibilizados pelos professores permitem constatar que os profissionais da área dividem o mundo em dois, o mundo da Libras e o mundo propriamente dito, como se, ao comunicar-se através da Libras, o surdo estabelecesse um mundo à parte, dentro do mundo real. Os discursos, tanto de professores surdos, quanto de professores ouvintes, manifestam a língua em espaços e tempos diferentes. Dessa perspectiva, a Libras não se coloca como a língua de constituição do sujeito surdo, mas sim como a língua com a qual pode comunicar-se com seus pares surdos, e somente com eles e a sociedade solidária.

Entre as línguas, está o sujeito, muitas vezes jovens que devem fazer a transposição entre um mundo e outro, sem a ferramenta adequada para tanto. Se a Libras só tem papel entre os surdos e o português é a língua que os conecta com o mundo de verdade, o que, ou quem cumpriria o papel de minimamente tangenciar esses conhecimentos? Ainda que aprenda a língua portuguesa, o professor surdo, que ao falar nela se coloca como aprendiz, não se apropria dela, como pode ser visto no discurso do professor 2 (surdo), quando diz: *Na verdade, eu, eu escrevo mal, tenho uma gramática ruim,* e no do professor 7 (surdo) que revela: *Eu tenho trauma no português*.

Quando se trata da língua portuguesa, os professores surdos se deslocam do lugar de professor para o de alunos, pois eles também não aprenderam e percebem o seu acesso ao "mundo" interrompido, por não saberem a língua, como diz o professor 7 (surdo): *Português faz uma guerra dentro de mim, uma briga mesmo, parecia que quando eu pegava os sinais eu esquecia o português, não conseguia percorrer os dois caminhos* ou quando o professor 2 (surdo) diz: *Na verdade, eu, eu escrevo mal, tenho uma gramática ruim. Porque não aprendi, estudei muitos anos, eu estudei, cresci e não vi nada de português.* Ao se verem no lugar dos alunos, os percebem e percebem a si mesmo em desvantagem e buscam, através da Libras, reverter a situação.

Já os professores ouvintes estabelecem com mais clareza essa cisão dos dois mundos, quando estabelecem a importância da língua portuguesa para seus alunos surdos. Para o professor 1,

> *no português, é para buscar informações, para se comunicar, é exatamente por a gente não ter muito material em Libras, a gente não tem as famílias que saibam Libras, a comunidade ouvinte, as pessoas, então,ele vai usar muito mais essa língua portuguesa que a Libras, assim, o movimento da língua portuguesa pra ele, eu acredito, é maior na nossa sociedade do que a Libras. A Libras, ela fica mais fechadinha no mundo dele, ali, nos contatos que ele tem com os amigos, com os adultos surdos.*

Com a Libras, é lidar com o que está posto, sem pensar em mudanças. Ainda quando pensam no ensino da Libras, o objetivo é o aprendizado do português, como aponta a professora 4:

> *Acho que é fundamental, se você não conhece sua própria língua não tem como estudar outra, até como professora de espanhol falo isso da língua portuguesa também, se a gente não conhece a nossa língua mãe, não tem como você se envolver plenamente, numa segunda língua.*

Como diz a professora 5, *Ela tá num mundo de ouvintes, ela precisa saber o português, porque tudo na vida dela gira em torno da língua portuguesa. Por que é a língua... do País.* Para a professora 6, *Porque ele está num mundo de ouvinte, né? Então ele tem que estar preparado para o mundo.*

Está posto para os professores que os surdos devem aceitar as representações que lhes estão impostas, ainda que isso estabeleça uma desvantagem, por não existir a possibilidade de transformar o olhar do outro, ainda que todos admitam a dificuldade no aprendizado da língua, o que questionaremos posteriormente, a única alternativa que se visualiza.

Os professores ouvintes são atores do aprendizado nas duas línguas, enquanto os surdos delineiam seus papéis apenas para a Libras. O professor 2, ainda do seu lugar de aprendiz da língua portuguesa, proporciona caminhos para uma metodologia, ao dizer: *Entender a própria frase do surdo. Eles me perguntam, 'um', 'o'. Eles me perguntam: o que significa? 'Um' eu imagino que você não conhece a pessoa. É um homem, um homem qualquer. 'O' significa que você conhece a pessoa; o fulano de tal,* ou seja, buscar olhar o mundo da perspectiva do surdo, para que ele possa, pela língua portuguesa, entender a cultura e a sociedade que o circundam.

No entanto, quando diz, *entender a frase do surdo* tratamos de compreender a sua constituição, sua estrutura de pensamento através da Libras e, para que isso aconteça, é necessário que conhecer profundamente a língua, o que, segundo os relatos, até esse momento, não é uma realidade das escolas bilíngues para surdos, como pode ser constatado na fala do professor 3: *A questão era 90% dos professores que estão nas escolas de surdos da prefeitura não têm língua de sinais fluente, fluente no mínimo. Não estou dizendo ultra, mega... fluente.* Sinalizando que existe uma representação de que eles é que têm de se adequar ao que se tem a lhe oferecer, do seu lugar comprometido.

Para Moscovici (2012, p. 87), as Classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual à do mundo que elas compartilham, mas o veem com olhos diferentes, julgam-no de acordo com critérios específicos e cada uma faz isso de acordo com suas próprias categorias. É dessa forma que os surdos puderam ser ancorados e em um mundo à parte estabelecemos o equilíbrio buscado pelas representações, de forma tal que a tensão entre as partes não seja extrema a ponto de colocar as partes em atrito, ao mesmo tempo em que não distende o suficiente para que a tensão seja esquecida.

O discurso sobre minoria não é suficiente para que as línguas habitem o mesmo mundo, assim o português segue representando o mundo real, enquanto a Libras é suficiente apenas para o "mundo dos surdos", mundo este que localiza-se a parte, sem a perspectiva de encontro a língua de comunicação, ainda que somente entre os pares, conforme prescrito na lei.

5.3 Ausência do Modelo Metodológico: O Caminho se Faz Caminhando?

O pouco tempo de existência da educação bilíngue para surdos não pode ser um argumento para que ainda não viceje um modelo metodológico básico para que os sujeitos surdos possam estruturar seu desenvolvimento, no entanto, e apesar de todo o esforço dos profissionais, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos, como no que se refere à prática educacional, os modelos metodológicos ainda não encontraram a prática da sala de aula se, para Vigostski (2007, p. 103),

> o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vigotski, no excerto acima, é direto ao posicionar o papel do ensino, com destaque para a expressão ensino organizado no desenvolvimento humano, ou, para ser mais específico, o desenvolvimento do humano. Seria redundante discorrer sobre o papel da educação na sociedade moderna, uma vez que não somos mais capazes de conceber, apesar da quantidade alarmante de sujeitos não letrados no mundo, um sujeito que não tenha acesso ao letramento. Os sujeitos surdos bilíngues não se apartam disso, visto que, para esse grupo, a língua portuguesa escrita é a via principal de conhecimento acumulado e, por conseguinte, não existem maneiras de abrir mão desse conhecimento.

Ao nos propormos a desvendar as representações sociais dos professores de surdos de Libras e língua portuguesa, pareceu inevitável, ao menos, tangenciar as questões metodológicas que sustentam a prática de ensinar essas línguas. Afinal, estamos aqui tratando dos atores principais da instituição escolar – o professor, aluno e ensino –, assim como ensinar os surdos seria um ponto que dificilmente poderíamos nos furtar de tocar, e assim aconteceu.

Ao serem questionados de diferentes formas, uma vez que a entrevista, conforme já descrito, foi aberta, sobre como o português é ensinado, muitas foram as respostas, mas claramente a falta de metodologia destacou-se. A visualidade da língua de sinais, assim, torna-se um ponto de partida para que os professores encontrem meios para que os alunos surdos aprendam a língua portuguesa, como se nota nos depoimentos.

A falta de um modelo metodológico para a Educação Bilíngue para Surdos, no Brasil, leva os professores a adotar cada qual seu próprio referencial em sua prática de ensino, assim, ao ministrar suas aulas, a visualidade pode ser assumida como metodologia, ainda que nem mesmo o conceito de visualidade esteja explicitado. As metodologias e estratégias elaboradas para sujeitos ouvintes ainda são uma prática, na sala de aula, uma vez que é o referencial mais acessível dos profissionais, como pode ser constatado na fala do professor 6: *Via as práticas de outras professoras, entro em escola de ouvintes mesmo, via o que o ouvinte estava fazendo e tentava adaptar para o surdo. Fiz muito isso, muito mesmo, já tinha até as escolas certas que eu pesquisava.* Ou no discurso de professor 1:

> *Às vezes, eu vou procurar, eu vou fazer um curso, vou fazer um… só que tá muito fora. Eu queria alguma coisa que partisse da realidade sabe, alguma coisa, olha eu vamos trabalhar isso, por conta disso. Não eu ir lá e ficar tentando, eu acho que dá para aproveitar isso… é pouco né? Às vezes eu faço um curso de muitas horas e aproveito…o mínimo assim, né?*

O uso de recursos tecnológicos fica subentendido como metodologia, compreendida como a mais efetiva para os surdos, como pode ser verificado no discurso do professor 6: *Nós tivemos apoio, conseguimos adequar a sala. Ser uma sala que tivesse toda a aparelhagem, data* show*, computador… Pra você poder trabalhar mesmo com o surdo como se deve né.* Oferecer aos alunos surdos recursos tecnológicos facilitadores de leituras coletivas dos materiais didáticos, assim como potencializar uma característica da língua de sinais, que é sua viso-espacialidade, dá ao professor a tranquilidade de atender às necessidades de seu alunado, mesmo que a estratégia não esteja vinculada a uma metodologia específica.

As metodologias e estratégias elaboradas para sujeitos ouvintes ainda são uma prática na sala de aula, uma vez que é o referencial mais acessível do profissional, como se constata na fala do professor 5: *Trabalhei muito com lista de palavra, alfabetizei muito com lista de palavra, mas opa! Lista de palavra com surdo eu … lista de palavra, depois colocar isso no texto. Vai funcionar!.*

Ainda que não consigam identificar a metodologia, todos os professores, apesar de não explicitar claramente, afirmam existir uma metodologia como a mais afirmativa, mais contundente, que pode ser percebida no discurso do professor 6:

> *Com certeza tem uma metodologia, você não ensina o surdo da mesma forma que você ensina o ouvinte né. Essa metodologia, são jeitos diferentes, didáticas diferentes que você vai adotar pra ensinar. Principalmente quando você está trabalhando a L2 né. Então você tem o jeito próprio, diferenciado de ensinar a língua portuguesa pra esses alunos.*

E também é bastante enfática quando afirma, Então, a grande diferença é a língua.

Outro recurso encontrado pelos entrevistados, quando se deparam com a ausência de uma metodologia para orientar, é o apoio nos colegas mais experientes na área, como relatado pelo professor 1: Dentro da escola, com os colegas, sempre assim, eu sempre tive… eu ia atrás né? Olha, como que é isso, como que é aquilo, como que eu faço isso, como que eu faço aquilo, né? Alguns eram abertos para ensinar, outros já….

Para o professor 6: você não está preparada, você não sabe nem como você vai fazer na verdade. Você tem algumas estratégias que você vai… será que dá certo? Será que não é? Até com aluno regular é assim, mas com o surdo você vai buscando, pesquisando pedindo ajuda dos colegas e graças a Deus, a escola já estava assim, meio que preparada né. Ou quando a mesma professora afirma: Pegando a colega que já tinha vindo de uma (sigla de uma escola), de uma prática com surdos. E, começamos fazer o projeto juntos, e conseguimos.

A teoria é assumida de modo reverso quando a Filosofia da Comunicação Total é evocada para que o aluno possa “apreender”, ainda que sabidamente a abordagem não tenha sido considerada competente para tanto, a Libras não é considerada suficiente para o ensino de conceitos aos alunos surdos. Então na hora você… dramatiza, faz tudo, mas ele tem que entender. Mostra figura, mostra imagem, chama um na frente, dá exemplo, faz tudo, conta o professor 6. Em um movimento quase desesperado, o professor quer que ele simplesmente aprenda.

Recorrer à mescla de diversas abordagens também é um recurso, no discurso do professor 7:

> *o professor muda, a didática muda, as teorias mudam, tudo muda e eu mudei também, as ideias mudam sim. Porque, por exemplo, eu estudo, pego um pouco de uma teoria, estudo e vejo que não dá, mudo. Crio muitas ideias, vou tendo muitas experiências, eu não vou seguindo uma coisa só. O ouvinte tem mais opções, tem mais materiais, para surdos tem poucos, então você pega para ler, em inglês e em japonês tem muitas coisas interessantes. Eu pego, leio junto essas coisas e a minha didática vai se aprimorando, eu não gosto de sempre dar a mesma coisa, não tem que ser diferente, como se abrisse uma cortina, rompe tudo e desvenda segredos.*

Existe um sentimento de resistência, e os profissionais ainda buscam. O professor 1 afirma*:*

> *eu sinto falta, mas, tudo bem eu até procuro, mas eu queria que isso viesse assim para mim, viesse dentro da realidade que eu trabalho. Porque às vezes eu vou procurar, eu vou fazer um curso, vou fazer um… só que tá muito fora. Eu queria alguma coisa que partisse da realidade, sabe, alguma coisa, olha, eu, vamos trabalhar isso, por conta disso. Não eu ir lá e ficar tentando, eu acho que dá para aproveitar isso… é pouco, né? Às vezes, eu faço um curso de muitas horas e aproveito… o mínimo assim, né?*

A tentativa e erro vêm sendo uma premissa dos professores, buscando uma metodologia de trabalho que atenda à necessidade do aluno e aos objetivos do trabalho. Ao acessar, professores com mais anos de prática, dentro de um contexto de mudanças tão recentes, correm o risco de buscar fontes que são a antítese do que acreditam ser o caminho mais produtivo. Conforme o depoimento do professor 1, apenas após colocar a experiência do outro em prática percebem que não responde à sua expectativa de ensino

> *uma professora amiga de lá, ela me adotou, ela me ensinou muito coisa, tudo eu tirava dúvida com ela, eu perguntava para ela. ‘Cê fala assim’, puxa, mas eu tenho, eu vou fazer isso assim, olha, eu vou... né, eu estudei muito sobre construtivismo, mas muita coisa não encaixava, não dava certo, eu tive que ir buscando, eu tive que ler mais coisa. Buscava muitas revistas, buscava...*

Para o professor surdo 2, a formação específica é o que falta para o ensino do aluno surdo. A formação dos professores, formar em sinais na pedagogia , o professor que seja realmente proficiente em Libras,

> *Tem muitas pessoas formadas em pedagogia, mas o curso não tem nada de surdos. Como vai adaptar? Um curso específico para surdos, não é... não que seja ruim o jeito do professor, tem que ter uma formação própria para o surdo, para a Libras, saber bem a língua de sinais, se profissionalizar nisso para haver troca.*

É só isso que precisa, mesmo reconhecendo a necessidade de uma formação específica, a adaptação ainda é mencionada, ou seja, a representação que afeta a nós como ouvintes, afeta o surdo, que reconhece, ainda que inconscientemente, a inexistência de um trabalho que o contemple para sua formação.

Assim, a adaptação é tida pelos dois professores surdos como a única opção de trabalho para aquele que pretende educar os surdos. O professor 2 relata que, por vezes, a exigência é tanta de adaptação que o esforço não vale a pena:

> *Tudo que eu olhava, me falavam: tem que adaptar, mas dá muito trabalho adaptar para o surdo. Faço várias adaptações para entregar um texto, tem que adaptar várias vezes. Não dá! [...] No Brasil não tem material para surdos, só teoria, na prática nada.*

Em Moscovici (2012, p. 143), encontramos que é o papel da teoria tornar a experimentação desnecessária e o papel da experimentação tornar a teoria impossível. A relação dialética existente entre as duas proposições deve ser convenientemente empregada, a fim de que o conhecimento avance. Supomos, na educação de surdos, que ambos, teoria e prática, estão fragilizados, uma vez que não cumprem suas funções na tarefa de educar os surdos.

Os relatos dos professores são quase unânimes ao não conseguirem estabelecer a relação entre teoria e prática, e ainda assim, os que são exceção nesta regra, o fazem buscando mesclar recursos para estabelecer um caminho pessoal de trabalho.

5.4 A Família e a Ausência da Língua – O Berço Vazio

Rousseau (1995, p. 22) considera a família como “A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural [...] um espaço social ocupado pela criança o tempo necessário para sua conservação”. Podemos inferir, então, que esse tempo se diferencia nas diferentes

sociedades e momentos históricos, na medida em que a infância, assim como a adolescência, vêm se estendendo em idade cronológica e o que é considerado necessário também torna-se mais elástico. Outro fator que pode tornar esse tempo mais ou menos prolongado é a forma como representamos o sujeito que deve ser assistido. O estigma pelo qual o sujeito está subordinado pode fazer com que o tempo necessário seja eterno. O mesmo acontece se o ambiente social assim o considerar.

Para Goffman (1988), existem modelos de estigmas na carreira moral do estigmatizado e um deles é aquele que se origina da capacidade da família de constituir-se como uma cápsula protetora para aquele que poderia vir a ser estigmatizado; para tanto, ela faz do controle de informações uma cápsula de proteção. No caso dos surdos, essa cápsula pode ser dissimulada pela ausência de uma língua em comum, o que impede que qualquer informação chegue aos sujeitos. Uma vez que seu déficit auditivo não lhe permite ouvir o que é dito a seu respeito na língua de entorno, o português oral.

Fazendo uso de gestos naturais, ou criando gestos caseiros, o sujeito surdo fica encapsulado pelas informações, ainda que escassas, que circulam no seu restrito mundo social. Ao não ter fluência na língua de sinais, os pais, ainda que inconscientemente, garantem o controle desse sujeito, o que propicia que ele permaneça dependente por um tempo bastante dilatado.

Percebe-se que esses fatores são corroborados pela lei que, na sua função reguladora, garante a subsistência do sujeito, que considera incapaz para tanto. Ainda que o sistema de saúde, com todos os seus déficits, faça crer que nos primeiros anos de vida, grande parte das famílias que têm um filho com qualquer peculiaridade sensorial, física ou mental, a ajuda seja necessária, para que algum membro da família possa assisti-lo, essa necessidade também é dimensionada por um sujeito que possui uma representação social do surdo, formada pelo senso comum. Como pode ser constatado, a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) não tem em seu corpo uma provisão de formação para o sujeito, na qual ele possa encontrar outra forma de estruturar-se se não com a provisão do Estado. A família estabelece-se como o núcleo capaz de originar e transformar representações sociais, mas, antes de tudo, com forte poder de disseminá-las.

Para Kyle (1999), a família é o berço da educação bilíngue para surdos, pois centra-se nela o poder de decisão de onde e como a criança com déficit auditivo será educada, o que a posicionará como surda ou como deficiente auditiva, como já discutido em Campos (2009), estando também sobre o seu comando a língua pela qual essa criança se constituirá, ainda que

o grupo familiar não partilhe dessa língua. Mais explícitamente, mesmo que a família não saiba Libras, é ela quem inscreve a criança surda na escola bilíngue e dá acesso à sua criança a uma língua que poderá, ou não, partilhar com ela. Sem dúvida, um contrassenso, mas uma realidade vivenciada em uma proporção alarmante nas escolas de surdos e fortemente pontuada pelos entrevistados.

Para além da escola, a família foi a instituição mais presente, nesta tese, quase que unanimemente citada como o elemento responsável pela baixa proficiência na Libras dos alunos, e identificada como o que falta aos alunos, da perspectiva dos professores. A exceção foi o entrevistado professor 1, que se colocou ciente do desconhecimento da família a respeito da língua, mas sem a ênfase colocada por todos os outros; cinco dos professores apontaram a família como um fator que enfraquece a educação bilíngue para surdos. O desconhecimento da língua, a falta de comunicação com o filho, ou mesmo o desinteresse em aprender a Libras, foi um fato lembrado e lamentado pelos professores. Apenas o professor 3 não cita a família no processo de aprendizado dos alunos surdos.

Assim, a base da cadeia é colocada, nesta tese, como frágil e todo o processo de ensino torna-se fragilizado sob o olhar dos educadores, que tomam para si a tarefa de formalizar a Libras ao mesmo tempo em que está sendo adquirida. Se o berço está vazio, cabe ao professor ocupá-lo. Como posto pelo professor surdo 7: *Para mim como professor é como se eles fossem filhos, que eu encontro todo dia, que tenho contato todo dia. Então, eu sou um modelo, um espelho.*

O professor 1, ao fazer sua análise, não identificou qualquer fragilidade nos seus alunos, e entende que cada desconhecimento é o motor para um novo desafio, quando diz: *Mas o que eu faço e às vezes eu sinto falta em algum e eu fico estimulando, é da curiosidade, é de querer saber, querer conhecer, de fazer aquilo interessante*. Para suprir as faltas, o professor busca caminhos alternativos para que o próprio aluno enfrente o que poderia ser um obstáculo. Colocando-se no lugar de adulto mais experiente, proporciona meios para que ocorra a zona de desenvolvimento proximal ao aluno que terá a oportunidade de explorar, imitar e descobrir, na presença desse adulto, um parceiro de conhecimento e instigador de saberes a serem descobertos.

O que se questiona é se o fato desses atos não estarem firmemente embasados em suportes teóricos, como se constata em outros aspectos analisados, levará aos objetivos de desenvolvimento que as crianças surdas poderiam alcançar, ficando mais uma vez obscurecida a relação aprendizado e desenvolvimento, que no caso dos surdos tem como um dos pontos

centrais a linguagem.

Para Vigotsky (2007), a linguagem inicialmente é um meio de comunicação entre a criança e seus interlocutores, em seu ambiente, e na conversão em fala interior, organizará o pensamento, passando a ser função interna. Temos, então, que à criança surda, pelo que determina a lei, está garantida a comunicação; no entanto, o que almejam os profissionais aqui vistos e ouvidos, é a constituição de sujeito e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, assumem, como consta no relato de do professor 7, a função de transformar ambientes em uma metáfora de herói: *Eu não sou Super-Homem não, eu não sou, tem que lutar muito, mas eu vou influenciando, é difícil.*

Se aos alunos ouvintes o modelo de língua está personificado nos membros familiares, para os alunos surdos esse modelo está no professor surdo, que se coloca no papel de modelo de seus alunos, de língua e comportamento que, acreditam eles, mudará a postura de seus alunos no futuro, como é colocado pelo professor 7:

> *É o humano que tem que mudar, é o que as crianças vão se apoiar, se eu fecho tudo em mim, as crianças vão imitar isso também, eu falto, falto, falto, as crianças vão fazer isso. Se eu fico brincando no celular, as crianças vão fazer isso também e para sempre vão reproduzir isso. […] Elas prestam atenção, para mim como professor é como se eles fossem filhos, que eu encontro todo dia, que tenho contato todo dia.*

No entanto, esse papel não é exclusivo dos modelos surdos, como dito pelo professor 5: O que esse professor falar pra esse surdo é lei. Então, para o surdo, ele acaba sendo uma referência muito grande, pra esse… professor acaba sendo uma referência muito grande para esse surdo. Essa posição do professor ouvinte pode levar o surdo a outro modelo da carreira moral, na qual o estigmatizado incorpora os padrões frente aos quais eles fracassam (Goffman 1988, p. 42).

5.5 Entre o Deficiente e o Comprometido

Para Goffman (1988, p. 15), “Utilizamos termos específicos de estigma, como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no significado original”, e as aproximações vão sendo realizadas, a fim de nos familiarizar com aquele que, possuindo um marca orgânica, se distancia da maioria, não se enquadrando no que denominaríamos de normal.

Quando o autor trata a questão da metáfora, ou representação, aproxima seus estudos dos estudos de Moscovici; as diferentes mudanças de nomenclatura pelas quais já passaram as pessoas que possuem alguma característica que se afasta das expectativas orgânicas determinadas para os humanos. Assim, a nomenclatura deficiente pode destinar-se a qualquer sujeito que não corresponda, em algum grau, aos anseios sociais, familiarizando o sujeito, ainda que essa forma de nomeá-lo não seja aceita pelo próprio sujeito.

Quando Moscovici determina que a nomeação é a forma de familiarizar o não familiar, a fim de compreendê-lo e poder conviver com aquele/aquilo que anteriormente não saberia conviver. Essa ancoragem tem consequências sociais, uma vez que o alvo a ser nomeado também tem suas expectativas sociais e quer de alguma forma fazer parte.

Ao se autodenominar surdo, esse grupo minoritário procurou um lugar de conforto que Higgins (1990) constata que, ao entender a vida dos surdos, compreendemos melhor a vida dos ouvintes, ou seja, são vidas em relação que inexistem isoladamente. Para Silva (2000, p.80), “por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”, assim, a identidade “ser surdo” para o autor, com a qual corroboramos, é antes de mais nada a negação de ser ouvinte; afirmação que está dentro de uma cadeia simbólica discursiva, uma vez que ser surdo não é um absoluto com existência anterior à linguagem e exterior a ela.

Nesta tese, surge, ainda que subliminarmente, uma ancoragem diferenciada da que estávamos habituados: “o comprometido”, ocupando o lugar do normal. Estaremos enquanto ouvintes, sempre em lugar privilegiado na cadeia do poder, assim, desse lugar igualmente confortável, segundo a proposta de Higgins (1990), podemos nomear o outro e estabelecer para ele um lugar que não nos implique a cadeia social predeterminada, mantendo a cadeia de poder que define quem é o incluído e quem é o excluído conforme Woodward (2000).

Se os surdos assumiram essa nomenclatura para deixar o lugar de deficiente que lhe foi determinado, os ouvintes lhe impõem um novo e sutil lugar, o do comprometido. O termo comprometido surge no discurso dos entrevistados como um pleonasmo da deficiência; os sinônimos de comprometimento têm a combinação perfeita de sutileza e poder, uma vez que os outros sinônimos são simbolicamente mais agressivos, como: prejudicado, danificado, avariado, arruinado e estragado.

Nos discursos dos professores, encontramos falas que agregam para os alunos surdos expressões como:

> *Professor 6: Eu sempre peguei alunos de inclusão de todas as deficiências, e comecei a ter, quase todos os anos, alunos surdos; Nossa, muito legal! E nós temos uma aluna deficiente auditiva; Eu atendo alunos de todas as deficiências, né? então, pra mim, tudo que está envolvendo as questões de defici… de alunos deficientes, inclusão, síndrome, é algo que me interessa e que eu busco. Professor 1: Porque eu me deparei com criança, não só surda.*
>
> *Professor 5: Porque ela tem um comprometimento motor também.*
>
> *Professor 3: O garoto com outros comprometimentos, comprometimento motor; Me apresentei assim na Secretaria de Educação. Tinha lá uma pessoa que era responsável pelo sistema de educação especial que tinha feito o nível 1, 2, 3 da Federação de Surdos de Língua de Sinais e tal e… enfim. E ela achou que, mesmo com o meu perfil, que eu poderia contribuir, e fui contratado lá também com um contrato de 6 meses e o que saiu no registro do contrato foi: 'um profissional para trabalhar o desenvolvimento psicomotor, psicomotricidade com…'.Hoje, com a formação que eu tenho, hoje, com a reflexão que a gente faz, eu fico… o que me leva a pensar que é curioso do ponto de vista do gestor, da gestão pública, das secretarias de educação do olhar sobre isso, que hoje curiosamente eu acho que por alguma perspectiva, não mudou muito de uma certa perspectiva. Mas eu lembro que era, as crianças tinham uma certa dificuldade, crianças que batiam, crianças que… eu lembro da psicóloga… 'Aí! ele é psicótico' […]a questão era que ela era oralizada e ela não sabia língua de sinais e nem queria aprender e pra ela fazer alguns sinais de surdos estava bom.*
>
> *Professor 4: E é a primeira vez que eu estou dando aula de Libras, para alunos com surdez, porque dar aula de Libras para ouvinte é uma coisa, para alunos com surdez é diferente.*

Com exceção do professor e do instrutor surdo, os outros entrevistados buscaram ancoragens de diversas ordens para os sujeitos surdos. Ao atentarmos para a expressão não era só surdo, nos deparamos com a busca de novos modos de nomear, como colocado por Woodward (2000, p. 19): "os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados". Acomodando esses sujeitos em um novo lugar simbólico, onde possam diminuir a tensão entre os grupos, mas ainda mantendo o espaço anteriormente adquirido por ser aquele que determina o lugar do outro, Berger e Luckmann (1987) estabelecem limites para o que é socialmente possível.

Reiteramos que as construções com as quais nos deparamos, não são particulares, privilegiadas por esse grupo, portas- voz de um construto social, de representações que foram construídas no decorrer do tempo. Responsabilizá-lo particularmente por essa construção, lhe conferiria um poder, ou uma culpa.

O que se constata nas falas desses profissionais tem duas faces distintas e complementares; a primeira mostra que, apesar de todas as mudanças ocorridas nesses últimos 16 anos, ainda estamos imersos em representações fortemente sedimentadas na falta, ainda

que não seja a da audição, mas das línguas.

O atraso na aquisição da língua de sinais, que acontece sem a presença qualitativa dos familiares, e algumas vezes dos próprios professores, que relatam, como veremos ainda nestas análises, não acreditar na qualidade de suas línguas de sinais. A consequência, é uma língua portuguesa que avança em velocidade e qualidade bem mais lenta do que o desejado, pela baixa qualidade da língua de sinais ou pela falta de subsídios teóricos consistentes para o ensino correspondente, deixando o alunado surdo, uma vez mais, à espera de uma educação que possa contribuir de forma mais significativa para a construção de suas funções psicológicas superiores.

Em outra face, o esforço coletivo para que a imagem do surdo escape da deficiência; o uso dos diferentes adjetivos, frases, ou expressões, para fugir do termo deficiente, demonstra um movimento da dinâmica colocada por Moscovici (2012), característica das representações sociais. Ainda que não possa, neste momento, reconhecer os sujeitos surdos na sua diferenciação primária, como aquele que possui outra língua.

Embora seja essa a posição esperada pela área, as colocações demonstram um esforço para sair do lugar anterior, que demanda uma luta interna do grupo, pois requer que rompa com alguns pressupostos do seu próprio grupo. Para os ouvintes que fazem parte da comunidade de solidariedade dos surdos, ao assumir que formam uma minoria linguística faz-se necessário que rompam ou minimamente contraponham a postura majoritária da deficiência, que ainda conta com o argumento do reconhecimento legal. Assim, conforme exposto por Honneth (2015), a luta pelo reconhecimento ainda está em curso e ainda requer esforços para que as rupturas mais expressivas aconteçam.

Se acreditávamos estar no final de algum processo, no início deste trabalho, constatamos que estamos em um momento crucial, para o qual a conscientização das representações pode levar ao lugar do reconhecimento e, de acordo com Honneth (2015, p. 210), nos colocar no lugar da solidariedade.

> ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estima-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum.

Em se tratando da educação bilíngue para surdos, práticas que determinem o lugar do sujeito não somente no contexto educacional e suas consequências, como ocorre na sociedade circundante, mas também seu espaço em núcleos mais básicos, como família e cultura.

5.6 O Ensino do Português: A Língua do Mundo

Os depoimentos colocaram a língua portuguesa como algo externo ao surdo, que não lhe pertence e tem a função de colocá-lo no mundo, estabelecendo uma distância entre mundos distintos. Nesse aspecto, os profissionais estão ainda mais distanciados, enquanto os professores ouvintes estão centrados em seus papéis de educadores, os professores surdos alternam entre passado e presente, entre ser professor e aluno. O discurso transita entre a primeira e a terceira pessoa, quando o assunto é a língua portuguesa, como é constatado no discurso do professor 1: *acho que ele vai usar mais é a língua portuguesa;* ou do professor 2:

> *Segundo, importante no Brasil, o ensino de português não tem método, não tem método. O surdo tem problema na escrita, é atrasado na escrita. Na verdade. Eu!, eu escrevo mal, tenho uma gramática ruim. Porque não aprendi, estudei muitos anos, eu estudei, cresci e não via nada de português, é diferente;*

E do professor 6:

> *Português parece que faz uma guerra dentro de mim, uma briga mesmo, parecia que quando eu pegava o português eu esquecia os sinais e quando eu pegava os sinais eu esquecia o português, não conseguia percorrer estes dois caminhos. Então eu percebi, entendi que os sinais têm uma gramática diferente, não tem... é uma descoberta mesmo, eu foi percebendo na troca com o ouvinte eu fui percebendo que a gramática dos sinais é diferente do português escrito.*

O professor surdo, ao falar sobre o ensino de português, transporta-se para o seu ser aluno. Para Honneth (2015, p. 198), “para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”. Os professores surdos buscam com seus trabalhos preencher o hiato deixado pela falta de uma metodologia que torne as novas gerações de surdos competentes, como não foi possível para eles e, assim, destacar suas capacidades, já que partem, por princípio, da incapacidade, não ouvir, não falar a língua circundante, e não ser bom escritor. Enquanto professores, solidarizam-se com seus alunos, mostrando que, se não são bons escritores, é por não haver professores competentes para desenvolvê-los.

O português nos é colocado como o que dá acesso ao mundo, propriamente dito. Para o professor 1: *É tudo a língua portuguesa;* e para o professor 2:

> *Português para o surdo é l2, mas, na verdade, aqui no Brasil o português é l1, em todo lugar, no trabalho é o português, conversar pelo celular é em português, passar um e-mail, WhatsApp, tudo é português, português, português, quase 50%, 90%. Todo surdo precisa aprender português sim.*

Ele reconhece que o conhecimento construído e acumulado está registrado na língua portuguesa e que as tecnologias fazem seus registros nessa língua, mas reconhece que o acesso a ela só se dará se houver uma base sólida da língua de sinais. O professor 2 enfatiza:

> *Na minha opinião tem que abrir, ter um pouco do português, um pouco da língua de sinais, mais a Libras, um pouco do português, fazendo a ligação entre os dois e a criança vai se desenvolver, ela vai. Para o professor 4: O mundo é da língua portuguesa.*

Essa postura separatista, que coloca as línguas, cada qual no seu lado, cada qual no seu mundo, impede a apropriação das partes; o surdo, ao conhecer a língua portuguesa, lida com ela como a língua do opressor, conforme prega o discurso ouvintista, uma língua com a qual ele se relaciona a partir da rejeição, mas é através dela que se estabelece o seu reconhecimento jurídico; é na língua portuguesa que o surdo é reconhecido como sujeito de direito e o não acesso a ela faz com que o outro o inscreva e, por consequência, corra o risco de, conforme já ocorreu, de não se fazer reconhecido conforme seu desejo.

Nesse jogo de aproximação e distanciamento da língua portuguesa, a alternativa circundante, o surdo incorre no risco de ser inscrito juridicamente pelas representações sociais já construídas, pois para Moscovici (2012, p. 46): “As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender o que nós já sabemos” e o que sabemos dos surdos, pelo aqui constatado, é que as representações sociais que estão postas, até este momento, não se aproximam da autorrepresentação dos surdos. São as línguas que fazem essas mediações, e a constituição do surdo bilíngue, sob as perspectivas aqui discutidas, vão além do conhecer e usar duas línguas, mas a possibilidade de conhecer o outro olhando o mundo da sua perspectiva. O que estamos buscando oferecer nesta tese é a possibilidade de, conhecendo a perspectiva do outro, poder, ambas as partes, expor-se, confrontar-se e negociar novas representações, que sejam confortáveis para os dois.

Da forma como estamos, as representações nos colocam em posição de oponentes, já que partilhamos representações que nos dizem *o mundo é do português* por um lado e por outro *eu tenho trauma do português;* em uma análise lógica, existe um mundo que me traumatiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desenvolvido à luz dos estudos do reconhecimento social de Serge Moscovici (2012, p. 213), objetivou buscar a origem e o destino das práticas de ensino de Libras e língua portuguesa de professores de surdos do Ensino Fundamental I de três tipos de propostas bilíngues no Estado de São Paulo, assumindo que as representações sociais

> são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um "referencial de um pensamento preexistente"; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência [...] Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.

A tarefa de encontrar nos discursos dos sujeitos as representações construídas sobre o ensino da Libras e da língua portuguesa teve a intenção de constatar quanto essas representações interferem nas práticas de sala de aula e, por conseguinte, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos surdos.

Os avanços legislativos compreendidos aqui da perspectiva da Teoria do Reconhecimento de Honneth, foram estudados como consequência das representações sociais, concebidos no contexto da educação bilíngue para surdos, para constatar que as legislações registram representações sociais já construídas e são sistematizadas na lei.

Desta forma, não nos dedicamos somente a identificar as marcas de representações sociais dos professores sujeitos, mas encontrar as marcas do senso comum nesses discursos, o que poderia ser diferente, dado que tratamos de profissionais com graduação para a prática que exercem.

Partindo da pesquisa realizada, seguem considerações dos dados levantados e reflexões para que essas representações entendidas como dinâmicas possam ser compreendidas e modificadas a fim de transformar qualitativamente a educação dos sujeitos surdos.

As representações construídas

A proposta desta tese é buscar as representações sociais dos professores de surdos de Libras e língua portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental inscritos em seus discursos. Estar em contato com a rotina desses sujeitos, revelada em seus discursos, permitiu não

somente encontrar suas representações, mas contextualizá-las no cotidiano e na história construída da educação de surdos que se reflete nas práticas de hoje.

A história da educação de surdos se revela em cada sujeito, não somente por ser um grupo minoritário, mas por replicar suas vivências em relação à sua própria vida e esta na relação com o outro. O que constatamos é que os professores, qualquer que seja o segmento ao qual assistem, são representantes da comunidade surda aos olhos da sociedade circundante, de os contatos mistos vistos por Goffman (1988) são vividos também pelos professores ouvintes, que, ao mesmo tempo, são a sociedade circundante e representam os surdos.

Dependendo do contexto vivido, proporcionam situações nas quais as representações sociais podem ser evidenciadas. O posicionamento flutuante dos sujeitos ouvintes que ora estão surdos, ora são ouvintes, não lhes permite perceber que as condições de trabalho às quais estão sujeitados não ocorrem por acaso, mas são fruto de como os surdos são socialmente representados. O discurso da professora 5 *Porquê? Porque de manhã eu sou ouvinte, e à tarde eu devo ser surda. Então eu acho que isso… eu sinto essa confusão, muito! Comigo assim, da minha prática*, se mistura à prática de tal forma que se torna sujeito dela.

As escolas nas quais os surdos são educados, apesar das mudanças de nomenclaturas pelas quais a educação de surdos vem sendo anunciada, sejam elas educação especial, educação de deficientes auditivos, educação de surdos e educação para surdos, não se mostraram suficientes por si só para proporcionar transformações na arraigada representação de déficit.

Se essas representações não se manifestam nas relações, manifestam-se no lugar destinado aos sujeitos. Pequenos movimentos vêm sendo percebidos e devem ser devidamente valorizados para que não se estanquem; estar no lugar do comprometido não pode ser considerado como o melhor lugar para os sujeitos surdos, no entanto, pode ser anúncio de uma mudança, sem a qual não existirão mudanças qualitativas na educação bilíngue para surdos.

Os professores já não se sentem à vontade de chamar seus alunos de deficientes, apesar disso ainda ser constatado, como diz a professora 6: *E nós temos uma aluna deficiente auditiva na CEI, na creche,* a criança já está em contato com a Libras e com a comunidade surda, com o instrutor e com o grupo da escola, mas ainda é representada como deficiente.

Ser ainda representado como comprometido certamente não é o desejo da comunidade surda, porém, o conhecimento desse fato não deve ser ignorado. Comprometido, danificado, avariado, são sinônimos dessa representação.

Poderíamos analisar a adjetivação, simplesmente, como um eufemismo, mas Moscovici (2012) alerta para o poder engendrado em todas as relações, assim, mesmo que analisada como eufemismo, a escolha de vocábulo não aconteceu sem que houvesse uma intenção que lhe desse suporte, intenção esta em forte relação com as representações.

Importante atentar para o vocábulo utilizado que se funda em representações desses sujeitos, não ignorando o fato das representações não serem questionadas pelos sujeitos que as usam. A ausência de questionamento se dá pela sutileza com a qual ela nos modula. Como e porque questionar aquilo que não depreendemos? Isso não acontece por perversidade ou pela falha de um sentido para tanto, mas pelo que nos foi posto por Moscovici (2012), pela ausência de expectação. Ao analisar o mundo e as relações que estabelecemos, não nos apercebemos do quanto o outro está submetido, uma vez que está onde deveria estar.

Com os professores de surdos das disciplinas de Libras e língua portuguesa não foi diferente, no entanto, não deixou de ser surpreendente. Os profissionais aturem em salas multisseriadas, sem que esse modelo responda às expectativas de um projeto de ensino, não causa estranhamento, mesmo que seja o único utilizado nas instituições. Os profissionais a entendem como uma situação dentro do que é possível para a educação dos seus alunos e a criação de salas seriadas como conquistas, conforme dito pelo professor 6,

> *Nós iniciamos com duas salas que eram salas multisseriadas, então, a minha sala, 1º, 2º e 3º, e uma sala de 4º e 5º anos. E agora esse ano, né, estamos com três salas e já projetamos pro ano que vem quatro salas, a nossa intenção é ter uma sala por série. Uma por ano. Ano ciclo né? O que nos falta é espaço físico[...] Muito difícil, você tem que se desdobrar, você tem que dar conteúdo das três, dos três ciclos, todas as disciplinas. Então é complicado.*

E o professor 7: *Aqui é uma sala para o 1º, 2º e 3º misturados, e outra com 4º e 5º anos, então é uma luta. Porque a sala é pequena. Então, os professores foram lutando e aumentaram o espaço. A direção foi aumentando.* Uma situação que não é encontrada nos outros segmentos da escola, é tida como possível para os surdos.

Os professores ouvintes não se sentem seguros com a própria proficiência em Libras, mas devem mostrar-se como os interlocutores mais experientes para seus alunos, mesmo que não sejam tão eficientes, como pode ser visto no discurso do professor 5:

> *Se eu conseguisse ficar o dia todo, só pensando em língua de sinais, o tempo que eu não estaria aqui, estar trabalhando em língua de sinais, estar estudando língua de sinais, mas acaba… a fluência acaba, não sendo tanta e eu acredito que não tem como, uma formação bilíngue, sem a fluência […]esse professor acaba sendo meio mãe, meio pai, meio amigo. Forma opinião, porque o que o professor fala com ele é lei, porque é quem conversa com ele na língua dele.*

O modelo não é o mais eficiente, mas é único e na relação que se estabelece em sala de aula, está em posição privilegiada, já que o aluno está em posição de não língua. Como também no discurso do professor 6: *O que a gente sentia dificuldade era da língua, por que a gente começou, pelo menos eu, eu não tinha a língua ainda, direitinho.[…] Esses momentos só na Libras, só com os surdos.*[69], a língua do outro, por vezes, pode ser assustadora, mas a tarefa dos professores é transmiti-la de forma fluida e natural, e os fazem por vezes sentir como se tivessem que ser heróis nas suas práticas, pois, quando existe a língua, ela não transita por todos, como o que acontece nas escolas onde existem os grupos de alunos ouvintes, como pode ser visto no discurso do professor 7: *Eu não sou Super-Homem não, eu não sou, mas tem que lutar muito, mas eu vou influenciando, é difícil.*

Com pouca ou nenhuma proficiência na Libras, ou com muitas crianças sem a língua no Ensino Fundamental, a situação é incômoda, no entanto isso não mobiliza mudanças significativas no sistema. Desta forma, o professor segue, buscando ensinar português escrito ao sujeito que não teve acesso a qualquer língua, como confirma o discurso do professor 7:

> *Eu quero que lá da Emei que venha para cá e que não venha atrasado, que não seja uma inclusão forçada. Tem muita gente que coloca lá criança aqui no 9º ano, é um corte. Coloca ai! Não sabe nada, totalmente ignorante, é um problema, mas a escola tem que aceitar. E o professor 3 revela: a gente pega a criança surda, jovem de 8/9 anos, melhorando a língua de sinais, vamos escrever... vamos tentar, vamos trazer texto inteiro, vamos tentar.*

O sistema não garante a aquisição da língua no começo da primeira infância e os professores assumem essa tarefa, por vezes frustrante, com poucos questionamentos. Apenas a professora 4 levanta a prática como questão *Porque a gente sabe que o desenvolvimento da linguagem se dá dos 0 aos 3 anos e os alunos entram nas Emebs na Educação Infantil, com 4 anos, com 5 anos, então, talvez, não sei, fosse até importante uma reestruturação das Emebs,* em um movimento individual que não deve ser desconsiderado.

---

[69] Mesmo identificando que o começo do trabalho foi difícil por não ter a língua, o professor ainda identifica a pouca proficiência como fragilidade.

O que constatamos nos depoimentos dos profissionais que se dispuseram a participar desta tese, é que existem duas faces distintas e complementares; a primeira mostra que, apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos 14 anos, ainda estamos imersos em representações fortemente sedimentadas na falta, ainda que não seja a falta da audição, existe a falta das línguas, a falta da metodologia e a falta de uma família que interaja em Libras.

O atraso na aquisição da língua de sinais, que acontece sem a presença qualitativa dos familiares, sem as instituições escolares, uma sociedade de entorno que desconhece a comunidade surda e sua língua, são agravantes de uma educação que tem movimentos cíclicos de evolução e involução. A sociedade desconhece as demandas dos surdos que não sejam a anulação do déficit; os pais são parte da sociedade e, por consequência, também as desconhecem e quando há um filho surdo, podem também não ter acesso a essa informação. Acrescesse a isso, os próprios professores das escolas bilíngues não serem fluentes na língua, ou mesmo, como comprovam os relatos, não acreditarem na qualidade de suas línguas de sinais.

A falta identificada pelos professores, da língua de sinais das famílias, é uma das consequências das representações construídas na cultura brasileira, que, ao tratá-la como a língua do comprometido, não permite ao leigo o conhecimento dessa língua em tempo anterior ao nascimento de um surdo na família. Inscrito como sujeito de direito, pela alcunha de deficiente, os surdos inscrevem-se socialmente sem língua e para adquiri-la devem sair de seu núcleo familiar, para unir-se a surdos sinalizadores nas escolas bilíngues, não sendo diferente a situação do deficiente auditivo, que, para aprender a língua portuguesa, deve estar institucionalizado na clínica médica e fonoaudiológica.

Assim, a lógica de Rousseau é quebrada, o déficit auditivo pode afastar o sujeito da família onde deveria ficar até quando necessário. Nesse movimento de representações sociais, a família é o primeiro núcleo a ser mobilizado, seja para que aprenda uma língua desconhecida e indesejada, seja pela exigência de sua criança querer lhe narrar a vida.

Ainda que a Libras esteja no papel de porta de entrada ou amplificadora do mundo, pois permite o conhecimento de si próprio junto a seus iguais, como dito pelos professores surdos. O professor 2 revela: *O surdo vai aprender bem os sinais e vai aprender a escrever, mas se ele não tiver um bom desenvolvimento, sinais mais ou menos, ele nunca vai conseguir escrever bem.* E o professor 7:

> *Então, porque os sinais são uma língua. Não é qualquer coisa, é língua, por exemplo, inglês é uma língua própria de quem nasce na Inglaterra, o espanhol é próprio da Espanha. O surdo tem uma língua que é a L1, a língua de quem é surdo, é própria, natural do surdo a língua de sinais, é uma língua visual, espacial, espacial e visual.*

O princípio do processo, a aquisição e fluência na língua para estruturar a base do aprendizado de outras, são esquecidos em detrimento da língua portuguesa, nas palavras do professor 1: *Eu acho que, usar como instrumento de comunicação*[70] *mesmo, de busca de informação. Porque tudo está em língua portuguesa e alguns já descobriram*. As línguas, em um mesmo nível de proficiência, é o preconizado pela abordagem bilíngue para surdos, porém não se sustenta na prática dos professores, que utilizam a língua de sinais como meio para alcançar a língua portuguesa escrita. Ciclicamente, retornamos aos modelos monolíngues, movimento fortemente fundamentado na representação do déficit que traz consigo a superioridade do outro.

Em um processo de procurar recursos próprios, ou em colegas que também desconhecem uma metodologia norteadora para o trabalho com surdos, os professores tentam encontrar uma metodologia para suas práticas. Mesmo argumentando que existem métodos próprios para a educação bilíngue para surdos, os pares mais experientes são as fontes mais procuradas para confirmar a educação visualizada, para a qual não encontramos definições que se estendam ao uso da tecnologia, no argumento dos nossos sujeitos. Como consta no discurso do professor 1: Dentro da escola, com colegas, diz que

> *No Brasil não tem material para surdos, só teoria, na prática nada, sempre assim, eu sempre tive… eu ia atrás, né. Olha como é isso, como que é aquilo, como eu faço isso, como eu faço aquilo, ou a professora 6: o primeiro ano foi buscando, pesquisando, trabalhando com a colega. Pegando a colega que já tinha vindo de uma Emebs, de uma prática de surdos.*

Na ausência de método, o colega de trabalho é consultado e, portanto, a sorte está lançada.

A consequência é uma língua portuguesa que avança em velocidade e qualidade bem mais lenta do que o desejado, pela baixa qualidade da língua de sinais ou pela falta de subsídios teóricos/práticos consistentes para seu ensino, deixando o alunado surdo, uma vez mais, à espera de uma educação que possa contribuir de forma mais significativa para a construção de suas funções psicológicas superiores.

---

[70] Falando sobre a língua portuguesa.

Uma proposta

Se, para Vygotski (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, a educação oferecida hoje aos surdos tende a isolá-los da sociedade circundante, pela perspectiva dos professores, posto que se a Libras está limitada ao seu próprio grupo e para o ensino da língua portuguesa não existe um método que a sistematize, o aluno surdo trocará com os seus pares surdos e o que é denominado por “mundo” estará distanciado de suas perspectivas.

Nessa dinâmica das representações, é perceptível um esforço coletivo de que a imagem do surdo escape da deficiência. O uso dos diferentes adjetivos, frases ou expressões para fugir do termos deficiente, nos demonstra dinâmica em plena ação, como colocado por Moscovici (2012), característica inerente às representações. Ainda que não possa, neste momento, reconhecer os sujeitos surdos na diferenciação desejada por seu grupo, como aquele que possui outra língua, como minoria linguística.

A língua de sinais, vista como língua de comunicação dos surdos sinalizantes, fortalece a vivência entre iguais, no entanto, não é creditada como a língua de encontro entre os grupos de surdos e ouvintes. Conforme dito pelos professores, a Libras, na sua função comunicativa, aglutina os surdos, mas não lhes dá acesso ao mundo propriamente dito, mundo esse acessado somente pela língua portuguesa.

Embora seja essa a posição esperada pela área, as colocações demonstram um esforço para sair do lugar anterior, que demanda uma luta interna do corpo de profissionais, mais especificamente os ouvintes, pois requer que rompa com alguns pressupostos do seu próprio grupo. Para os ouvintes que fazem parte da comunidade de solidariedade dos surdos, ao assumir que os surdos formam uma minoria linguística, faz-se necessário que rompa ou minimamente contraponha a postura majoritária da deficiência, que ainda conta com o argumento do reconhecimento legal. Assim, conforme proposto por Honneth (2015), a luta pelo reconhecimento ainda está em curso, e ainda requer esforços para que as rupturas mais expressivas aconteçam.

Se acreditávamos estar no final de algum processo, no início deste trabalho, constatamos estar em um momento crucial para o qual a conscientização das representações pode levar ao lugar de reconhecer sua posição aos olhos do outro e, de acordo com Honneth (2015, p. 210),

> nos colocar no lugar solidário ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estima-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum.

Ainda que esteja na posição crítica da pesquisa, os resultados desta tese surpreendem, afinal, ao buscar os profissionais com atuação bilíngue, a hipótese era encontrar representações mais flexíveis, nas quais o professor ocupasse a postura de mediador, uma vez que transita entre as duas culturas e línguas. No entanto, constatamos que tanto os profissionais surdos, quanto os ouvintes, partilham representações que os distanciam, uma vez que os colocam em lados opostos, ao representarem dois mundos, o dos surdos e o dos ouvintes, o da Libras, partilhada entre os surdos e alguns poucos ouvintes, e o da língua portuguesa, no qual se localiza o mundo.

O processo de construção desta tese responde às reflexões que nos propusemos a responder: sim, as representações dos professores interferem diretamente nas suas práticas, já que, ao colocar-se como representantes dos surdos nos contatos mistos, eles trazem consigo as representações de seu grupo que, neste caso, assume maior poder na relação e assim o ensino se impregna delas. As representações que fazemos do outro interferem diretamente nas práticas profissionais e essas práticas são partes fundantes dos sujeitos para os quais dirigimos o fazer profissional.

Os ciclos aos quais está submetida a educação de surdos, via de regra são prejudiciais aos surdos, já que as representações não são assumidas, fazendo com que os surdos empreendam uma luta no escuro, com um inimigo desconhecido. Saber das representações sociais que transitam socialmente a respeito do seu grupo é o início de um processo para reconhecer quais as prioridades do grupo, a fim de objetivar suas lutas.

Tratar das representações deve ser tarefa das instituições que trabalham na educação bilíngue para surdos; ao falar sobre o que pensamos e sentimos e como agimos, abrimos mão do julgo de valores de forma honesta e clara. Certamente, as mudanças não ocorrerão imediatamente, mas levantar esse tema será um ponto de convergência entre todos os que participam dessa área da educação, colaborando para que os sujeitos envolvidos se reconheçam nos discursos um dos outros e possam se reposicionar.

Falar sobre as nossas representações, identificando-as e reconhecendo-as, pode levar a transformações efetivas que nos tirem dos movimentos circulares e possamos avançar na educação bilíngue para surdos, levando ao real desenvolvimento das suas funções humanas.

REFERÊNCIAS[71]

AHLGREN, I.; HYLTERNSTAM, K. (Eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: SignumVerl, 1994.

ALBRES, A. N. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de libras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

ALBUQUERQUE, G. K.T. S. M. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2011.

ALLEN, T. Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In: SCHIDROTH, A. N.; KARCHMER, M. A. (Eds.). **Deaf children in America**. San Diego, CA: College-Hill Press, 1986.

ALMEIDA, J. A. **Aquisição do sistema verbal do português – por escrito – pelos surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

ARAÚJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

BAHAN, B. Sentidos e cultura: explorando orientações sensoriais. In: **Educação de surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Elsevier, 1992.

BOTELLO, A. F. F. **Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental -** ciclo III da rede municipal de Araraquara. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2009.

BOUVET, D. **La parole de l'enfant**: pour une éducation bilingue de l'enfant sourd. Vendôme, France: PUF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. **Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Universidade Federal do Ceará, v. 4, 2010.

[71] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRESSAN, M. R. O. **O ensino de Libras em um contato de escola técnica**: o que pensam os ouvintes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2013.

CAMPOS, S. R. L. de. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

_____. Negociando com a família de bebês surdos: a língua de sinais e a fala. CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA. **Anais...**, 2012.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. São Paulo: Almedina, 2003.

CARNIEL, F. **A invenção (pedagógica) da surdez**: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do séc. XXI. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2013.

CICCONE, M. **Comunicação total** – Introdução – Estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CLAUDIO, J. P. **Proficiência em língua brasileira de sinais - Prolibras**: representação sobre uso e ensino da Libras. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2000.

CONRAD, R. **The deaf school child**. Language and cognitive function. London: Harper & Row, 1979.

COSTA, S. F. F. S. C. **Representações sociais dos participantes do curso de Letras - Libras sobre os surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2011.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/regras_gerais.htm>. Acesso em: out. 2016.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: **Representações sociais**: investigação em psicologia social, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FELICIANO, S. B. **Ensino de escrita para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2013.

GESSER. A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2006.

GODOY, D. M. A. **A aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2005.

GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda., 2012.

_____; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas –** Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, 24, Pensamento e Linguagem. Papirus Editora, 1991.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA C.B.F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. S.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____; TURETTA, B. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas inicias de escolarização. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

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

GRESSLER, Lori. **Introdução à pesquisa. Projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2007.

HALL, E. T. **Hidden dimension**. New York City, NY: Anchor Books, 1982.

HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Anchor Books, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANS, R. S. S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue libras/português**: olhares de surdos e ouvintes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2012.

HARRISON, K. M. P. **Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngüe**: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Lael, 2006.

HIGGINS, P. C. **Outsiders in a hearing world**: a sociology of deafness. USA: SAGE Publications, 1990.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática social dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa, 2. ed., São Paulo: 34, 2015.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2005.

JONHSON, R. E. Aquisição Inicial da ASL como uma possível influência no bilinguismo. In: MOURA, M. C., VERGAMINI, S. A. A., CAMPOS, S. R. L. de. **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguísmo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

KLEIN, M. **Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2003.

KOHL, M. de O.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. Ed. Moderna, 2006.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de SP. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar., São Paulo, SP, 2013.

_____; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas –** Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise Ltda., 2000._____; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. Plexus Editora, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do impossível. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor.** História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

LEWIS, W. Bilingual teaching of deaf children. In: **Denmark**: Description of a project 1982-1992. Denmark: Doveskolernes Materialecenter.

LIMA, M. do S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2004.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficina com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

LURIA, A. N. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGORSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? porquê? como fazer? Moderna, São Paulo, 2006.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Perspectivas educativas (The cognitive and language development of deaf children. Educational prospects), Madrid: Alianza Editorial, 1987.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, **Revista da Faculdade de Educação da USP**, maio/ago., São Paulo: Edusp, 2004.

MASHIE, S. N. **Educating deaf children bilingually**. Washington D. C.: Gallaudet University, 1994.

MASSONE, M. I.; JOHNSON, R. E. Kinship terms in Argentine Sign Language. **Sign Language Studies,** 73: 347-360, 1991.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu” – parte cinco. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosaf Naif, 2003.

MELO, A. P. D. de. Ensino da língua portuguesa como segunda língua dos alunos com surdez no atendimento educacional na rede municipal de Três Corações/MG. **Revista Memento**, Unincor, v. 4, n. 1, jan./jun., p. 348-368, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4799024>. Acesso em: abr. 2016.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, W. de B. **Curso de direito civil**. 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. v. 1.

MONTEIRO, S. S. **Ensino de leitura na educação de surdos**: análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, SP, 2012.

MORGAN, G. Os sinais da aquisição da língua. In: **Educação para surdos**: práticas e perspectivas, São Paulo: Santos, 2008.

_____; WOLL, B. (Eds.). **Directions in sign language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

_____; HERMAN, R.; WOLL, B. The development of complex verbs in british sign language. **Journal of Child Language**, 29:655-675, 2002.

_____; WOLL, B. The development of reference switching encoded through body classifier in british sign language. In: EMMOREY, K. (Ed.). Perpectives on classifier constructions. **Sign Languages**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MOURA, D. R. **O uso de libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

MOURA, M. C de. **O surdo – caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: Revinter/Fapesp, 2000.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino, em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; CAMPOS, S. R. L. de; VERGAMINI, S. A. A. **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008.

_____. **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

NASIO, J. D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NERUDA, P.; FERRER, I. **Livro das perguntas**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

NEUROTH-GIMBRONE C.; LOGIODICE, C. M.A. Cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: **Conference proceeding –** bilingual considerations in the education of deaf students: ASL and English. College for Continuing Education. Washington DC, 1992. p. 123-149.

NOBRE, M. Apresentação de luta por reconhecimento, Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: 34.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais: uma teoria para a sociologia? **Estudos de Sociologia**, **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia** da UFPE, v. 7, n. 12, p. 71-94. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/282>. Acesso em: ago. 2016.

OLIVEIRA, F. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngue**: possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento** – perspectiva para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna Ltda., 2006.

PEREIRA, L. D. Sistema auditivo e desenvolvimento das habilidades auditivas. In: FERREIRA, L. P.; BEFI- LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2005.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes** – Pensamento e Linguagem – Estudos nas Perspectivas da Psicologia Soviética. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira - estudos linguísticos**. São Paulo: Artmed, 2004.

_____. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUINTANEIRO, T. Èmile Durkheim. In: QUITANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. (Org.). **Um Toque de Clássicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2011.

RIVIÈRE, A. **La psicologia de Vygotski**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1988.

ROSA, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. 6º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SBECE) e 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDO CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SIECE). **Anais**..., jun./2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1428505048_ARQUIVO_Ingressoeinteracaodosalunossurdosnapos_completo.pdf>. Acesso em: out/2015.

ROSA, E. F. **A identidade do surdo, pesquisando na pós-graduação em linguística**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, SC, 2013.

REGO, T. C. **Memória de escola**: cultura escolar e constituições de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIN, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social e outros escritos.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 1998.

SACKS. O. **Vendo vozes –** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SCHIAVON, D. N. **Práticas pedagógicas com alunos surdos**: sala de recursos e classe comum. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. _____ (Org.); HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA. C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2006.

SILVEIRA, F. F. R., **As representações sociais do trabalho dos surdos e a construção das suas identidades**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2009.

SPENCER, P. E.; ERTING, C. J.; MARSCHARK, M. **The deaf child in the family and at school**. London: Lawrence Erlbaun Associates, Publishers, 2000.

SILVA, J. S. **Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2009.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VERSBERG, S. **El accesso de los ninõs sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. 1995. Disponível em: <www.cultura-surda.eu>. Acesso em: jul. 2014.

_____. **Educação e exclusão –** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos processos e projetos pedagógicos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença –** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, C. H. Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 85-94, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: maio 2015.

SOLOMON, A. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

STOKOE, W. **Dictionary of american sign language on linguistic principles**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1965.

SOUZA, C. R. F. **Educação bilíngue para surdos**: análise de práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

SOUZA, R. A. **O letramento de alunos surdos para a vida**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2012.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic human right. A prerequisite for bilingualism. In: AHLGREN, I.; HYLTENSTAM, K. (Eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum, p. 139-160, 1994.

SVARTHOLM, K. Second Language Learning in the deaf. In: AHLGREN, I.; HYLTENSTAM, K. (Eds.). **Bilinguism in deaf education**. Hamburg: Signum, p. 61-70, 1994.

_____. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37228>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Educação bilíngue para os surdos na Suécia: teoria e prática, In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. de (Orgs.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008.

_____; MOURA, M. C. O bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina Svartholm. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. de (Orgs.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez** – cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

_____. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

VALIANTE, J. B. G. **Língua brasileira de sinais**: Reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão de surdos. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo Cinco, Fundamentos de Defectologia.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência**. Fundação Banco do Brasil, Andi, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiência.pdf>, Acesso em: out. 2016.

WANDERLEY, D. C. **Aspectos da leitura e escrita de sinais, estudos de caso em alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSC), Florianópolis, SC, 2012.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

_____; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, N.; CARVALHO, N. P. de; VILELA, M. P. de C. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

***Sites* consultados**

<www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113889/decreto-129-91>. Acesso em: jan. 2016.

<www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/.../d5626.htm>. Acesso em: jul. 2016.

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: jun. 2016.

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/.../d6949.htm>. Acesso em: ago. 2016.

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: jun. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Professor 1

Entrevistadora: *Então é isso, a gente começa, P1, primeiro começar te agradecendo né? E daí a gente começa, você me contando como você, quando que você entrou nesta área de educação de surdos?*

Professor 1: *Eu sempre falo que eu entrei nesse tema, no 7º ano, quando eu estudava no 7º ano eu falei, eu quero fazer Pedagogia, começou na Pedago... assim, escolhendo a profissão, Pedagogia hum, hum.*

E eu não queria fazer magistério, assim eu queria trabalhar com educação, eu achava né? e ai eu fui fiz, prestei vestibular pra magisté..., pra Pedagogia e prestei para Odonto, porque eu tava trabalhando, meu primeiro emprego, na adolescência, foi com uma dentista, então ela me influenciou para Odonto, mas eu queria Pedagogia.

Entr.: *Tá...*

Prof. 1: *E claro que eu passei para Pedagogia e não passei para Odonto.*

Entr.: *Lógico, né?*

Prof. 1: *E aí fui fazer Pedagogia. Eu fiz FMU, então os 3 primeiros anos era básico da Pedagogia e o último ano a gente escolhia a habilitação, a especialização, né? a habilitação.*

Entr.: Hum, hum...

Prof. 1: *Aí tinha o RH, Administração Escolar, Orientação Escolar e tinha o Edac, que era Educação de Deficientes da Áudio Comunicação.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *E, por curiosidade, eu falei: eu quero saber o que é isso. O que é Edac? E nós tivemos uma palestra e nós tivemos uma palestra de cada uma das áreas pra escolher e a única que me tocou, que as meninas falavam com os olhos brilhando, era sobre a Educação de Surdos né?*

E aí eu falei, eu quero! Eu vou fazer e aí fui, então, assim, não tinha contato com surdo, uma única surda que eu tinha contato foi uma prima da minha prima, mais afastada, na infância. Então, eu não tinha conhecimento deste mundo (rs), né? (rs).

Entr.: *Esse mundo à parte.*

Prof. 1: *É, é, na pedagogia a gente teve pouco, né? Eu tive aula com especialistas da fonoaudiologia,*

Entr.: *Sim!*

Prof. 1: *Da otorrino, com uma professora que deu curso de Libras, mas era uma professora ouvinte. E me formei e no ano seguinte já peguei aula em sala de recurso. Em classe especial, na verdade, em classe especial, lá na Penha, eu fui lá para Penha. Chegando lá, eu vi que, assim, o que eu tinha aprendido era pouco.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Principalmente da língua, né? De metodologia de aula, essas coisas assim, ok, mas de língua era pouco. E eu tinha uma sala mista, de 8 a 15 anos, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Era classe especial e aí uma professora amiga de lá, ela me adotou, ela me ensinou muita coisa, tudo eu tirava dúvida com ela, eu perguntava para ela. E eu queria mais, eu queria mais e aí eu comecei a fazer os cursos. Fui atrás da Feneis; a Feneis sempre tinha fila de espera.*

Entr.: *Hum, hum…*

Prof. 1: *Nunca consegui fazer um curso na Feneis , porque não formava grupo. Aí eu achei o CDB, fiz o curso de um ano no CDB, me ajudou bastante, porque eu fiz com o Daniel Choi.*

Entr.: *Tá… que é ótimo!*

Prof. 1: *Ah! e aí foi muito bom, fiz com o Choi.*

Entr.: *Então, foi seu primeiro contato com surdo que você fez?*

Prof. 1: *Primeiro contato, assim… eu já dava aula…*

Entr.: *Adulto, né?*

Prof. 1: *Com adulto, é! Já, e aí comecei com ele… e depois… não, mas peraí, com o Choi, eu já tava em Barueri, quando eu fui fazer lá, não foi do Estado. Porque, em 2003, eu comecei no Estado em 2000, foi, essa minha amiga que foi, foi, foi… fui pra Prefeitura de São Paulo, na Cahoeirinha, tive contato com professor surdo, aí sim, aí eu tive contato com professor surdo lá, Álvaro… não lembro o nome dele, porque ele dava um curso pra gente muito simples. E eu queria mais, aí que eu fui… quando eu entrei em Barueri, era para eu ir como professora lá, só que eles colocaram a gente na situação de intérpretes, porque eram salas lá de 5º a 8º ano, e eu entrei no 5º ano e eram salas separadas. Tinham os surdos, eles tinham aula com todos os especialistas e precisavam do professor intérprete. Então, eu entrei como professora, mas atuava como intérprete, achei pouco, aí que eu fui fazer o curso. Aí eu fiz com o Choi, depois eu fiz Derdic, com a Priscila, e no Seli eu fiz com o Celso Badin. E aí eu fui estudando. E aí, paralelo, eu fazia isso, eu trabalhava em Barueri com… eu trabalhei na Prefeitura de São Paulo por 2 anos, depois eu fui pra Barueri, mas sempre com o Estado junto, então, eu peguei essa transformação de sala especial para sala de recursos.*

Entr.: *Tá...*

Prof. 1: *Então, o Estado, eu fui mantendo, então, eu fui mantendo, eu tinha sempre dois cargos, ou Barueri ou Prefeitura de São Paulo, e aí, em 2009, eu entrei no credenciamento de intérpretes do, da prefeitura.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Foi o primeiro credenciamento, eu trabalhei dois anos, depois eu me efetivei no Estado...*

Entr.: *Nossa!*

Prof. 1: *É! Quando eu me efetivei no Estado, eu entrei no* ***nome da escola*** *também***.**

Entr.: *Como intérprete?*

Prof. 1: *Como intérprete, no Estado, sempre sala de recurso em alguns momentos como interlocutora também, eu fui uma das primeiras interlocutoras contratadas do Estado. E foi iss... assim, é que é tudo assim um bloco paralelo. Não teve uma coisa depois outra.*

Entr.: *Tá, você foi sempre levando todos...*

Prof. 1: *Foi Estado/Prefeitura de São Paulo, Estado/Prefeitura de Barueri, Estado... em algum momento Estado/Estado, porque também fui vice-diretora numa escola do Estado. Depois é... voltei para a Prefeitura como intérprete e Estado como sala de recurso. Aí, Fundação de Rotarianos como intérprete, Estado, sala de recurso, depois só aqui, o Colégio, aí escolhi ficar só aqui no Colégio.*

Entr.: *Tá! Você, porque…*

Prof. 1: *Aí exonerei o Estado. Barueri eu trabalhei 5 anos, também exonerei. Prefeitura de São Paulo sempre foi contrato. Então, os contratos duram 1 ano, 2 anos, o máximo que eu tive foram dois anos. Então, também acabava o contrato, eu podia escolher se eles continuavam ou não. E o Estado, quando eu me efetivei, eu fiquei só mais 2 anos e aí eu fiquei só aqui. Porque daí eu mudei para cá, né?*

Entr.: *Hum, hum…*

Prof. 1: *Fiquei só aqui.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Deu para entender essa....*

Entr.: *Deu!*

Prof. 1: *A gente desenha (rs).*

Entr.: *(rs) É porque, pra gente, na cabeça, tá tão claro, né? Eu fiz isso, aquilo.*

Prof. 1: *É, é, é, que sempre foi tudo junto, né?*

Entr.: *Hum, hum...*

Prof. 1: *O Estado foi uma linha reta, eu sempre trabalhei no Estado, essa transformação de sala especial para sala de recurso, depois tive momentos como interlocutora... passei por todos esses ambientes.*

Entr.: *E como que foram esses papéis diferentes que você teve que fazer?*

Prof. 1: *É, no Estado é ... complicado. É complicado, não exatamente para mim, mas pras pessoas que viam o meu trabalho, entender. Que no momento que eu estava na sala de recurso, eu era professora da sala de recurso. Que eu não podia sair dali para interpretar, né?*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 1: *Mas as pessoas me cobravam: - Não! Olha, vem pra cá, não sei o que, deixa eles aí, são poucos alunos...*

Entr.: *Ah! Tá!*

Prof. 1: *Então sempre tentavam, né? E... não, eu não posso, eu não posso, eu não posso sair da minha função. Fazer outra função, a gente precisa batalhar pra trazerem o que tá faltando, né? Era uma luta grande, as pessoas não entendiam quem que era a professora da sala de recursos. Porque que tem, nem os professores que trabalhavam lá, não entendiam este trabalho, nem os alunos... não os alunos surdos.*

Entr.: *Regulares, né?*

Prof. 1: *Os regulares, da sala regular, não entendiam. Assim, durante alguns, muitos momentos, a gente teve que parar tudo, conversar, dar uma palestra, explicar, fazer uma apresentação dizendo: Olha! Eu faço isso, o interlocutor faz isso, porque, né? Teve momentos em que começaram a ficar, gesto de confusão.*

Entr.: *(rs) Porque te exigiam em todos os espaços...*

Prof. 1: *Isso! Já na Prefeitura de São Paulo, não. Na Prefeitura, era tudo muito claro e nós éramos chamados como intérpretes, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Então, o intérprete era o intérprete. Então não tinha intérprete na sala, o professor não dava aula. Eles, eles... a Prefeitura de São Paulo, eles eram mais conscientes assim, eu não sei... a importância de ter um intérprete*.

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Então, teve momentos assim, teve um problema na contratação de intérprete e eu era a única que tava lá contratada. Tava faltando dois, o professor me chamou e falou: - **(nome do professor)**, eu preciso de você só para dar uma explicação aqui para a sala. - Olha! Nós estamos sem intérprete, então, hoje, eu não vou dar aula, porque se vocês... se os surdos não vão ter acesso à minha aula, vocês também não vão ter a minha aula. Então, o professor ficou parado na porta da sala e falou: Eu vou ficar aqui e vocês não vão ter aula hoje*.

Entr.: *Nossa!*

Prof. 1: *Daí daquele GESTO de impacto.... Aí o pessoal se move pra fazer a contratação rapidinho.*

Entr.: *Daí aparece!*

Prof. 1: *Isso! Porque, se não, eu ia ter que ficar pulando de sala em sala, aí não dava né? Prá ficar pulando.*

Entr.: *É e sempre alguém ia perder alguma coisa.*

Prof. 1: *Isso foi uma atitude bem legal, da Prefei... dos profissionais da Prefeitura de São Paulo, porque acho que eles tinham consciência do nosso trabalho e da nossa parceria.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *E eles não poderiam sair falando, tendo alunos surdos na sala, era uma falta de respeito...*

Entr.: *Era escola regular, né?*

Prof. 1: *Isso! De Ensino Médio. São poucas as escolas da Prefeitura que têm Ensino Médio. Acho que são 8, em São Paulo, e eu trabalhei em uma destas e foi fantástico, um trabalho bem bacana. Bem e que... Eram todos muito esclarecidos do trabalho. Não precisava ficar parando para explicar a minha função. Eles já sabiam (rs)...***Entr.:** *E você já chegou com o papel esclarecido.*

Prof. 1: *Já sabiam e eram também... e os alunos eram também... respeitavam, era bem bacana assim.*

Entr.: *E daí, o que dá sua formação acadêmica você levava para a sala de aula? Como que era para você?*

Prof. 1: *Então, a minha formação eu não sei se eu... apro... é muita teoria, é muita teoria que*

você entra em choque com a prática. Cê fala assim, puxa, mas eu tenho, eu vou fazer isso assim, olha, eu vou... né, eu estudei muito sobre construtivismo, mas muita coisa não encaixava, não dava certo, eu tive que ir buscando, eu tive que ler mais coisa. Buscava muitas revistas, buscava... eu acho que o que eu tive de muita teoria, talvez me ajudou lá dentro, no olhar, acho que a Filosofia me ajudou bastante, me abriu bem a mente, mas de Didática eu não tive na formação aula de Didática que me ajudou assim, imagina...

Entr.*: (rs)*

Prof. 1: *Foi bem complicado, a gente teve uma professora que teve que sair porque num... ah! Era texto, pergunta e resposta, não tinha debate, a gente não... entendia muito bem. Então, assim, as aulas que me ajudaram na minha prática, foram filosofia e psicologia infantil, porque a professora de Psicologia colocou a gente pra ir buscar coisas, então a gente teve que fazer pesquisa com bebezinho na maternidade. Eu tive que ir numa maternidade. Tive que observar o movimento do bebê, anotar. Eu tive que fazer entrevista com crianças de várias idades, então me ajudou também entender cada etapa, essa...*

Entr.: *A dinâmica de cada...*

Prof. 1: *Isso! De cada criança.*

Entr.: *Então, quer dizer, cada... a dinâmica de cada faixa etária você...*

Prof. 1: *Isso, as faixas etárias, eu estudei em filosofia, em psicologia. Isso me ajudou, agora, didática, metodologia de ensino, isso eu tive só texto, teoria, teoria, teoria, só deixava em dúvida porque era, tantos autores, cada um falando uma coisa. Ah! É uma linha desse jeito, outra linha de outro. E na Edac eu peguei a Comunicação Total.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *O bilinguismo estava começaaando a burburar assim. O pessoal estava começando a falar, mas ainda não era uma coisa muito... não eram todos os professores que falavam sobre bilinguismo. Eu tive muitos professores falando sobre Comunicação Totalmente.*

Entr.: *Tá.*

Prof. 1: *Bimodalismo, Comunicação Total.*

Entr.: *E daí, e você acha que isso fez diferença pra você?*

Prof. 1: *Fez, fez diferença. Porque, da minha formação, eu tive que muita coisa, fuuuu* (gesto na mesa como se passasse por coisas). *Não, não, isso não se usa mais a gente... e depois nas escolas que eu passei que. Principalmente da Prefeitura, porque do Estado, não tem uma formação continuada de qualidade. Agora, na Prefeitura, sim, todos os grupos que a gente formava de estudo, é, a gente fazia projeto de estudo. Entre os professores mesmo, a gente lia, estudava, trocava. A gente tinha esse momento, agora, no Estado, era muito assim, uma vez ou outra. De continuação, era muito assim, da Prefeitura. E coisas minhas particulares que*

eu fui atrás para querer saber também. De querer fazer curso sobre outras áreas, então, eu fui fazer curso sobre autismo. Porque eu me deparei com criança não só surda.

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Né? E aí eu falei. E aí? Como eu vou trabalhar com essa criança aí. Então, eu busquei outros cursos, eu fui fazer curso de autismo, sobre jogos e brincadeiras infantis... Porque na sala de recurso, ela não é reforço, não pra eu trabalhar o que o professor já tinha trabalhado. Não era isso, eu tinha que dar outra base para que, quando ele chegasse lá, estratégias.*

Então… eu fui fazer um curso na Apae também de jogos e brincadeiras infantis... eu ficava me metendo em cursos assim. Teve um professor que eu gostei muito... eu conheci a palestra dele no Estado, mas depois eu fui atrás e quis fazer cursos dele. E eu fiz alguns.

Entr.: *Era de... do quê?*

Prof. 1: *Ele chama, ele tem uma empresa chamada Maestro Educacional, né? Ele é um professor de Geografia, mas ele fala sobre a educação do século XXI. Então, eu fui fazer uns cursos dele sobre educação. Tudo dentro da… é legal.*

Entr.: *Daí você me falou que a questão da Didática e da Metodologia você acha que não tinha muito esse subsídio?*

Prof. 1: *Não, não.*

Entr.: *E onde você procurou isso?*

Prof. 1: *Dentro da escola, com os colegas, sempre assim, eu sempre tive... eu ia atrás, né? Olha, como que é isso, como que é aquilo, como que eu faço isso, como que eu faço aquilo, né? Alguns eram abertos, né, para ensinar, outros já. Aí, não, não precisa (rs)...mas como não? Eu quero, né! Ai,* ***(nome do professor)****, não inventa. Olha, eu queria fazer um projeto, assim, assim, assim, o que você acha? Não, muito difícil, (rs) deixa pra lá.*

Entr.: *Não complica, né?*

Prof. 1: *É, mas eu tive parceiros também que me falavam: Vamos, vamos fazer, é desse jeito, como que eu faço isso, como que eu faço isso, como que eu faço aquilo. Assim, entre os amigos mesmo, os profissionais, acho que... que foram me ajudando...*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Com material, né, como é que eu vou fazer. Até hoje, assim, eu busco muito parcerias, muito.*

Entr.: *Você não se isola nunca?*

Prof. 1: *Não eu tô sempre... eu sou meio xereta, cara de pau mesmo: - Fulano, como é que...*

eu tô trabalhando tal coisa, o que você acha... eu não sou de trabalhar sozinha, eu gosto de grupo, equipe, junto, pensando junto, né? (rs) E aí eu faço muito isso...

Entr.: *Até hoje?*

Prof. 1: *Até hoje, eu peço muito ajuda.*

Entr.: *Hãhã... É...E daí, tá, você tava na área, já tava e tal... o que você acha que falta na tua área, assim? Para dar aula para um surdo? Onde você sente mais falta, assim?*

Você estava falando dessas...

Prof. 1: *Então, de continuar a formação, mas é... eu sinto falta, mas, tudo bem, eu até procuro, mas eu queria que isso viesse assim para mim, viesse dentro da realidade que eu trabalho. Porque às vezes eu vou procurar, eu vou fazer um curso, vou fazer um... só que tá muito fora. Eu queria alguma coisa que partisse da realidade, sabe, alguma coisa, olha, eu, vamos trabalhar isso, por conta disso. Não eu ir lá e ficar tentando, eu acho que dá para aproveitar isso... é pouco, né? Às vezes eu faço um curso de muitas horas e aproveito... o mínimo assim, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Eu queria alguma coisa mais dentro da prática mesmo da necessidade da escola que eu tô.*

Entr.: *Onde você está atuando?*

Prof. 1: *Atualmente...*

Entr.: *Daí quando você... quando você percebe algum... o quê. Vamos começar pelo começo. O que você percebe que falta no teu aluno, assim... Quando você vê o teu grupo, o que você acha que tem de falta? Você diria o quê?*

Prof. 1: *Ah! eu não acho que tem falta, mas o que eu tento, assim, provocar neles, é o que eu sou, é a curiosidade. Então, assim, eu acho que eu não tenho, assim... que ensinar de conteú... o conteúdo ele tá ali. Ele pode mudar, né? Eu já passei por essas mudanças, em 16 anos de trabalho. Então, por exemplo, o esqueleto já mudou de nome, as partes do esqueleto, já são outros nomes do que eu estudei antes, os continentes da época em que eu comecei a trabalhar a gente falava em é... países subdesenvolvidos...*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 1: *Países... não se usa mais isso. Então, assim, os conteúdos, eles mudam, então eu não tenho problema de trabalhar isso com os alunos...*

Entr.: *Hum, hum...*

Prof. 1: *Mas o que eu faço e, às vezes, eu sinto falta em algum e eu fico estimulando, é da curiosidade, é de querer saber, querer conhecer, de fazer aquilo interessante. Então, não importa se é um conteúdo sobre os continentes, se é sobre... matemática. Ele tem que ser interessante, então, assim, às vezes, eu percebo que a pessoa se fecha, ah, não tem interesse por aquilo. E aí eu fico tentando estimular: olha lá, vamos ver, eu tentando. A parte boa tá aí pra gente aprender.*

Entr.: Alguma coisa vai encontrar.

Prof. 1: *Prá gente aprender, porque eu também aprendo.*

Entr.: *Hum, hum...*

Prof. 1: *Não é... não sou sozinha neste...*

Entr.: *Você não se coloca neste lugar que vai....*

Prof. 1: *Não, não! E também, quando eu erro, eu não me encabulo de mostrar para eles. Ai! Olha, não é assim, eu me confundi, não é assim, é de outro jeito. Vamos ver, vamos pesquisar? Porque eu acho que é junto mesmo, e eu acho que eles aceitam bem!*

Entr.: *Que bom, né?... como você planeja a tua aula?*

Prof. 1: *É eu... aqui no colégio, né?... nas outras escolas que eu passei, como era sala de recurso, eu fazia projetinho, né.*

Entr.: ***H**um, hum.*

Prof. 1: *Então, vários... vou falar um pouquinho do que eu já fiz. Então, o projeto, o projeto para trabalhar o sistema monetário. Então, eu juntava várias coisas, vários elementos, para trabalhar aquilo e aí trabalhava com eles. Então eu trabalhava com eles. Projeto de língua portuguesa, então, eu juntava, vamos falar sobre... poesia, ou sobre... né? Então eu fazia bloquinhos... Por quê? Na sala de recursos, eu tinha que atender várias séries, e aí eu tinha que pegar as atividades... que encaixavam para todo mundo. Então, por exemplo, eu vou trabalhar a, português, tem série que já está trabalhando verbo, tá em outra coisa. Então, o que eu fazia, eu trabalhava um tema que cabe para todo mundo.*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 1: *Expressões idiomáticas, são coisas que encaixam para qualquer um... saber.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *Ah! vamos trabalhar sobre o tema da água... então eu pegava temas, mais...*

Entr.: *Mais abrangentes!*

Prof. 1: *Abrangentes e que cabia para todo mundo.*

Entr.: *Tá.*

Prof. 1: *Né? Agora, aqui, eu tenho que fazer um trabalho, porque é uma série fechada, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: Então, eu tenho um planejamento da escola, que eu tenho que seguir. E aí as minhas aulas, a minha prática, é em cima desse planejamento, né?

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: *E... e aí eu preparo, mas algumas coisas eu modifico durante... eu vejo, não! Não está dando desse jeito, não vai dar, isso... eu vou tirar isso agora. Às vezes, eu mudo durante o ano, já aconteceu deu tá com o conteúdo e falar: Agora eu vou trabalhar esse tema. Não! Antes disso eu tenho que trabalhar outra coisa. Eu mudo também.*

Entr.: *E o que te faz mudar?...*

Prof. 1: *A resposta dos alunos. Eu lanço... eu sempre lanço o mais difícil primeiro, eu não vou no fácil não.*

Entr.: *Hum, hum!Você vai... de cima? (rs).*

Prof. 1: *É eu taco um negócio bem difícil mesmo, pra vê o que eles vão me responder. Se eu vejo que vai, beleza! Vamo embora, vamo nisso. Se eu vejo que não, então eu volto. Então tá!Vamoi lá, no passo a passo. Porque também, eu acho que... se não a gente perde tempo assim... de ficar achando que eles não sabem. Ah, eu vou explicar desde o ...tã, tã, tã. Quando você vê, o cara já tá lá na frente. Não tem porque eu... então, eu lanço o difícil, né.*

Entr.: ***H****um, hum!*

Prof. 1: *Aí, dependendo do que eles vão me dando, assim, de resposta, eu vou montando... eu faço o inverso, assim.*

Entr.: *E quando você elabora... você fala assim, eu lanço o difícil, quer dizer que você planeja...*

Prof. 1: *Planejo!Planeja alguma coisa, como que visualiza esse aluno, que aluno que é esse pra você? Você tem uma imagem de aluno, quando você tá...*

Entr.: *É! Como é esse aluno? Como... você conseguiria...*

Prof. 1: *Eu imagino ele quebrando a cabeça.*

Entr.: *(rs)*

Prof. 1: *Ele pegando fogo. (rs) É isso! (rs)*

*Eu quero... (rs) eu imagino que a cabeça dele vá pirar. Eu quero que ele pire, eu não quero que ele fique... (rs) eu não quero que ele diga: Ah! Eu tô entendendo. Eu quero que ele não entenda. Eu quero que ele...***Entr.:** *Que ele busque?*

Prof. 1: *Eu quero que ele, né? Que ele se incomode com aquilo. Eu não quero que ele fique... não sei. Teve uma aula de geografia, vou dar um exemplo. Que na... a primeira aula de geografia. Eu mostrei o mapa invertido. E isso eu aprendi com um professor...*

Entr.: *Aquele lá?*

Prof. 1: *Professor Valter Maestro. Eu fui ter contato com o mapa invertido já velha, com mais de 20 anos e aí... aquilo me incomodou. Eu falei: Nossa! Porque eu nunca pensei nisso. E por isso que eu queria. Eu queria incomodar eles.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *E aí, o que eu fiz. Naturalmente, eu peguei da Internet um mapa invertido, mas com as palavras...*

Entr.: *Hum, hum*

Prof. 1: *Certas para lê, né. Aí peguei, coloquei e projetei na lousa. Eles, a reação deles foi o que eu queria (rs). Ele ficaram incomodadíssimos. Não, tá errado, tá errado, tá... vira, vira! Eu falei: Tá errado? Não, não tá errado. Olha aqui, ô. E aí eu faço aquelas minhas caras. Não tá certo, olha aqui ó! Tá escrito, ó, Brasil, tá tudo certo. Não, professora, tá errado! Não, gente, tá certo! Não, professora, não é isso! E aí, teve criança que queria vim no computador, entrar no Google, me mostrar o mapa certo. Eu falei: Não! Não! Pega lá o globo. Pega o globo! Peguei o globo, mostrei. Olha aqui, tá certo. Não é do outro lado. Porque que é do outro lado. O que acontece do outro lado. aí... a expressão e aí que me dá prazer, é de ver eles assim ó. Ah! É mesmo. Então, essa caída de ombro, assim. Nossa! Ela tem razão, porque que não pode inverter, porque não é? Então, eu já fico imaginando eles rrr, todos assim, todo aflito.*

Entr.: *Esse incômodo!*

Prof. 1: *É, esse incômodo, eu gosto de provocar isso, assim.*

Entr.: *E você consegue fazer isso na língua portuguesa com surdos?*

Prof. 1: *Também! Em algumas coisas, sim, em algumas coisas, eu consigo. Porque... agora, a gente tá trabalhando poesia, por exemplo. Poesia é uma coisa... ela é muito pessoal também, interpretação.... né, mas ela é uma coisa que também te tira, assim.*

Entr.: *Sim!*

Prof. 1: *Você não consegue ver na primeira vez.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Tem que ir na segunda, na terceira, na quarta... eee... e foi muito legal a gente... teve uma aula também que eu dei uma poesia e ela brinca com a palavra feira né.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Então, a feira, para eles, feira é feira (sinal de feira) né?*

Entr.: *Hum, hum...*

Prof. 1: *E aí vai analisando, tem na segunda, tem na terça, tem na quarta, tem na quinta, tem na sexta... sábado e domingo não tem feira. Mas... aí, olha, a gente leu... eu falei: - Ah! Legal, sábado e domingo não tem feira. Aí, o outro: Mas na minha casa, perto da minha casa, de domingo tem feira. Eu falei: Tem feira? Mas está falando aqui que não tem. Não tem feira sábado e domingo. Daí*

o outro: Não, de sábado tem. Eu falei: Não tem! Porque, então, ele colocou que sábado e domingo não tem feira? Aí eles... Eu falei: Será que é essa feira (sinal de feira) que eles estão falando. Aí eles ficaram: Não, é da palavra segunda-feira. Aí descobre entendeu? Acho que eu também consigo provocar, mesmo com a língua portuguesa, né? E é uma análise difícil, né?

Entr.: *Sim, sim, sim!*

Prof. 1: *E, então, eu acho que em tudo, acho que encaixa em tudo. Em matemática também, eu dou uns desafios e eles: "Eu não sei, eu não, eu não sei!" Mas não sabe por quê? Vamos lá, vamos ver, vamos, né?...*

Entr.: *E você dá sempre esta ideia de estar junto, né? Você não sabe, eu também posso não saber, eu também posso descobrir coisas...*

Prof. 1: *É! Eu mostro para eles, né..., a gente descobre junto, eu falo... Olha que legal. Sempre assim, com entusiasmo né..., não adianta olhar, segunda-feira, terça-feira... (com expressão desanimada) (rs) não, eu mostro (expressão de entusiasmada), eu falo: Olha, tá vendo, e é o nosso olhar! Outro dia, eu falei para eles: A gente tem que ampliar o nosso olhar; eu falei, tudo tem poesi... A poesia é legal, por conta disso.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *É o que está mais fresco, agora, na minha cabeça. Eu falei para eles: Tudo tem poesia. E eu estava comparando com eles, o que é poesia e o que é poema. O poema é registrado em forma de texto, em forma de desenho, é visual, então isso... mas a poesia , a poesia está em tudo.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Então, o seu olhar pode ser poético, você pode olhar, admirar uma árvore, admirar um passarinho, mas às vezes a gente passa, para lá, para cá, para lá, para cá, e você nem viu que a árvore está com flor... você passa, para lá, para cá, para lá, para cá, você vê uma claridade, você fala: Mas, nossa! O que tinha aqui? Nossa, tinha um prédio, construíram um prédio... né! tinha uma árvore e cortaram! Ou, então, você passa para lá, para cá, para lá, para cá, nossa! Construíram um prédio, tinha uma árvore, construíram um prédio. Quando você vê, já está lá no alto. Então, disso de ampliar, de ver as coisas, de olhar para as coisas, né... de perceber o mundo, né, e não é só assim fechadinho (expressão corporal com sinal de fechado). Então, na língua portuguesa, eu posso ampliar isso e atenção. Com os alunos da sala de recurso, uma vez, eu fiz, eu pedi para eles me trazerem uma lista de palavras que eles viram na rua, eu disse: Aí, tudo o que vocês verem, anota, até pixação anota... o que vocês verem.... e eles ficaram impressionados com o tanto de coisa que tem escrito na rua e que eles nunca tinham reparado. E aí, eles ficavam me perguntando, mas, olha! Eu vi esta placa, o que é isso, o que é MARG ponto Pinheiros. Por que é marg, por quê?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Aí é marginal pinheiros, por que é marginal, porque.... então, assim, foi legal isso também, né...*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Porque passa por tanta, um mundo de palavras de língua portuguesa rolando por aí, acha que a língua portuguesa está só ali, no texto do livro, no papel. Não, ela está em circulação, ela tem que ser...*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *É despertar isso, é o querer saber, porque isso é assim, porque tem que ser daquele jeito...*

Entr.: *Você está falando mais de uma leitura do mundo, mesmo, para depois levar para a língua fechadinha.*

Prof. 1: *Isso! Formalidade dela, estrutura, to na poesia, aí, então, vamos abrir, vamos ver, pra depois a gente ver, olha, tem estrofe, né, tem verso, tem estrofe, tem uma sequência, tem um ritmo, e aí essa comparação da língua portuguesa com a língua de sinais. Eu faço um trabalho em conjunto com o professor de língua de sinais, eu falo para ele: Olha, eu vou trabalhar poesia escrita. Tem como você trabalhar com ele em língua de sinais, para mostrar para ele o ritmo, a sequência? Ah, tem! E ele também está me trazendo coisas, elementos, né. Nossa! Que legal ter... que nem, tinha coisa de repetição que eu não sabia que existia né?*

Ah! eu não sei se é isso o que você queria...

Entr.: *Nossa! É exatamente, exatamente pode continuar. Deixa eu só ler aqui.*

Prof. 1: *Se eu estiver viajando muito, muito fora, assim...*

Entr.: *Não! Não!*

Prof. 1: *Aí você me puxa para baixo. É que, às vezes, eu voo um pouco, uuuh!*

Entr.: *Não! Não tem fora e dentro. Acho que o legal desta pesquisa é isso, não tem fora e dentro é você... Vamo... assim, focando um pouco mais no português. Você estava falando umas coisas legais, ô, tem que lá conhecer o mundo que está do teu lado volta e depois a gente formaliza esse mundo.*

Prof. 1: *Isso!*

Entr.: *Ééé! Qual é o seu objetivo, nesta disciplina, o que você almeja para o seu aluno?*

Prof. 1: *Eu acho que usar como instrumento de comunicação mesmo, de busca de informação. Porque tudo está em língua portuguesa, e alguns já descobriram que muita coisa está em inglês e já querem aprender inglês. Eu disse é, tem mesmo (rs) Tem, tem muita coisa né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Por isso, para buscar informação. Por exemplo, eu quero saber como é o ciclo da água. Ok! Eu posso buscar imagem, mas eu posso me aprofundar usando, utilizando a língua portuguesa para ler sobre isso, né? Então, para busca de informação, para expressão também, né? Eu posso usar essa língua pra me expressar, para colocar sentimento. Então eu adoro aqui, que eles, fazer diário, né?*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 1: *Então, no diário, eles se expressam muito. Eu brinco muito com eles no diário, eu respondo, né... eu comento, eu mostro a estrutura da língua, eu digo: Olha! Aqui você usa primeiro tal palavra, depois você inverte, tal palavra combina, o verbo se combina deste jeito. Mas eu também comento, outro dia a menina usou uma carinha brava e falou: - Eu brava. Eu falo, mas porque você está brava, tem que ter paciência com as pessoas, então, a gente usa essa língua para conversar também, porque às vezes não dá tempo de eu conversar com cada um dos alunos e saber o que eles estão sentido. E o diário é bem legal, porque o diário, é deles...*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Mas tem parte minha lá, também, e eu acho legal, porque é uma forma de comunicação, de expressão, de buscar informação do mundo. Então, não é só olhar, eu posso saber porque aquela flor é desse jeito, porque aquela outra... eu vou estudar sobre isso, eu vou buscar. Eu fiz um momento com eles, que é o momento de curiosidade, né? Foi bem legal, porque eu falei: Olha! Nós vamos falar, coisas...., não! Nós vamos pesquisar no Google o que vocês tiverem vontade de saber, a curiosidade que vocês têm. E, aí, foi bem legal, porque eles assim, nossa! Eu quero saber sobre isso, eu quero saber sobre aquilo. Aí eu falei: Então! Eu não vou poder colocar tudo o que vocês estão me falando, eu vou fazer um sorteio. Então, escreve para mim, o que cada um quer saber. Na hora que eu falei: Escreve no papelzinho*

para mim o que você quer saber. Travou! Ele falou: Caramba! Mas eu não sei como se escreve Albert Einstein, que queria saber sobre a vida do Albert Einstein, eu não sei como escreve isso. Eu falei: Então, não vai dar para eu sortear isso, porque não vai estar escrito. Então, pensa em alguma coisa... e aí isso, também, eu acho que despertou o interesse neles de saber como escreve tal coisa, para poder pesquisar.

Entr.: *E participar né? Para ter essa chance de participar.*

Prof. 1: *Então, foi legal, porque, na primeira vez que eu fiz isso, só colocaram coisas, palavras que eles conheciam. Então, mas coisa muito ampla, geografia. Outro, como é que é, foi tão engraçado. Eles pegaram, até teve uns que correram para olhar no caderno. Então, de repente, a curiosidade dele nem era aquela, mas como ele não tinha.*

Entr.: *Recurso.*

Prof. 1: *A palavra daquilo que ele queria saber, então, ele teve que buscar alguma coisa, assim. Eu quero saber! Eles adoram, eles são curiosos, mas o meu objetivo era esse. Eles perceberem que é importante buscar conhecer as palavras, não é assim, eu passo pelas coisas sem saber o nome... sem saber...*

Entr.: ***H**um, hum.*

Prof. 1: *Uma hora, você vai ter que usar aquilo, uma hora vai ser muito útil você saber. Então, eu quero mostrar a utilidade da língua portuguesa, a utilidade de palavras, a utili... do jeito que escreve, das regras, da... que também pode mudar o sentido. Não posso aceitar que eles escrevam, é, é... colocando a língua de sinais o tempo todo, porque pode me dar um outro sentido, esta frase. Então, a importância também, né? De usar bem usadinho.*

Entr.: *Usar bem usado... (rs) e você daria esse exemplo, quando você fala: Eu tô no caminho certo?*

Prof. 1: *Eu nunca acho que eu estou no caminho certo.*

Entr.: *Nunca acha?*

Prof. 1: *Eu me incomodo muito assim, eu sempre...eu sempre quero mais. Acho que o caminho certo de provocar, de cutucar, eu tenho uma resposta boa sobre isso, mas eu sempre... eu sempre acho que dá mais, eu preciso pesquisar mais, para trazer ... eu não sei se é o caminho certo, mesmo o bilinguismo, assim, muitas vezes, eu já fiquei em dúvida. Eu falei assim: Se já lá, já mudou muitas vezes, já passou de um para o outro, de um para o outro. Hoje em dia, eu estou aqui, estou, no presente momento, trabalhando o bilinguismo, mas será que isso é o certo? Já cheguei a ficar assim na dúvida, fico incomodada, e aí busco, né?*

Entr.: *Tem outras possibilidades?*

Prof. 1: *É, porque, claro! É tudo a língua portuguesa. Por exemplo, a prova, quando eu fiquei sabendo que uma das professoras fazia sim, uma questão em língua de sinais, para eles terem a chance de prestar. Eu me apropriei disso. E é difícil, porque leva tempo, é filmagem, é registro, mas eu falei: Não, eu quero isso. Eu quero saber se isso também é um caminho.*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 1: *Né? e eles respondem bem também, porque eu dou uma prova de geografia em língua portuguesa, eu dou uma prova de história em língua portuguesa, eu dou uma prova de ciências em língua portuguesa, né, matemática também. Mas a língua portuguesa, ok. Ela tem que ser daquele jeito, mas as outras e se o aluno sabe a resposta e ele não sabe a língua portuguesa?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Aí ele não sabe nada? Ele sabe. Então, eu também tenho que dar a oportunidade dele responder na língua... de sinais, né, na língua dele. Para eu avaliar também, eu não posso... eu sempre achei que isso, que isso era legal e que isso precisava acontecer, anos atrás. Mas eu nunca tive a oportunidade de colocar em prática, por conta de vários motivos, e aqui eu tive a oportunidade e eu gostei, assim, gostei do resultado.*

Entr.: *Acho que foi um caminho legal que você...*

Prof. 1: *É um caminho legal que eu posso ampliar, ampliar aqui, eu...*

Entr.: *Tá! tá!*

Prof. 1: *Mas não sei fora. De repente, eu posso ampliar com uma pesquisa, não sei, uma coisa sobre isso... também, mas não sei se... é que eu não sou muito boa para registrar meus trabalhos, viu!*

Entr.: *Uma pena, né?*

Prof. 1: *Eu precisava pegar alguém comigo, assim... e falar: Oh! Eu estou fazendo isso, escreve aí.*

Entr.: *De repente! Eu vou fazendo e você vai registrando.*

Prof. 1: *Eu já tive vários projetos bem legais, os professores falaram:* ***nome do professor****, vamos por... porque, no Estado, tem os prêmios giz de ouro. E as pessoas já falaram para mim:* ***nome do professor****, isso que você fez é muito legal, vamos... e aí eu acho que isso eu erro, de não registrar, de não formalizar.*

Entr.: *Eu conheci um professor e eu falo que é egoísta, porque só você vai ficar sabendo.*

Prof. 1: *É! Eu até compartilho, eu falo para as pessoas, eu mostro, tal, mas a formalidade.*

Entr.: *É! É!Porque é isso que você falou , a formalidade da língua, você divulga e alguém pode ir atrás. Alguém pode ir atrás e te encontrar, né?*

Prof. 1: *É, eu acho que aí... isso me falta, eu precisaria....*

Entr.: *E até onde você acha que vai o limite do professor? Você, como professora?*

Prof. 1: *Até onde vai o limite... como?*

Entr.: *Você fala, o cara precisa saber a língua portuguesa a, a... mas você tem um limite enquanto professora. Você consegue delimitar isso?*

Prof. 1: *Ah, eu, eu acabo me segurando um pouco...(rs).*

Por conta da... de toda a estrutura da escola mesmo. Tem prova, tem coisas fechadas. Eu tenho que me... eu não posso também, abrir muito, né? Bem que eu gostaria, (rs) mas não, eu me seguro assim um pouco, mais por conta disso, do calendário. Por conta dos eventos, mesmo os eventos de prova, isso eu acabo que, opa! Deixo, eu... não vou muito além porque, ok! O aluno pode, ele consegue, mas não eu, o momento, então deixa eu segurar. É isso? De limitação de...

Entr.: *Acho que é isso, acho que é um pouco disso que você está falando, mas, também, por exemplo, sei lá..., aquilo que você falou, o aluno não tem a palavra, né? De repente, ele poderia, já está no 5º ano, ele poderia ter um vocabulário maior. Até onde você pode suprir isso, até onde não é mais você? Você teria essa, deter... saberia determinar esse, até onde você pode ir?*

Prof. 1: *Acho que sim, eu acho que eu mostro: ô, eu te trouxe esta, esse desafio, a partir daqui é você. Será que... eu ponho, assim, porque eu não vou dar para ele. Ah! Eu quero saber o nome de Albert Einstein, o sinal é esse. Então vai buscar. Não sei, eu me seguro um pouco, Também pra não... porque, senão, se eu der. Será que é, eu não sei se é isso, porque se eu der, se eu suprir aquilo que está fal... ele não vai buscar, ele vai se acomodar.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Então eu me seguro, assim, um pouco, para que ele não se acomode.*

Entr.: *Entendi, você vai meio que puxando... não empurrando, vamos dizer assim...*

Prof. 1: *Isso é!*

Entr.: *Você me falou já um pouco, mas eu queria que talvez se você pudesse falar um pouco mais, qual a importância do português para o surdo?*

Prof. 1: *No português, é para buscar informações, para se comunicar, é exatamente por a gente não ter muito material em Libras, a gente não tem as famílias que saibam Libras, a comunidade ouvinte, as pessoas, então ele vai usar muito mais essa língua portuguesa que a*

Libras, assim, o movimento da língua portuguesa pra ele, eu acredito, é maior na nossa sociedade do que a Libras. A Libras fica mais fechadinha no mundo dele ali, nos contatos que ele tem com os amigos, com os adultos surdos, com... acho que ele vai usar mais é a língua portuguesa.

Entr.: *Tá no dia a dia...*

Prof. 1: *Na nossa realidade... de hoje, talvez no futuro não, mas hoje...*

Entr.: *Você acha que é um instrumento mesmo?*

Prof. 1: *Acho que é um instrumento que ele vai utilizar bastante né, muito. Assim como nós utilizamos muito.*

Entr.: *Sim! E você acha que... você determinaria, você saberia dizer se você usa uma didática e uma metodologia para surdo? Ou você acha que é uma metodologia de ensino que...*

Prof. 1: *É para surdo, eu acho que é, porque as questões, as dúvidas, o jeito que eu mostro é diferente do jeito que eu mostraria para um ouvinte.*

Entr.: *Diferente em que sentido?*

Prof. 1: *Diferente é... deixa eu ver se eu consigo um exemplo, porque eu trabalhei pouco com ouvinte, eu trabalhei com ouvinte em aulas de reforço, mas a compreensão de ouvinte com a língua portuguesa é outra. Ela é construída pelo som, ele constrói pelo som, então, os erros que o ouvinte comete na língua portuguesa são mais relacionados com o som e com o surdo eu não preciso usar essa parte com o som, é a parte visual, é a parte de... então, eu acabo usando mais coisas visuais da língua portuguesa, visuais do que do som. Então, eu acho que essa é a diferença.*

Entr.: *Como você construiu essa metodologia, essa forma de ensinar?*

Prof. 1: *Então, com os amigos me ajudando, com... na formação não, isso eu não tive, no curso, nem de pedagogia, nem de Edac, eu não tive isso, e... mesmo interpretando na faculdade de pedagogia, eu não vi isso atualmente, então, não é porque minha formação é velha (rs).Não se fala sobre isso, né, e foi na troca com os amigos, olha, é por aqui, é assim, é desse jeito, não, não adianta trabalhar sílaba (rs), não tem porque, a não ser para ele saber que é para trocar de linha, para ele saber que tem bloquinhos lá pra... mas não vai ter função nenhuma, né? E não adianta trabalhar lista de palavras (rs), não é? Eu peguei essa época que nós fazíamos listas de palavras, né? Fora de contexto, não adianta! Eu, verdade, não adianta! Então, eu fui construindo junto, nas escolas que eu passei, né, junto com os colegas, estudando com os colegas, mas eu errei muito também; eu fiz listas de palavras (rs) eu tentei trabalhar, como eu peguei uma parte da comunicação total, eu aprendi sobre aquisição de fonemas. Ah! Então vamos trabalhar tudo que começa com... como que era? Era p/t/k, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Tudo que começa com p, todas as palavras que começam com p, depois, todas as palavras com t, aí você junta, p e t, e depois você junta, p/t/k, p/t/k (rs).*

Então, no começo, eu achava que isso ia ser o máximo pra trabalhar com surdo, eu tinha apostila sobre isso... (rs)

e depois eu falei: gente, isso não tem nada a ver. Na prática, quando eu tacava aquilo, não dava efeito nenhum, não tinha sentido nenhum, ele não ia pra frente, eu falei: Não, gente, vamos guardar essa apostila, como museu (rs).

Entr.: *Como documento histórico (rs).*

Prof. 1: *É… mas não deu certo, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Depois, a gente também... em uma escola em que eu trabalhei, a gente misturava, assim, colocava os sinais, aí colocava os sinais, achava que estava o máximo, colocava as palavras. Aí fazia a língua de sinais junto com o português, assim grudadinho, né.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Aí ficava uma lambança. Aí eu falei, gente, não, não, não.*

Entr.: *Tira mais um.*

Prof. 1: *Aquilo me incomodava, os colegas faziam apostila e achavam o máximo, fazia apostila e era trabalhoso, porque recorta... é, pegava imagem do dicionário, né, e montava e.... eu falei, não, não, não... isso também não, não tá... e aqui eu também estou, assim, num processo, mas eu já percebi que mostrar a língua portuguesa pura é um caminho bom, assim, cê… não misturar muito, não. Então, uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. Língua portuguesa uma coisa, que eles precisam aprender, que tem a estrutura toda, e a língua de sinais é outra. Então, acho que o que eu encontrei desse caminho de separar, talvez, ainda não sei se é o certo, mas está dando mais resultado.*

Entr.: *Você não se acomoda?*

Prof. 1: *Não! (rs) Não sei se ainda é isso, mas pelo menos dá um pouquinho mais de resultado, do que ficar misturando muito. Claro, a gente trabalha vocabulário, eu trabalho, eu coloco a fotinho, a palavra, a fotinho do sinal da palavra, para o vocabulário, porque eles gostam, eles se apropriam bem daquilo, eles buscam, eles vão atrás, aí, como é que se escreve tal palavra, não sei o que. Ah! Vamos então fotografar? Aí sim, eu uso isso, mas, na leitura, na escrita, a gente não... eu já aprendi que não pode misturar, mas eu já fiz isso, eu já fiz...*

Entr.: *Você aprende com seus erros, então?*

Prof. 1: *É, é, mas não vejo nada pronto no ensino de língua portuguesa pra surdos. Desses 16 anos, eu não vi nada pronto, nada assim que você fala: É assim, isso dá muito certo. Às vezes não dá. E isso me incomoda um pouco, porque às vezes eu acho que eu tô errando, né. Eu falo: Nossa, eu já errei, será que eu ainda tô. Isso me incomoda um pouco, por não ter nada, não sei.*

Entr.: ***(nome do professor)****, eu acho que já falamos bastante coisa assim. Tem alguma coisa que você acha que poderia dizer, que você poderia falar, pra acrescentar?*

Prof. 1: *Sobre o ensino?*

Entr.: *É! Sobre o que você acha do que é o ensinar, como é para você... o que você achar que pode complementar esse papo que a gente teve aqui.*

Prof. 1: *É, eu acho que é... de toda a experiência que eu já tive, né, assim, acho que cada dia é diferente. Eu não vejo nada se repetir, assim, é, as crianças, vejo também assim que também mudam, vão mudando, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Elas são muito mais curiosas, assim, não aceitam pouco, querem se aprofundar sempre mais né, então eu acho isso bem legal, é ...eu sempre acho que eu preciso estudar mais, saber mais. Eu não fico parada não. Eu tô sempre...*

Entr.: Sempre indo atrás?

Prof. 1: *Eu tô sempre fazendo curso. Ano passado eu fiz um sobre metacognição... muito legal. Tento usar nas minhas aulas isso. Que é isso que eu te falei, despertar no aluno o querer aprender, né? Então, ele aprende porque ele tem que... ele só vai aprender se quiser e pensar isso, ele não pode... ele tem que pensar sobre aquilo. Seja matemática, português, história, geografia. Português, principalmente, ele tem que pensar, porque ele pensou daquele jeito. Porque que ele pensou na palavra feira, na feira que se compra fruta, verduras, legumes. Porque ele não pensou na palavra feira da segunda-feira? Então, porque ele pensou isso. E há método... o curso de metacognição me ajudou nisso também, de fazer o indivíduo (rs) a criatura, a pensar no que ele está pensando, né. E aí isso, vai ficar significativo, vai marcar, fazer o automático, não marca, não fica. Fazer o au-to-má-ti-co, não marca, ele sai da sua cabeça, ele entra e sai. De repente, ele se incomodar, ele... , nossa! Porque eu pensei que o mapa não podia inverter? Porque eu pensei isso, por quê? Eu acho que ia cair, né ....*

Entr.: *Que a gente ia ficar de ponta-cabeça (rs).*

Prof. 1: *Que a gente ia ficar de ponta-cabeça, ia cair. Ah! Porque que eu achei que só dava para ir para o Japão atravessando a Europa, sendo que eu nunca pensei que eu poderia ir para o Japão aqui, pela lateral aqui da...*

Entr.: *O outro oceano...*

Prof. 1: *O outro oceano, pelo Oceano Pacífico, ali. Então, isso é legal, porque... porque eu nunca pensei sobre isso. E isso eu também uso pra mim. Nossa! Porque eu nunca pensei... né, em trazer, em separar, né... e, e? Eu trago isso assim, pra mim, pro meu trabalho. Na preparação das minhas aulas e pra eles também e…. Em matemática, agora, é que eu estou com tudo muito fresquinho de agora, né. Eu trouxe o dinheiro antigo para eles verem. Eu tenho uma coleção... e aí eles ficaram maravilhados. Aí não sei o que, o dinheiro. Aí eu já mostrei para eles o* site *do Banco Central.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 1: Que mostra como é feita a nota e cada item de segurança que tem na nota, né?

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 1: *Aí, eles amaram, e eles nunca tinham olhado para nota e visto que tem aquele itens de segurança, que é a marca d'água, o filetinho, que é não sei o que, e isso é legal também. É um olho... é despertar um olhar, não é só pegar a nota e dizer: Ah, tá, isso é dinheiro, ah tá, tá bom, vou pagar. Não! Olha pra... porque tem isso? Você aprende muito mais, despertando curiosidade, querendo saber mais sobre as coisas do que só o conteúdo fechadinho. Porque é isso que eu te falei, ele muda, o conceito de agora, ele vai mudar, essa curiosidade, esse olhar, isso não muda. Isso só te traz benefício, né? E é pra tudo, é no olhar do outro, é no olhar do mundo.*

Entr.: *Pra si mesmo, pra si mesmo e pensar sobre o seu pensamento, né. Ta bom. Nossa, super obrigada! Muito obrigada*!

APÊNDICE B – Entrevista Professor 2

Entrevistadora: *Queria que você começasse me dizendo como e porque você escolheu ensinar Libras.*

Prof. 2: *Eu primeiro queria trabalhar com história do cinema, queria ser diretor de cinema, cinema próprio para o surdo, coisas assim. Fui ver a faculdade de cinema, caríssima, por mês R$ 4.500,00, muito caro, porque dentro do curso tinha o curso e várias atividades, várias viagens, várias coisas. Eu estava fora! Não dava, eu era pobre. Então fui procurar o que tinha relação com isso, dá para ser professor de libras, tentar pedagogia, ensinar, era a mesma coisa. Fiz pedagogia um ano na Faculdade FMU, fiz a prova, passei, gostei. Eu já ajudava os surdos que não entendiam e eu gostava disso também e eu cursei. Depois de um ano, apareceu o curso de Letras/Libras na USP eu vi e me perguntaram: Você quer fazer? Faz a prova. Eu fiz, passei, saí da faculdade de pedagogia, comecei a trabalhar. Continuei trabalhando, comecei na escola ajudando como voluntário, depois comecei em uma igreja e depois apareceu o curso. O curso era no Rio, eu ia para o Rio fazer o curso de Libras, eu ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava durante um ano, me formei, gostei de ser professor e comecei a trabalhar. Trabalhei, continuei no Senac registrado, o meu primeiro registro foi no Sesc, como professor e assim até hoje.*

Entr.: *Conta um pouco como foi quando você começou a trabalhar com surdos.*

Prof. 2: *Eu comecei a trabalhar com surdos. Eu acho importante é a língua, a gramática, é igual o português, por exemplo, para o surdo, a gramática, a fluência nos sinais, a metáfora, a imaginação, o raciocínio. Tudo isso é importante, por exemplo, aprender Libras. E aprender a escrever, não combina com os surdos, os sinais são importantes, manejar isso, ter os sinais fluentes, a expressão facial, corporal, como é para o ouvinte a gramática do português. O surdo precisa disso, ele vai se desenvolver, se não sabe nenhuma língua, como depois ele vai aprender também o português escrito? Por exemplo, em um jogo, como vai ser, como ele vai produzir um texto? Para o surdo e para o ouvinte é igual, os dois precisam saber a gramática.*

Entr.: *Como foi o seu começo na escola?*

Prof. 2: *Como eu comecei a trabalhar na escola... Eu era bem pequeno, no Helen Keller, eu tinha uns 5 anos.*

Entr.: *Você, como professor, como começou o trabalho?*

Prof. 2: *Ah, eu! Eu, como professor na escola, eu ensinando? Desculpa, tá tudo errado. Por exemplo, perguntavam para os jovens, crianças: Quem quer ajudar à tarde? Eu ia. Pela manhã, eu estudava; à tarde, eu ia com um grupo de surdos, ensinava, contava história, começou assim, brincando, estimulando; começou desse jeito, só isso, eu gostava, gostava.*

Entr.: *O que mudou na sua prática, depois da faculdade?*

Prof. 2: *Bom, eu vou te dizer a verdade. O curso do Rio, o curso lá, era, não era faculdade não, era um curso, era livre, próprio, parecia um curso livre , mas os profissionais que ensinavam, coisas como era próprio para mim, eu acreditava neles. Eles ensinavam bem, eu ia para a faculdade, eu me formei, mas para mim não mudava, na faculdade. Agora, o curso no Rio, esse curso de verdade, e o curso da Feneis, eram muito diferentes, porque lá, no curso do Rio, o Nelson Pimenta era um dos professores, tem outro, o La.... os dois que ensinavam, era mais teoria, como estímulo, interação, como se faz um planejamento, eles ensinavam todas as regras, aprendi muito mais, diferente da Feneis. Na Feneis, era mais para seguir a apostila, seguir aquilo que já estava escrito, e a gente ia seguindo, seguindo, mas como ensinar aquilo? A didática, faltava isso de como ensinar, o raciocínio mesmo, como... era só seguir a apostila. E aí eu ia tentando, com a informação do Rio eu ia percebendo, no Rio, eu aprendi muito mais, muito mais.*

Entr.: *Eles te ensinaram a planejar, a didática...?*

Prof. 2: *Isso! Ensinaram como ensinar cada pessoa, o adulto, como ensinar... o que combina com cada um, não é ficar forçando, criança tem que ser com brincadeira, um jeito diferente, perceber cada um, o que combina com um e com o outro. Um tem que ser uma fluência mais rápida, com outro, mais lenta, ir balanceando isso. Isso é importante! Não é de qualquer jeito, ensinar e ter que ter muuuuuita paciência, não pode! Tem que ir percebendo e ver como fazer isso.*

Entr.: *Você acha que o curso do Rio modificou sua prática...?*

Prof. 2: *Eu aprendi muito mais, no Rio, verdade! Eu acho que não, por exemplo, antes do curso, eu não sabia nada, verdade, eu não sabia. Eu ensinava de qualquer jeito, livre, eu falava qualquer coisa, eu olhava o aluno e dava a aula. Aí, no curso, eu aprendi, tem um passo a passo, mas na faculdade não. No curso eu tive isso, eu mudei.*

Entr.: *Hoje você tem um planejamento diferente para cada grupo?*

Prof. 2: *Hoje, verdade! Hoje, por exemplo, eu trabalho em vários lugares, sou chamado para vários trabalhos. Não dá para ser tudo igual, não combina, empresa é de uma forma, escola é de outra forma. Por exemplo, lá no* ***nome da instituição****, eu tenho grupos diferentes, eu tenho um grupo de família, a família dos alunos. Eu tenho que juntar estes dois grupos; os objetivos têm que ser compatíveis. Então, na família, tem que ter um jeito de educar, o curso... o conteúdo todo, eu que organizo, tem que... por exemplo, me pedem um tema, esporte. Eu organizo os sinais e aí eu junto, conseguiu, perdeu, ganhou, o que combina com cada um, o que cada um vai usar mais, aí como eu faço isso? Teatro, organizo, frases, exemplos, coisas que combinam com aquele tema. Então, por exemplo, o 1º ano é mais simples, conteúdo menor; o 2º, eu aprofundo; o 4º é muito mais profundo. Eu organizo dependendo da idade, o que combina com cada grupo. Ouvinte também, por exemplo, no* ***nome da instituição****, eu dou aula para ouvinte, sou eu sozinho, é difícil. A criançada pergunta: O quê? Sou só eu. Uau! Eu sou surdo! Eu sou surdo, eles ficam falando, eu sou surdo! Como é que eu vou ensinar? É brincando, eu faço brincando, e eles conseguem aprender. Graças a Deus! É difícil, mas é um começo.*

Entr.: *Você se preocupa em juntar o português com a língua de sinais?*

Prof. 2: *Ensinar o português também, não, não.*

Entr.: *Ensinar uma língua de sinais se preocupando com o português que eles vão aprender no futuro. Fazer trocas com o professor de português?*

Prof. 2: *Eu me preocupo igual... Já tiveram alguns que me explicaram, por exemplo, eu falo para o professor: Você está ensinando o quê na gramática. A gente vai trocando normal, sem preocupação. Se o professor conhece a língua de sinais, ele sabe o que significa para os surdos, como o surdo vai aprender melhor , como ele vai absorver aquilo. Aí eu avanço mais, se o professor sabe como é o surdo, a escrita do português, a gramática, é muito melhor. Agora, se não sabe sinais e vai ensinar o português, como vai fazer isso? Como vai explicar. Eu explico, explico em sinais e o professor não sabe. Tem que ter uma ligação, tem que ter essa ligação.*

Entr.: *Você faz cursos, procura lugares para melhorar sua aula?*

Prof. 2: *Eu curso, para os surdos...*

Entr.: *Quando você sente falta de algum conhecimento, você procura cursos? Tem cursos para isso?*

Prof. 2: *Tem, tem, tem. Por exemplo, pode, curso, pode. Eu sou professor surdo, tenho um grupo de criança, por exemplo: matemática, eu não sei, então eu vou... Conteúdo, como eu vou fazer? Então eu tenho que fazer um curso. Não vou inventar, eu não sou burro. Verdade, já aconteceu, por exemplo, livro de literatura, contação de história, curso pela internet EaD. Antes eu já fui contar a história, percebo... tá faltando, eu preciso de mais subsídio. Aí eu vou, procuro na internet um curso que explique em sinais. Tem coisa que combina, coisa que não combina, tudo bem, eu estudo, também palestra, congresso, eu vou bastante e vejo. Ah, entendi as explicações. Ano passado teve o grupo de poesia, daí os surdos explicaram, eu entendi. Ok! Eu volto, trabalho, é muito melhor. Evolui muito mais, precisa, não dá para ficar sozinho. É difícil, difícil, porque Congresso demora, apareceu um aqui, outro ali, você se inscreve, aí tem poucos inscritos, cancela. É difícil.*

Entr.: *Quando você planeja suas aulas, você imagina um aluno?*

Prof. 2: *Sim, sim! As pessoas me falam, quando eu vou dar aula para um grupo de pedagogia, eu imagino: Como são esses alunos de pedagogia? O que combina, o que não combina, vocabulário, a identidade surda, a história dos surdos, combina com a pedagogia, eu estudo para contar.*

Entr.: *E para a criança surda?*

Prof. 2: *Para a criança surda, sim, 3º, 4º, 5º, verdade, aqui no Brasil não tem nada, não tem uma metodologia, nada. Tem a apostila da Prefeitura de São Paulo. É legal, mas falta a conexão com o aluno, a evolução, por exemplo. No* ***nome da instituição*** *dá, em outro lugar*

não dá. Falta língua de sinais, por exemplo. Não é que está errado, é que falta contexto. Sim! Eu vou para o 2º ano e imagino; o que combina? Antes eu preparo tudo, a forma, atividade... o que combina, antes. Se me avisam, se não me avisam nada, eu não sei. Eu vou, chego, olho cada um, pesquiso, pergunto. Vou e organizo depois.

Eu fico imaginando, o surdo é visual, também... ele não tem modelo, como é isso? A língua de sinais, o raciocínio dele. O mais importante é o raciocínio, se não tem nada, não adianta ficar ensinando nada. A minha maior preocupação com o surdo é ele no futuro, a língua de sinais, a escrita, a leitura, melhorar isso para ser compatível com a sociedade, ter igualdade social. Precisa, é uma preocupação, este estímulo.

Entr.: *Você se preocupa sobre como será esse aluno no futuro?*

Prof. 2: *Sim, sim, sim, na verdade a responsabilidade... não é minha responsabilidade o português, mas eu me preocupo, eu me preocupo, sim, como ele vai escrever no futuro, preocupação em ajudar, por exemplo, saber contar uma história, quando ele sabe, dá para escrever, então, ele vai lembrar. Ah! A história é assim, então ele vai escrever. Mas, se está muito fraco, muito simples, não vai dar para ele escrever. Vai ser ruim, um português ruim, então, a família não faz nada de sinais, só a responsabilidade da escola, não adianta. Eu estimulo o grupo, a minha preocupação é de ser uma língua de sinais fluente, bastante fluente, para que depois ele possa escrever o português. Daí dá! Sozinho não dá! Não dá! Só eu dando o português, não. Estou fora disso! Não pode misturar o português e a língua de sinais. Eu, no sinais, outro professor de português, eu me concentro nos sinais. Porque a gramática não combina, então tem que ser cada um fazendo a sua parte.*

Entr.: *O que você acha que falta nos seus alunos?*

Prof. 2: *Falta... boa pergunta, na escola. A maioria da educação em Libras, falta o quê? A formação dos professores, formar em sinais na pedagogia. Tem muitas pessoas formadas em pedagogia, mas o curso não tem nada de surdos. Como vai adaptar? Um curso específico para surdos, não é... não que seja ruim, o jeito do professor, tem que ter uma formação própria para o surdo, para a Libras, saber bem a língua de sinais, se profissionalizar nisso, para haver troca. É só isso que precisa.*

Entr.: *Você acha que não tem escola com ensino bilíngue para surdos?*

Prof. 2: *Tem algumas, poucas, a maioria é adaptação, não dá não, é assim.*

Entr.: *Você acha que a adaptação não resolve?*

Prof. 2: *Precisa de adaptação, mas como? Tem que ter uma coisa especializada, focada nos surdos, não é que é ruim, é o jeito de ensinar. Dá para entender, dá para o surdo entender, falta para os surdos entenderem a Libras, o contexto, os professores entenderem bem os sinais, serem profissionais, dá para ter essa troca, é só isso que falta.*

Entr.: *Existem faculdades que ministram o ensino para surdos?*

Prof. 2: *Tem algumas, mas é o esforço individual de adaptação, o professor vai, estuda e se desenvolve, mas, na verdade, me parece que no Brasil a cultura surda é fraca, é fraca mesmo, na minha opinião, tem muita diversidade de ensino, ninguém sabe como ensinar, por exemplo, no Brasil falta associação forte, estão todas falindo. A Feneis tem uma luta mas faltam congressos internos, não tem, tudo muito fraco, muito perdido. Se tem uma associação forte, com regras, como tem nos outros países, como, por exemplo, nos EUA e outros países, dá para ter regras firmes para a língua de sinais, projetos, você pode aprender, ajudar o indivíduo a se formar a evoluir. Um cara se forma em história. Ah! Legal! Você conta a história dos surdos? Você pergunta: Você conhece a história dos surdos? Ah! Eu conheço pouco. Isso os surdos formados em história. Como conhece pouco os surdos, conhece pouco a história do surdo lá no passado, na Grécia, em Roma, como isso foi registrado. Aaah! Eu não sei, eu vou ver, vou pesquisar.*

Mas como? Como você vai se formar em história, tem que ter no curso de história, ok! A história dos ouvintes; as caravelas, o descobrimento, mas tem que ter também a história dos surdos, tem que saber esse tema. É importante para divulgar para os surdos, eles têm curiosidade, a maioria não tem, é difícil.

Entr.: *O que você acha que falta no seu aluno?*

Prof. 2: *Na verdade, ajuda, a família precisa ajudar também, porque só eu, sozinho, eu saio e é ruim para a criança, eu ensino e saio, eu ensino e saio e ela vai perdendo. A família com fluência na língua em casa, aí dá. Ajudando a criança, consegue, mas só eu, só o professor sozinho, ele consegue, não adianta. O surdo precisa dos dois, 50% de cada um: 50% do professor, 50% da família. O professor ensinando e 50% da família, aí dá, os dois juntos dá! Se tiver só os meus 50%, ele perde, a minha preocupação é a comunicação, o principal é uma boa comunicação, igual a todo mundo. O aluno precisa, como todos, o principal é a comunicação, aprender matemática? Não! É a comunicação o principal. Então, por exemplo: se eu faço uma pergunta e a resposta não é coerente, eu tenho que insistir nisso, todo o resto, vai ... na minha opinião falta comunicação.*

Entr.: *Para você, então, o foco principal do seu trabalho é a comunicação?*

Prof. 2: *Sim, sim, sim! É, a língua é muito importante.*

Entr.: *Qual a importância do português para os surdos, para você?*

Prof. 2: *Português para o surdo é l2, mas, na verdade, aqui no Brasil, o português é l1, em todo lugar, no trabalho é o português, conversar pelo celular é em português, passar um e-mail, WhatsApp, tudo é português, português, português, quase 50%, 90%. Todo surdo precisa aprender português sim. É importante, na minha opinião, precisa aprender o português, mas não misturado, não é nada misturado. Cada um no seu espaço, português em um espaço, a língua de sinais no seu espaço. Língua de sinais, português escrito. Segundo, importante no Brasil, o ensino de português não tem método, não tem método. O surdo tem problema na escrita, é atrasado na escrita. Na verdade. Eu!, eu escrevo mal, tenho uma gramática ruim. Porque não aprendi, estudei muitos anos, eu estudei, cresci e não via nada de português, é diferente. No oitavo, nono ano, eu fui aprender uma gramática simples,*

outros surdos na mesma idade, oralizados, muitos deles escrevendo português, mas não sabem. Se você comparar os dois, a escrita deles tem um texto longo, a escrita do surdo tem uma gramática ruim, mas o surdo oralizado segue só regras, regras, não tem opinião, o surdo sinalizado tem opinião, o raciocínio é diferente. O surdo oralizado segue regras, ele sabe como fazer, mas ele não sabe o sentido. O surdo sinalizador tem opinião, ele sabe fazer uma leitura, mas o problema é o ensino do português da gramática, para juntar os dois. Se juntar os dois, o surdo sinalizado e o surdo oralizado no português dá! A pessoa que tem a escrita, mas não sabe o significado, tem um monte, a maioria, então dá para ele se desenvolver. Mas, no Brasil, 90% é o português, tem que escrever o português. Aí no seu papel, está escrito, eu no meu celular eu escrevo. É tudo português. Na minha opinião, tem que abrir, ter um pouco do português, um pouco da língua de sinais, mais a Libras, um pouco do português, fazendo a ligação entre os dois e a criança vai se desenvolver, ela vai.

Entr.: *Como você avalia seus alunos?*

Prof. 2: *Antes...Surdos é diferente, a avaliação dele é na aula, no dia a dia, eu olho a qualidade dos sinais eu avalio, segundo, pergunta e resposta, pergunta. Eu pergunto para o surdo, a resposta é coerente? Porquê? Eu pergunto porquê? Me explica, porquê? Tendo esses critérios, é uma forma de avaliação. Filmagem, ele mesmo sinaliza e me fala. Eu vejo o vídeo e pergunto: - Você entendeu o que você sinalizou? Um desenho, eu mostro um desenho e peço: - Imagina, me explica, me conta. Eu vejo e percebo que tem alguns critérios que tenho que trabalhar, expressão facial, expressão corporal, vejo, dá para entender? Se tem uma gramática invertida, que não dá para entender. Com o surdo, agora ouvinte, é outra coisa, é outro jeito de avaliar.*

Entr.: *O surdo é uma avaliação mais visual?*

Prof. 2: *É, o surdo é mais visualidade, estes três critérios são importantes.*

Entr.: *Você acredita que, de tudo, a comunicação é o mais importante.*

Prof. 2: *É, para mim, a comunicação é o mais importante.*

Entr.: *Qual a importância da Libras, para o surdo?*

Prof. 2: *Para o ouvinte, o português é importante, para conversar, para interagir, e para o surdo a comunicação também, fluência em Libras. Por exemplo, o ouvinte aprende o português falado e depois a escrita. O surdo vai aprender bem os sinais e vai aprender a escrever, mas se não tiver um bom desenvolvimento nos sinais, mais ou menos, ele nunca vai conseguir escrever bem.*

Entr.: *Você tem um caso de aluno que você considera sucesso?*

Prof. 2: *Como assim?*

Entr.: *Que você vê como um bom futuro?*

Prof. 2: *Sei, sei, lá, por exemplo, na* ***nome da instituição****, tem algumas crianças que escrevem muito bem, tem uma boa escrita, eu olho e penso: Esse vai se dar bem no futuro, vai, vai ser bilíngue, vai se desenvolver nas duas línguas separadas. Um outro não, falta língua, falta raciocínio, falta. O outro consegue, no futuro ele vai conseguir. No* ***nome da instituição****, 2º ano, 4º ano, tem aluno bom, com escrita boa. Em* ***nome de um bairro de São Paulo****, tem aluno que escreve bem, igual a um ouvinte, no mesmo nível, são bons. Por exemplo, em* ***nome de um bairro de São Paulo*** *, eu dou um papel e explico a atividade, dou e eles fazem sozinhos. Nossa! Muito melhor, muito melhor do que lá no passado. Explicava, pegava o papel explicava de novo, explicava, explicava, explicava, explicava... dava vontade de pegar e... não! Hoje não, é diferente, eles evoluíram nos sinais. Tomara que no futuro seja muito melhor. Porque dá para ser igual na sociedade com o surdo sinalizando e escrevendo, os surdos, o que é importante, o que, uma comunicação truncada, um sofrimento, não! A escrita não precisa disso.*

Entr.: *No passado era pior?*

Prof. 2: *Era, no passado, sim, em* ***nome de um bairro de São Paulo*** *, as famílias ajudam, ajudam muito. Tem outras que não, tem famílias que são mais difíceis, em* ***nome de uma cidade****, são mais difíceis. São histórias diferentes, estimular as crianças, dá para separar, o raciocínio. Tomara que eu consiga mostrar como prova, que dá para ser melhor. Não precisa incluir, eu não quero incluir, eu quero que os alunos tenham uma língua, uma cultura surda ali dentro. Na inclusão, no futuro, ele nunca vai ter visto um surdo, nunca vai ter experienciado estar com um surdo. Ele precisa perceber isso, na minha opinião, a inclusão propicia que ele nunca veja a vida de um surdo.*

Dá vontade de bater, é muito difícil, tô brincando, nunca faria isso! Vai, se esforça! Vamos! Vai melhorando no processo. Se a escrita não está boa, não tem problema, o importante é a comunicação, estimular, mais e mais e mais. E vai evoluindo, dá para ter uma evolução. Se o português é ruim, tá fraco, não tem problema, o importante é a comunicação. É a minha responsabilidade, o mais importante é a comunicação. Qual o caminho que vai seguir, se tem dificuldade, tem que ensinar, tem formas diferentes, materiais diferentes. Tem que ensinar. Qualquer jeito, eu tento, eu tento, eu tento, e uma hora vai. Aah! Aí foi.

Entr.: *Você busca estratégias diferentes?*

Prof. 2: *Sim! Vou mudando, vou mudando o que combina com cada um, só isso.*

Entr.: *Tem alguma coisa que você queira dizer, eu já fiz todas as minhas perguntas.*

Prof. 2: *Pergunta você... veja se você tem mais alguma coisa para me perguntar.*

Entr.: *Você prepara suas aulas pensando no grupo?*

Prof. 2: *Sempre, em qualquer lugar que eu vou dar aula, eu preparo cada coisa pensando no aluno, sempre eu olho quem será. Como quarta, na palestra, eu fui, planejei, eu perguntei: São alunos do quê? eles se formarão no quê? Para que é a palestra? Tudo que combina. E aí me falaram: intérprete. Ok!Eu percebo, num dá, eles têm uma palavra ou outra. Não adianta eu ir em um nível alto. Eu vejo o que falta, eu planejo, tiro um monte de coisa, reorganizo, coloco outras coisas, aí eu mostro na palestra como é a interpretação, a tradução. Vocês*

querem aprender o quê? Primeira coisa, fecha a boca, sinaliza. Começo com cada pessoa, não começo em um nível alto, não vou começar em um nível lá em cima, explicando coisas como linguagem e coisas assim, eles não entendem nada. Por exemplo, como dar sentido, na minha opinião, no meu planejamento, o importante é deixar claro, estudar a evolução. Não adianta estudar, estudar, estudar e nunca, nunca ter tido contato com um surdo. Por exemplo, um ouvinte, durante 10 anos, fez vários cursos sem nunca ter tido contato com um surdo, ele fica com uma língua difícil, truncada, mão dura. Por quê? Por que isso!Pesquisador, que medo!Vai casar com surdo. Você consegue, não é só aprender palavras, tem que ter contexto. Por exemplo, vem junto comigo, eu pego na mão, vamos juntos. Não é só palavra, é o contexto. Olha! Viu, explica o que quer dizer. Ah! É isso? Nossa! Entendi. Precisa do contexto, mas só me ensinaram palavras. Eu falo, é diferente. Precisa desde o começo e sempre do contexto. No futuro, você vai pesquisar as palavras, o significado, a linguagem, mas é lá na frente. Precisa de comunicação, é igual, a comunicação, no começo, é comunicação, depois eu evoluo. Professor também é comunicação, vai pelas frases, o jeito do surdo, a cultura dele. Entender a própria frase do surdo. Eles me perguntam: "um", "o". Eles me perguntam o que significa. "Um" eu imagino que você não conhece a pessoa. É um homem, um homem qualquer. "O" significa que você conhece a pessoa; o fulano de tal. Ver o jeito dele, a cultura, comparar, conhece, não conhece, "o" , "uma", entendeu, ser claro. O surdo escreve. A pessoa é... porque eu coloco é? É porque é. O surdo não entende, é eu escrevo é. Corrige, "o", mas porque "o", a pessoa diz: Tá errado, tá errado. Coloca um monte de correção e não explica. Você conhece, não sabe? Coloca "o" . Tem que acertar isso.

Quando eu fui estudar letras/Libras, então tinha toda uma metodologia para o ouvinte e eu não entendia nada. E o professor explicava, explicava e eu perguntava: Mas o que significa? Eu não estou entendendo. E ele dizia: Tenta adaptar para o surdo. Não é você que tem que me mostrar um exemplo. Eu que tenho que me esforçar para fazer esta adaptação? Não! É responsabilidade dele. Se ele me mostra, um assunto, aí dá. Ai dá para eu fazer, fazer um vídeo, coisa assim, mas me dá um exemplo que eu faço. Se o ouvinte tem regras, para o surdo também tem que ter. É responsabilidade dele no Letras/Libras. Ele que tem letras, é diferente. Desculpa, mas quem tem que explicar é ele. Eu estou estudando. Eu sei pouco, eu aprendi pouco, porque é tudo próprio para o ouvinte não tem relação com o surdo. Normal!

Entr.: *Então, você acha que adaptação não resolve?*

Prof. 2: *Não! Entende que tem uma cultura própria para o surdo. Própria para o surdo entender, em uma linguagem adequada para o surdo, é possível fazer comparações. O professor pesquisa e escolhe o jeito próprio para falar com o surdo, aí dá para comparar. Então, mostra o jeito do ouvinte. Eu tenho dúvida. Então, mostro, eu escrevo. Não está errado o que eu escrevo. Fica uma mistura, porque o ouvinte precisa de coisas próprias para o ouvinte. Pesquisa para o surdo, encontra outros temas, outras formas e depois eu vou me desenvolver, aí eu aprendo legal. Mas se você não tiver nada. Um jeito todo para o ouvinte, como foi na faculdade. Tudo eu olhava e me falavam: Tem que adaptar, mas dá muito trabalho adaptar para o surdo. Faço várias adaptações para entregar um texto, tem que adaptar várias vezes. Não dá! É igual em qualquer língua, em qualquer língua, é importante para todos. Para o pequeno, para o grande... por exemplo; eu ensino e ele entende claramente, e assim dá para evoluir, isso é o principal. O mais importante é eu ensinar e ele entender. Se eu tenho muitas dúvidas e pergunto por horas, fico horas perguntando, perco um tempo perguntando, preparando depois de uma semana... No Brasil, não tem material para surdos, só teoria e, na prática, nada.*

Entr.: *Você acha importante as crianças surdas estarem juntos com surdos mais velhos?*

Prof. 2: *Sim! Importante sim! Por exemplo, a criança surda vê um velho surdo, ela olha o velho surdo. Nossa! Está sinalizando e pensa: Dá para me desenvolver. Fortalece, fica com a identidade fortalecida. Por exemplo, se não vê ninguém, ela sente, parece que não tem ninguém adulto, todos sumiram, se enfraquece e vai para inclusão. É pior! Por exemplo, dois surdos bagunçando, acham que surdo é assim. Eles olham outro surdo mais velho, educado, inteligente, bem arrumado. Não é não! Vou me comportar, eu sou surdo também. Essa coisa de mimar, liberdade para tudo. Não! Olha! Tem que pegar firme, seja correto, responsável. Isso é importante.*

Só preciso ir, estou no meu horário.

Entr.: *Muito obrigada!*

Prof. 2: *Obrigada você.*

APÊNDICE C – Entrevista Professor 3

Prof. 3: *4 anos, quando nós abrimos aqui o* ***nome da instituição*** *e quando eu comecei ter uma relação mais próxima com uma escola, que é a* ***nome da instituição****, dando apoio pedagógico lá, mas mesmo... assim, essa parte formal, objetivamente, mas antes de ter uma formação, antes de ter uma formação específica, quando eu ainda estava estudando pedagogia. É... meus familiares são de* ***nome da cidade****, eu morava em* ***nome da cidade***

Entrevistadora: *Olha! Eu estou pondo já , porque você já começou nossa entrevista*.

Prof. 3: *Você quer que eu faça português, quer que eu faça língua de sinais...?*

Entr.: *Não, o que você quiser, como está gravado...*

Prof. 3: *Então, tá, vamos em português que é mais fácil de transcrever*.

Entr.: *Então, porque até é isso mesmo, queria que você contasse como é que você começou na...*

Prof. 3: *Então, como eu comecei meu trabalho educacional, ou como eu comecei na língua de sinais...*

Entr.: *Como você começou, como foram os seus primeiros contatos com surdos, com a educação de surdos...*

Prof. 3: *Enfim, formalmente, de uma maneira como eu considero, de uma maneira como tem que ser exatamente, realmente de uma maneira consciente, cerca de 4 anos. É porque, realmente, quando eu tinha a formação, tanto a pedagogia quanto a especialização e aí começa a fazer um trabalho realmente estruturado, acho que eu posso dizer assim.*

Entr.: *Hum, hum*.

Prof. 3: *Porém, hoje, eu estou com 33 anos, meus primeiros contatos com a língua de sinais foram com 17 para 18 anos.*

Entr.: *Nossa!*

Prof. 3: *Tive uma experiência de ir para um seminário, enfim, tentar ser padre, essa coisa toda. Com 17, com 18 anos, eu fui para o seminário, lá, encontrei um padre que era professor, que trabalhava com a educação de surdos e com a evangelização de surdos; a perspectiva dele, hoje eu posso ver, que era mais, não de uma língua de sinais fluente, mas era um trabalho que ele realizava. Então, quer dizer, sem formação, sem nada, eu acabei, por que ele fazia uns trabalhos educacionais, na época, onde nós estávamos, que era na cidade de Cachoeira Paulista. O seminário onde eu estudava, que era na comunidade de Canção Nova,*

ao lado uma escola da Apae, na cidade de Cachoeira Paulista, não existia na época, era 2000 e..., 2000/2001... não é? 83/93, 94, 95, 96... 99, 2000,... 2000/2001, não é? Ainda não tinha um trabalho com surdos, em Cachoeira Paulista, os surdos que tinham, iam para a Apae, eles tentaram encontrar uma ajuda com esse padre, de algum jeito eu estava ali enfiado naquela escola, sem formação, sem nada... hoje, eu olho para trás, e vejo, né, que complicado que foi, mas, de alguma maneira, foi lá que eu comecei, né? Enfiado lá no meio, tentando auxiliar esse professor, padre, professor que fazia algumas atividades na Apae com esses surdos que estavam lá, fiquei lá cerca de dois anos, tentando ajudar em algumas coisas. Ele foi meu professor, meu primeiro professor de língua de sinais, embora fossem sinais isolados, português sinalizado, nada de uma língua de sinais fluente, não é? Foram esses dois anos em que eu estive lá. Nesses dois anos, eu tive sempre, um final de semana, um ou dois finais de semana por mês, ele saía em missão, para poder fazer um trabalho com, como católica, né, então, a pastoral dos surdos, numa cidadezinha lá no interior do Paraná, no interior de São Paulo, interior de Goiás, então, várias cidadezinhas, cidadezinhas do interior, que não são capitais, né, que não eram muito... nem politizados, nem elitizados da comunidade surda. Surdos bem simples, com uma língua de sinais que hoje...

Entr.: *E você acompanhava todos esses eventos?*

Prof. 3: *Eu acompanhava esses "inaudíveis". Não sabia, na minha cabeça da época, eu não tinha conhecimento. Nossa! Eles não sabem se comunicar. Nossa! Eles não têm língua de sinais. Mas hoje eu vejo que eram surdos fluentes, que tinham uma língua de sinais mais rústica, mais raiz, não necessariamente que não sabiam, mas, na minha visão, na época, eu não conseguia enxergar porque eu não sabia também, mas eu fui tendo esse contato, com surdos bem simples, eram cidadezinhas bem do interior mesmo, não é? Não tinham formação, mas a gente estava lá. Fazendo encontros religiosos, ao mesmo tempo falando sobre saúde. Então, às vezes, as pessoas perguntavam, os professores das escolas acabavam indo. Eles não tinham religião alguma, não eram nem católicos, mas um encontro onde tinha, para perguntar coisa, como é que lê, como é que escreve, o padre falava o que ele achava, o que ele pensava... (rs). Para mim, aquilo era verdade, enfim... comecei nessa coisa meio misturada aí. Saí! Fiquei dois anos, depois fiquei dois anos... isso foi Cachoeira Paulista, fui como pré seminarista fazer meu noviciado na comunidade, enfim... em Palmas, Tocantins, fiquei seis meses morando... perdão, em Lavrinhas, que fica ao lado de Lorena, São José dos Campos, sabe?*

Entr.: *Sim!*

Prof. 3: *Fiquei seis meses lá, sem contato nenhum com surdos e nem com escola, enfim. Formação específica de seminário, segundo semestre, eu fui para Portugal, na casa de missão de lá, também sem contato com surdos, mas acabei esbarrando com alguns surdos de lá, mas como eu não tinha língua de sinais que tenho hoje, não entendi bulhufas do que falaram comigo, não conversei nada, mas, enfim, encontrei surdos por lá. Voltei, depois desse um ano, voltei para o Brasil, ainda no seminário, com umas crises, pensando se ficava ou não. Fiquei seis meses em Palmas do Tocantins, onde eu comecei a fazer Teologia, primeiro semestre de Teologia lá. Lá, em Palmas do Tocantins, nestes seis meses como seminarista, voltei a fazer as atividades com surdos, tinha uma comunidade grande de surdos lá. Na época, se não me engano, a cidade de Palmas estava com 15 anos, 16 anos de fundação, não lembro.*

Era uma cidade assim que, muitas pessoas, onde a vida não tinha dado certo em outros lugares, iam para Palmas tentar uma vida nova.

Entr.: *Sim!*

Prof 3: *E havia uma questão muito social, para muito gente... tudo muito novo. Então, tinham muitos lugares da cidade, que era... socialmente, financeiramente, pessoas que eram muito carentes, e... enfim, aí fui conhecendo, tinha uma comunidade surda grande, daí a gente começou a fazer com a pastoral de surdos um trabalho religioso das igrejas no final de semana, mas eu passei a ter contato com a comunidade surda que se encontrava. Tinham várias quadras de futebol na cidade, livre, ao ar livre. Tinha uma que os surdos da comunidade se encontravam para jogar futebol, enfim , tava lá. Mas nenhum trabalho educacional.*

Entr.: *Mas você foi por interesse próprio?*

Prof. 3: *Interesse próprio, não era nada encaminhado pela comunidade. Era algo que eu tinha recebido daquele padre que eu gostei, aliás, antes de entrar na comunida... antes de entrar no seminário, com 18 anos, 17 para 18 anos, eu entrei com 17 sai com 18 anos completos. Com 16 anos, 15 para 16 anos, eu era* office-boy *em* ***nome da cidade****, porque minha família é de* ***nome da cidade****, na Apae. Curiosamente, na época não tinha nenhum trabalho com surdos na cidade, hoje tem alguma coisa. Melhorou, mas ainda é uma outra situação, mas na época não se tinha nada. Então, os jovens, as crianças surdas, que de alguma maneira estavam na escola, estavam na Apae, como eu não sabia nada, para mim estava... aquilo era normal, assim, mas lá na Apae, sendo* office-boy *na Apae, com 16 anos que eu encontrei alguns surdos lá, via eles mexendo com as mãos, mas não sabia que se chamavam surdos, pessoas que não escutam, enfim, era uma outra época, outra coisa. Antes de entrar para o seminário, uma dessas meninas, que tinha uns 15 anos, que era surda e, obviamente, não tinha língua de sinais, obviamente, tinha várias limitações que hoje eu consigo enxergar. Então, essa mãe levou essa garota surda para fazer a primeira comunhão na igreja, eu ajudava na igreja, eu tinha... 16 anos e acharam que... porque eu era* office-boy *na Apae, acharam que eu era pessoa mais indicada para ensinar essa garota as coisas da igreja.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Enfim, sempre fui curioso, me enfiei a fazer aquilo.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Fico com uma dó tremenda de tudo que eu fiz ela passar, tadinha! Mas, infelizmente, infelizmente... essa é a palavra mesmo. Infelizmente, eu era a melhor opção para ela naquele momento, infelizmente mesmo, infelizmente porque eu sei que eu não ajudei muito ela, coitada. Mas tentei lá fazer as mímicas, na minha cabeça, não escuta, então vamos fazer mímica, gesto. Terrível, terrível!*

Entr.: *Mas sua cabeça já era boa, você não gritava com ela.*

Prof 3: *Não, não gritava. Eu assim... não escuta; então vamos fazer gesto, fazer mímica. Olha a estátua aqui, fica parada olhando, aquelas imagens, aquela coisa e tal.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Mesmo assim, tentei. O que eu falei? Eu vi essa garota na Apae, deixa eu ir lá falar com a fono. Porque, na minha cabeça, era a fono que ia dar a solução, não é? Encontrei a fono de lá, obviamente ela disse: "Olha, essas coisas não funcionam, esses gestos não funcionam, eu só falo, é oral, assim, mas tem aqui um livro com esses gestos aí que me deram, eu não uso, mas se você quiser, eu até te dou de presente". Aí tirou debaixo de um montão de coisas uma apostilinha, Comunicando com as Mãos, né?*

Entr.: *Huuuum*!

Prof. 3: *E ela também não sinalizava, só me entregou. Eu também não encontrei ninguém que soubesse decifrar aquilo para mim. Então, eu, com aquela jovem, abri aquele negócio e na maior audácia da vida tentava... decifrar aquilo... terrível, terrível, terrível! Então, assim, foi, eu fiquei ali, alguns meses com ela. Com 16 para 17 anos, não fiquei um ano praticamente ali, não consegui fazer muita coisa. Me interessei pelo seminário e saí e ela ficou por lá. Assim, quando teve toda a reviravolta, quando eu saí do seminário e voltei. Tive a oportunidade de encontrar com ela, e ver que, de alguma maneira, surdos que... o que deu um* start *para a comunidade surda local foi exatamente um surdo que estudava numa escola de surdos, acho que de São Caetano, o nome da escola é Anne Sullivan.*

Entr.: *São Caetano.*

Prof. 3: *É São Caetano, e ele estava com 15 anos mais ou menos e mudou para* ***nome da cidade****, ele tinha uma língua de sinais boa. Não sei se por conta da escola, sei lá, mas ele tinha uma língua de sinais muito boa. E, mesmo jovem, ele acabou sendo, ele não puxava as pessoas para conversar, mas ele estava, circulava pela cidade.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 3: *E parece que foi se agregando e, assim, uma comunidade surda começou a se juntar, se encontrar e a Prefeitura acabou fazendo outras coisas. Quando eu saí do seminário, eu acabei voltando para* ***nome da cidade****. Porque aí, como eu te falei, fiquei seis meses em Lavrinhas, depois Portugal voltei, Palmas, seis meses em Palmas, fiquei em crise, quero sair! Não quero ser padre quero ser professor, quero dar aula para surdos, aqui dentro não dá. Até então não era uma perspectiva da comunidade religiosa, naquele momento. Eles não tinham trabalho com surdos e acreditavam que os surdos não eram, naquela época, o foco da comunidade, enfim, saí. Mas saí e resolvi ficar morando em Palmas, porque eu estava com as*

crises pessoais, em Palmas. E lá foi o meu grande encontro, mesmo assim, porque eu já não estava vinculado com a comunidade religiosa, então, eu estava livre para fazer as minhas escolhas.

Entr.: *Sim!*

Prof. 3: *E eu escolhi. Eu vou para o meio dessa comunidade. Então, ficava jogando futebol, ia visitar a casa de surdo, ia não sei o que... e aí, uma outra coisa, uma outra visão sobre surdo foi se constituindo pela experiência do pessoal ali. Tinha que trabalhar para ganhar dinheiro, para poder ficar morando em algum lugar, então, com o pouco que eu tinha de língua de sinais, na época, não se tinha nada também na cidade de Palmas. Tinha uma professora intérprete do governo do Estado que estava fazendo um trabalho com o CAS, Centro de Apoio ao Surdo, lá. E um surdo que era instrutor, mas não tinha nada da prefeitura. Eu entreguei... enfim, sem saber muita coisa, eu entreguei meu currículo na Prefeitura, e falei: Eu sei língua de sinais.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Hoje eu olho pro meu passado e vejo que foi uma coisa...*

Entr.: *Você sempre foi ousado, né?*

Prof. 3: *É...*

Entr.: *Você sempre foi ousado, isso a gente não pode dizer que não.*

Prof. 3: *É, realmente, eu sempre fui isso aí, por um lado bom, por outro lado... nem tanto, mas assim eu me enfiei e eu lá, mas realmente não tinha nada da prefeitura e eles acharam que eu ia ser a salvação da pátria, naquele momento. E eu me enfiei lá, com 15 dias que eu tinha saído do seminário, 15 dias eu estava contratado por seis meses pela prefeitura, numa equipe multi-profissional; eu não tinha pedagogia, não tinha nada, eu tinha filosofia, a filosofia era um curso livre, não era nem certificada pelo MEC, mas eu fui contratado como professor, é uma coisa curiosa né? Enfim, pela Secretaria da Educação eu fui contratado como professor lá, para trabalhar, mas na época eu acreditava que isso era bom. Enfim, eu fui contratado pra fazer motricidade, não sei o que. Enfim, o que fizemos lá? Temos que achar esses surdos, Secretaria da Educação não sabia se tinha ou se não tinha, tínhamos que localizar. Então, criamos lá um sistema, já que tem fono, já que tem assistente social, libera as duas e vamos fazer uma equipe, aí fizemos uma equipe, fono, assistente social e eu, tínhamos um carro à disposição eu falei: Vamos mapear, vamos para as escolas de surdos, vamos mapear, onde tiver boato, a gente fez. Aí, estruturou o trabalho de... ah! aqui parece que tem um surdo, fomos visitando as escolas onde nós sabíamos que tinha um boato que tinha um aluno surdo matriculado, e a grande ideia era mapear, nome, tudo, tem nessa escola, criar um registro... na época, eu acreditava que eles precisavam muito, para serem pessoas felizes, realizadas, precisavam de um aparelho e eles iam resolver a vida com isso. Eu acreditava nisso, não tinha formação, não tinha outro ponto de vista, referência sobre surdos. Surdo, até então para mim, eram pessoas limitadas, porque essa foi a ...tanto nas, é.... a visão que eu recebi, ou muitos surdos que eu visitei tanto no seminário, em cidades muito do*

interior, onde a prefeitura não tinha escola de surdos e talvez recursos para fazer um trabalho, porque a gente tem que ter recurso para fazer isso e então eram surdos que não sabiam ler, escrever e tinham limitação com outras coisas. Então para mim surdo era isso, pessoas limitadíssimas. Enfim, então vamos dar aparelhos e vamos dar uma condição de vida mínima para ele comer, beber e ganhar um dinheiro, enfim, era essa a minha visão, infelizmente era essa a minha visão. Então nós fomos visitar as escolas, na época, eu lembro que, em Palmas, tinha alguma coisa do governo federal, não sei se era só para Palmas, enfim, mas que dava. Era só fazer o credenciamento, mas era muito rápido para receber o aparelho auditivo, em torno de um mês, um mês e meio recebiam o aparelho auditivo.

Entr.: *Nossa!!*

Prof. 3: *Realmente recebiam, eu vi vários fazer o cadastro e receber. Fiquei seis meses lá e foi... nós mapeamos, enfim, não é? Fomos pras casas, alguns lugares bem distantes, enfim, pessoas... enfim, foi essa experiência de seis meses com uma comunidade bem carente, bem sem instruções é, desde visitar a comunidade, por exemplo andar lá em Palmas, uma hora no meio do mato para encontrar, porque falaram que tinha uma casinha com uma família com dois surdos que moravam lá. Encontro lá no meio do mato uma casinha de uma família que vivia ali, dois irmãos, mais ou menos 7/8 anos, dois irmãos com idades próximas, surdos, né? Na minha cabeça, na época, não sabiam se comunicar, hoje eu não sei que informação é essa, se eles tinham língua de sinais ou não tinham, na minha cabeça na época, o que eu via, eu não sabia, mas eu não sei, bem provável que tinham uma coisa muito caseira, porque viviam ali.*

Entr.: *Exatamente*!

Prof. 3: *Linguagem totalmente limitada, mas estavam lá. Outro, que nós fomos em um lugar bem longe, também, uma escola de lata, né. Era uma escola, isso tanto pra ouvintes e tinha duas irmãs também lá surdas e tinha muita questão da falta de higiene e tinha muita surdez por conta de saúde mesmo, questão de... enfim e aí, lá naquela caçamba de lata mesmo, desses contêineres e a escola acontecendo lá dentro. Pude conhecer essa realidade lá, e conhecer um, dois, três contêineres, um lá era a secretaria e num estavam umas crianças, tinham duas surdas lá, mas na cabeça da gente era mapear e vamos dar aparelho, e foi isso que aconteceu. Mas essa foi uma experiência, visitando as escolas e vendo essas diferenças. Uma sala de aula, onde tinha crianças de primeiro ano, crianças ouvintes de primeiro ano, na idade... certinho... e um, um rapaz de 29/30 anos, surdo, sentado lá. Surdo, não é? Esse exatamente eu lembro que não tinha comunicação nenhuma, por que eu lembro que ele não mexia os braços, então, para mim, tipo, nossa! Não tinha comunicação nenhuma. Isso ficou na minha cabeça. Mas ele não mexia nada, não falava nada.*

Entr.: Mas era o único também ali, né?

Prof. 3: *29/30 anos, com as criancinhas de primeiro ano, numa sala de primeiro ano. Essa foi a situação, então, pra mim, eu não tinha referência, não tinha muito embasamento teórico, não tinha uma... pessoas... eu não tinha formação, não tinha referência positiva de comunidade surda, pra mim aquilo foi se instaurando como uma ident... como uma referência surda para mim. Mas isso não fez com que eu parasse de tentar ajudar, naquilo que eu acreditava. Então essa foi minha primeira experiência visitando essas escolas aí. Seis meses, as crises pessoais passaram, né enfim, achei que eu dava conta da minha vida sem precisar de ninguém, enfim... voltei para* ***nome da cidade****, morar em* ***nome da cidade****, meus pais, enfim. Sei que cerca de 15 dias também a Secretaria de Educação de* ***nome da cidade*** *me contratou. E o curioso é que eu não tinha formação, ainda não tinha formação, e aí, isso foi em 2005/2006, né? Eu sempre me confundo com as datas aí, mas voltei, nossa! Vou para a secretaria de Educação, lá eu fiz um trabalho, me apresentei assim, na Secretaria da Educação... na minha cabeça, um mega trabalho lá em Palmas, né?*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Me apresentei assim na Secretaria de Educação. Tinha lá uma pessoa que era responsável pelo sistema de educação especial, que tinha feito o nível 1, 2, 3 da Federação de Surdos de Língua de Sinais e tal e... enfim. E ela achou que, mesmo com o meu perfil, eu poderia contribuir, e fui contratado lá também, com um contrato de 6 meses e o que saiu no registro do contrato foi: um profissional para trabalhar o desenvolvimento psicomotor, psicomotricidade com...*

Então voltei, fui contratado na Prefeitura de ***nome da cidade****.*

Entr.: *Contratado como, seu registro no contrato*.

Prof. 3: *Lá no contrato, eu lembro que estava lá: trabalhar com psicomotricidade, desenvolvimento psicomotor da criança surda, enfim, é curioso.*

Entr.: *Você já tinha um* curriculum *né?*

Prof. 3: *Hoje, com a formação que eu tenho, hoje, com a reflexão que a gente faz, eu fico... o que me leva a pensar que é curioso do ponto de vista do gestor, da gestão pública, das secretarias de educação do olhar sobre isso, que hoje, curiosamente, eu acho que, por alguma perspectiva, não mudou muito de uma certa perspectiva. E aí então foi esse contrato de seis meses, tava lá, e aí o que queriam que eu fizesse? Né, enfim, não tinha intérprete na prefeitura , não tinha professor de Libras na prefeitura, não tinha professor surdo, foram contratar professor surdo, depois, depois, depois, né? Mas aí, queriam que eu atendesse alunos surdos individualmente e melhorasse a língua de sinais dele, era isso! E eu achei que eu poderia fazer isso. Realmente foi uma série de absurdos, assim, um após o outro.*

Entr.: *Você foi contratado para trabalhar a psicomotricidade e tinha que melhorar a língua de sinais? (rs).*

Prof. 3: *É, é, enfim, enfim. Só que, na minha cabeça, eu não tinha essa formação, na minha cabeça na época, eu nem sabia o que é psicomotricidade... língua de sinais, enfim... mas eu queria ajudar esses surdos, eu falei assim: Meu, tem alguma coisa, eu quero fazer, me deixa ajudar e assim foi, tinham alguns momentos, eram alunos surdos, acho que, se não me engano, na época eram 5 ou 6 alunos surdos, 7, no máximo, estavam... eram... existiam as escolas da prefeitura, escolas municipais para ouvintes, obviamente, e tinham alguns surdos, um aqui, outro na outra, outro na outra. A proposta da Secretaria da Educação era que, para que eles pudessem ser verdadeiramente inclusos, tinha que existir um contraturno que alguém ia ensinar a língua de sinais, eles precisariam do apoio individual com o psicólogo e de um apoio individual com fono e isso faria com eles estivessem inclusos. Não tinha intérprete em sala e... era uma outra coisa. Então, assim, estava, eles estavam lá, perdidinhos dentro da sala, só com ouvintes, as professoras até tentavam fazer alguma coisa, né, enfim. E aí, toda semana tinha um horário lá, uma ou duas vezes por semana, atendia individualmente uma hora, essas crianças, de 9 anos, 8, 5, 10, 12, mais ou menos por aí. Fundamental I.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 3: *E as mesmas crianças eram atendidas no mesmo lugar, porque tinha o Cads – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Educacional. Era um centro de apoio, então passava com o cara da língua de sinais, que era eu, passava com a psicóloga, que tinha alguma coisa da língua de sinais, ela tinha uma visão aberta, ela tinha uma visão, ela falava muito de Lacan, tal, ela era mais dessa linha, né. É... meu, essa criança aqui... e ela arriscava mesmo alguma coisa, até hoje eu não sabia dizer se era língua de sinais ou não, porque realmente minha cabeça era outra, então… essas referências, hoje eu fico...*

Entr.: *Você não tinha olhar para recortar.*

Prof. 3: *É, é...Alguns anos, uns 4/5 anos pra cá, 6 anos pra cá eu tenho segurança, mais segurança, na maneira como eu vejo, de uns anos pra cá eu fico inseguro de afirmar, era português sinalizado ou não porque, como a minha cabeça era outra, eu não sei o que minha memória guardou, como eu fiz esse registro para mim....enfim e era esse o trabalho, a gente tinha uma equipe boa, algumas vezes até juntava psicólogo, fono, juntava todo mundo e fazia... mas eu lembro que era, as crianças tinham uma certa dificuldade, crianças que batiam, crianças que... eu lembro da psicóloga... Ai! ele é psicótico, e eu não sabia nada dessas coisas e, enfim, essas crianças estavam lá, né. Hoje eu acredito que se elas tivessem uma língua de sinais boa e algum trabalho... obviamente não resolveria se elas tivesse outras questões, mas no mínimo 50% das dificuldades elas teriam... elas não teriam, se tivessem, mas, enfim... esse foi o meu trabalho, então, fazendo um apoio pedagógico... um atendimento individual, sei lá que raio de nome que é isso, tava lá fazendo, fazendo individualmente com essas crianças durante seis meses, foi quando… durante seis meses, só que, nesses 15, eu cheguei de Palmas em 15 dias estava trabalhando na Secretaria Municipal de Educação em* ***nome da cidade****, curiosamente, eu fui contratado e eu busquei isso, como intérprete em uma faculdade que era, que era, vou dizer o nome aqui, depois, né, enfim, que era a* ***nome da universidade****, que eles estavam buscando intérpretes. Hoje, eu vejo que a perspectiva que eles trabalharam, que eles trabalhavam, durante... mesmo depois de muito tempo, hoje, eu vejo, hoje eu vejo que existem muitas faculdades que trazem os surdos, que não tem nenhum*

preparo e contratam qualquer pessoa que mexe a mão; naquela época, eu era uma pessoa que mexia as mãos, eu não era fluente em língua de sinais, mas ninguém me havia dito isso também, eu não tinha encontrado surdos fluentes a ponto de me questionarem, ou intérpretes, enfim, e eu acreditava que eu era, me disseram que eu era, passei na entrevista por uma surda que era renomada, famosa, enfim, oralizada, formada, sei que... e disse que eu era ótimo, que eu tinha uma língua de sinais boa, foi a ***nome da profissional****, enfim, disse que eu tinha uma língua de sinais boa, que eu era um ótimo intérprete, que eu ia ajudar muito lá. E eu acreditei nisso! E fui, então, neste semestre que eu estava contratado, lá em* ***nome da cidade****, eu fui contratado como intérprete do Ensino Superior. Qual curso eu comecei... acho que era Web Designer, Tecnologia da Informação, alguma coisa destas no Ensino Superior. Eu tenho muita pena, muita ... dos surdos que passaram pelo... porque realmente perderam, realmente perderam... e eles se formaram... com o trabalho que eu fui fazendo, que não era um trabalho. De alguma maneira, eles tinham notas, eles se formaram. Hoje, eu os encontro, são até meus amigos enfim, eles não trabalham na área e eu sei que a forma... eu sei que eles têm o diploma,e eu sei que eles não sabem quase nada... da formação deles. Isso me pesa na consciência! Mas, de um lado, me faz procurar algo melhor, hoje, para o trabalho que eu faço.*

Entr.: *Mas o bom desta história é que a sua consciência é crítica, né? Sim!É autocrítica, né?*

Prof. 3: *Sim! Sim! Sim! E essa autocrítica veio como? Pelos 6 meses aqui, aqui em, 6 meses lá em* ***nome da cidade****, aqui em... São Paulo, na* ***nome da universidade****, à noite. Porque daí eu fui nesse ritmo, né? Porque daí,* ***nome da cidade*** *quando eu entrei na* ***nome da universidade****, eu já ganhei... já comecei a fazer a Pedagogia também. Eu vinha para estudar Pedagogia; eu morava em* ***nome da cidade****, vinha de manhãzinha para estudar aqui de manhã na* ***nome da universidade*** *para fazer o curso de Pedagogia, voltava à tarde para trabalhar na Secretaria de Educação, em* ***nome da cidade****, voltava para interpretação à noite, perto do metrô* ***nome da estação****, isso facilitava e voltava para* ***nome da cidade****. Mas isso foi mais ou menos o meu ritmo, durante uns dois anos. Só que, neste tempo, sempre querendo fazer mais, não está funcionando, essas crianças surdas de* ***nome da cidade*** *não estão aprendendo. Por quê? Porque eu comecei a vir para São Paulo, eu via surdos, por mais que eu tivesse complicado, eu via surdos na faculdade, por mais que a gente... e eu não era o único não. Tinha um punhado de intérprete que estava lá e era o mesmo naipe assim (rs). Enfim, mas eu via aqueles surdos lá... o que eu tirei de positivo disto, eu via os surdos da faculdade. Eu via que a língua de sinais que eles utilizavam, não era o que aquelas crianças... e não era nada do que eu tinha visto até então..... eu via eles conversando sobre política, eu não entendia muito bem, mas sabia que era política, eu não entendia muito bem, mas sabia que era sobre médico, eu não entendia muito bem, mas sabia que era... me perdia muito, mas pegava umas noções assim por cima, mas perdia muito, mas pegava os conceitos gerais e sabia que... gente, mas eles estão conversando sobre isso? Por que a minha referência sobre surdos eram surdos limitados não sei o quê, vamos trabalhar nas atividades de vida diária. Eles conversavam sobre o filho, sobre a esposa, sobre o carro, sobre habilitação, tem dinheiro, não tem, casei, comprei a casa e comecei a ter uma outra visão de surdos. Uma outra visão, começar a pensar uma outra visão, e aí eu comecei a ir, vai pra festa da associação de surdos, vai para o Condicisur aqui, vai no Condicisur acolá; tem evento de surdos aqui, vai ter encontro de surdos, vai ter festa surda LGBT, não sei o que, eu tava lá no meio, eu queria saber que raio de negócio diferente era esse, não é? E aí, como eu fui pensando outras coisas, acabei conhecendo professores surdos. Comecei, conheci Neivaldo, conheci professores surdos da Feneis... comecei a repensar algumas coisas. Nessa época, eu aqui, em São Paulo, comecei a ter uma atividade muito forte paralela com a Pastoral de*

Surdos da igreja católica em São Paulo, então, em São Paulo, então, era o Instituto Santa Teresinha, duas missas, outra na igreja São Francisco de Assis, perto do Metrô Santa Cruz, ali. Então, todo fim de semana, eu tinha uma missa interpretada, que eu ia, também péssima interpretação, mas ali eu tava na comunidade surda, mas essa comunidade surda católica me levou para encontro com a comunidade surda, futebol, não sei o que, festa, encontros, sorvete, vamos ali .... uma outra visão, uma outra comunicação foi me aparecendo. E logo quando eu vi que, em ***nome da cidade****, não tinha isso, eu pensei: Vamos melhorar isso e nessa de melhorar, vamos fazer um fórum! Que era essa a visão que eu tinha de educação. Na minha cabeça... Todo mundo, ah, vamos melhorar, bota um monte de gente falando e melhora. Era a visão que eu tinha, mas, de qualquer jeito, o que nós fizemos lá em* ***nome da cidade****, isso foi logo no primeiro, segundo, terceiro semestre, fizemos um Fórum de Educação de Surdos de* ***nome da cidade****, aí levamos Neivaldo, levamos não sei o que; na época, eu participei em um evento na Derdic sobre educação, foi um evento clínica, chamado clínica/escola, uma unificação entre clínica/escola tinha... um nome que ficou muito marcado para mim, foi da Kathy... Kathryn Harrison, primeiro, que tudo que ela falou, eu consegui entender; primeiro, porque ela fala de maneira clara, importante, para mim, que não sabia muita coisa, falar de maneira clara era importante. Só que, ao falar de maneira clara, ela falou de muita coisa teórica, muita coisa sobre língua, sobre língua de sinais; lembro como era uma pessoa muito crítica; eu lembro que, no meio da fala dela, eu lembro que tinha surdos participando do evento. Eu não lembro se isso era, que ano foi isso? Eu não consigo lembrar. Se foi 2006, se foi... acho que foi 2006. Tinha surdos participando, tinha professores surdos ali, não tinha intérprete. Aí, teve que uma professora, em cima da hora, fazer uma interpretação, mas, pra mim, como eu não sabia nada. Pra mim, tava tudo certo e na fala dela ela falou tudo aquilo, ok! Essa coisa de língua não sei o que, ela diverge, porque se, de repente, espaços como o nosso, que trabalha a educação de surdos, tem, não sei o que pra surdos, da língua de sinais, e nós sabemos que haverão surdos que são professores para participar de um evento como esse nosso, e a gente não prevê a língua como intérprete, não sei o que, não sei o que, e uma professora tem que sair de lá para acudir. Alguma coisa está errada. Aquilo me ganhou! Porque ela... eu, como crítico, qualquer coisa crítica, mas aquilo me fez pensar. Nossa! Ela está criticando esse negócio daqui, dela. Essa mulher é da ora! Vamo vê!*

Então pra eu.... não sei. Pra mim ficou muito, mas... obviamente, tiveram outras pessoas, mas eu não lembro as pessoas que estavam lá, talvez deveria ser pessoas muito boas. Não lembro! Lembro de um médico, foniatra, que estava lá, mas não lembro o nome dele muito bem, mas a Kathy foi a fala que fez sentido, e foi a primeira vez que eu comecei, opa! quer dizer que são línguas diferentes, quer dizer que não sei o que, foi a primeira vez que eu consegui pensar isso. A partir disso, oficina disso, oficina daquilo, língua de sinais, correr atrás, passei a ler, engolir os livros que tinha sobre a educação de surdos, e fui lendo, lendo, lendo, lendo. E fui das oficinas, conheci, como palestrante, ainda não pessoalmente, mas como palestrante... a Cecília, Cecília Moura, também uma coisa interessante, li o livro, pra mim fez muito sentido. E assim, neste meio tempo, também estava me enfiando pra comunidade surda e assim trabalhando. Trabalhando lá em ***nome da cidade****, na escola, fiquei uns 3 semestres lá e intérprete em ensino superior educacional, conhecendo a comunidade surda, participando de eventos, de oficina, seminários, não sei o que de surdos. Condicisur e outras coisas que iam acontecendo, e conhecendo a comunidade. Ah! E aí, porque eu conheci esse pessoal? Por que eu conheci a Kathryn e nós conseguimos fazer esse seminário lá em* ***nome da cidade*** *levando a Kathryn, levando outras pessoas lá de* ***nome da cidade****, mas o grande nome pra gente foi a Kathryn, naquele evento. Eu falei um pouco, com certeza nada a ver, porque minha cabeça não tinha nada de formação, tinha a fonoaudióloga, na época, que trabalhava conosco, lá em* ***nome da cidade****, que tinha uma visão mais aberta, que vinha para São Paulo fazer uma*

especialização com o pessoal da Derdic, não sei bem, então, para mim, também era uma referência, porque ela era fono, mas trabalhava sinais, não é? Então, ela participou da mesa, a psicóloga também, que trabalhava com a gente, não é? E aí o Neivaldo, tendo a fala dele, eu não lembro porque, não sei se era letras/Libras que raios que estava acontecendo, eu sei que ele apareceu com um punhado de surdos lá, não é? E aí a gente acabou no evento tendo fala de surdos, depoimento de surdos e assim foi. Foi um evento com intérprete, tinham dois intérpretes amigos meus, que eu considerava bons e hoje ainda considerando bons, mesmo depois de ter mudado, fico feliz por isso, mudado meu ponto de vista e assim foi esse evento.

Fazendo a pedagogia, terminei os trabalhos lá em ***nome da cidade****, os contratos, passei a ser estagiário no Conselho Municipal da Pessoa Deficiente, em São Paulo, então já no último sem..., no último ano de Pedagogia, de manhã na Pedagogia, estudando em São Paulo, passei a morar por aqui, né, enfim. E aí, morando em São Paulo, fui para uma pensão e tal. Tudo... uma coisa muito louca mesmo. Então, eu fiquei mo... de manhã na Pedagogia, à tarde no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, até foi, até passei na experiência de estágio, porque tinha lá um conselheiro surdo; eles atendiam muitos surdos e eles queriam um estagiário que soubesse língua de sinais, no final das contas, porque eles não queriam contratar intérprete, nada disso, mesmo sendo Conselho, mas, para mim, era legal, enfim estava lá de tarde, nesse estágio no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, na parte administrativa, mas atendendo muito a população lá, com diversas deficiências, enfim, mas atendendo surdos. Porque tinha língua de sinais, então, a gente acabava atendendo os surdos ali e foi uma outra referência, os surdos que iam buscar seus direitos, para mim foi um outro perfil, porque, até então, eram surdos, ah! o meu IPTU, ah! o meu filho, ah! me separei e meu marido levou meu filho, ah! minha pensão. Surdos que realmente queriam coisas de direito e pra mim foi uma outra coisa interessante. Pessoas comuns querendo auxílio pra resolver suas questões de direito. E aí, à noite, continuando na faculdade, interpretando à noite. À noite, passei pelo curso de Web Designer, depois fui para Tecnologia da Informação, depois Engenharia da Computação. E eu achava que dava conta, mas nesse meio tempo, o que acontece? Eu encontrei um intérprete dentro da* ***nome da universidade****,* ***nome do intérprete****, não é o* ***nome do intérprete*** *lá do... é o* ***nome do intérprete****, não sei se você conhece, talvez deva conhecer, é um amigo nosso, ele mora em Caieiras, ele fez letras/ português, aí fez uma pós-graduação em dialética da língua portuguesa com o Alcebíades, lá em Guarulhos, na UNG em Guarulhos. E aí ele veio com umas ideias de dialética e aí, tentava trazer isso para a língua de sinais, que é visual, e ele tem uma língua... tem um primo surdo, isso* (inaudível 37') *fazer ele, tem um outro movimento. E ele sempre me questionava um punhado de coisa, com a maior delicadeza da vida, mas, no final das contas, o que ele queria dizer era: "Não tem nada a ver isso que você está fazendo, não tem nada a ver o que os outros estão fazendo". Foi a primeira pessoa que literalmente desenhou pra mim algo visual sobre a língua de sinais, desenhou de desenhar. Pedi para ele me mostrar algumas coisas, fazer uma palestra, ele me falava muito: "Olha eu tenho um trabalho com os intérpretes da Pastoral de Surdos, vem dar uma palestra pra gente". E ele foi dar esta palestra, mas eu queria muito saber para mim, né? Obviamente, eu queria compartilhar, mas eu queria, vem com mais tempo, com calma, organizar alguma coisa, mas me faz entender isso que você está dizendo! Foi na Pastoral dos Surdos, juntamos os intérpretes lá, intérpretes... pessoas que estavam ajudando que a gente chamava de intérpretes da Pastoral e foi, ele organizou uma palestra lá, enfim, sobre a língua de sinais, falou sobre a dialética não sei o que, mas o que ficou para mim, fo, que ele trouxe imagens. Embora ele estivesse tentando fazer entrar por aquela ótica, sujeito/verbo/objeto, objeto/sujeito/verbo, embora hoje eu acho que se a gente vem com uma perspectiva visual essa coisa fica para segundo plano. Ele usou isso para fazer uma reflexão de imagens. Ele inverteu a frase, aquelas coisas lá, mas o que ele trouxe, desenhos. Uma menina que, vai, tem*

maçã, cabeça, o chapéu, a casa. Ele mudava e mudava os desenhos. E aquilo fez sentido pra mim, aquilo fez sentido pra mim. Eu voltei com aquilo para pensar, para tentar mudar a minha sinalização com os surdos da faculdade, com os surdos que eu encontrava e eu consegui conversar mais coisas com esses surdos. Eu consegui conversar e entender um pouco mais o Rimar, que é um surdo, que é um surdo que é professor, que é matemático, que tem um trabalho com língua de sinais, que hoje tem mestrado enfim, né. Que é irmão da ***nome da profissional*** *, mas tem perfis, que é outra coisa, mas, mesmo assim, eu consegui conversar com ele, achei isso incrível e eu passei... vamos entender esse negócio visual. De novo, de cabeça, vou buscar a ler se tem alguma coisa de visual, vou... ia de novo para esses eventos de surdos, vou sinalizar de outro jeito para ver se entende, e entendia, e aí eu passei a criar um movimento que. Então, já que fizeram, vou tentar entender. Porque o* ***nome do intérprete*** *tinha dito assim, para mim: Vê a imagem, olha o espaço, eu não entendia direito destas coisas, mas eu falei: Vou tentar achar. E na sinalização dos surdos, nestas festas, eu falei: Vou tentar achar, muitos, eu não conseguia encontrar, e hoje eu entendo, talvez porque, mas muitos eu conseguia. E nos que eu conseguia, eu tentava trazer para mim e ia num outro surdo e jogava aquela construção que eu vi nele no outro e funcionava. E, rapaz! Esse é o caminho. E aí eu passei a jogar isso na interpretação da igreja, passei a jogar isso na interpretação da sala de aula na faculdade. E eu vi que havia uma devolutiva maior dos surdos, passei a tentar fazer oficinas e coisas, chamar mais o* ***nome do intérprete*** *para me ajudar, mas aí, como eu consegui dialogar com o Rimar e com outros surdos, eu consegui me fazer entender e entendê-los, eu comecei a fazer essas perguntas direto para os surdos. O que você acha disso? O que você acha disso? Não sei o que, meu jeito de sinalizar... Esse negócio aqui que falou que é de desenho e aí eu comecei a ter* feedbacks *diferentes,* feedbacks *de língua, do ponto de vista de Rimar. Na época, eu não tinha conhecido ainda Cristiano e outras pessoas, tinha conhecido de ver palestras, às vezes eu fazia uma pergunta no final da palestra, mas era curta, rápida, assim. A* ***nome da esposa****, minha esposa, hoje eu sou casado com a* ***nome da esposa****, enfim, ela é surda, professora, pedagoga. Encontrei com a* ***nome da esposa****, lembro assim vagamente da* ***nome da esposa*** *no evento, porque ela foi junto com o Neivaldo, naquele, naquela... naquela Caravana.*

Entr.: *Aquele bolo!*

Prof 3: *Aquele bolo de* ***nome da cidade****, mas a gente só se viu, minhas relações eram outras, até tinha outros relacionamentos na época, mas, quando eu acabei me enfiando mais nas comunidades em São Paulo, eu acabei conhecendo a* ***nome da esposa****, lembro muito bem que foi na festa LGBT, ela tava sendo voluntária, lá, servindo refrigerante, enfim, a gente conversou um pouco, e a gente acabou se encontrando em outros lugares. E aí eu acabei também perguntando coisas para ela, enfim... outros surdos. Com a amizade com ela, ela acabou me falando: "Olha, tem outros espaços com outros surdos". Como, outros surdos? Não! Gente... um pessoal mais cabeça, não sei o que. E assim eu fui para esses outros espaços, com ela, sem ela, e fui conhecendo outras pessoas. Neste meio tempo, eu acabei a Pedagogia, me formei, enfim, mas a gente estava mais próximo de amizade, começamos a namorar e aí comecei a conhecer Cristiano, Ricardo Nakasato, pessoas que eu via, pessoas que eu li. Lembra, Ricardo? Enfim e eu acabei conhecendo. Então, eu passei a ficar mais próximo, de comer, de tomar café, de comer pizza, de ir para os lugares, com esse grupo. Ricardo, Daniel, Daniel Choi, o Fábio. O Fábio, até tive uma relação um pouco mais próxima, por causa da igreja, ele fazia umas oficinas na igreja, enfim, Surdos que eram, for... surdos que...enfim, alguns já eram formados, outros estavam buscando formação, mas casados... uma outra coisa. E aí eu passei a ver um monte de coisa visual na língua de sinais,*

um monte de coisas que eu não conseguia entender, porque era mais rápido e uma outra coisa, eram mais consciente, era um outro comportamento, enfim... Nesta época, foi onde eu deslanchei mesmo em língua de sinais, meus trabalhos de interpretação em língua de sinais melhoraram muito. Eu passei a ser chamado por surdos pra fazer trabalhos. Me interpreta aqui, vou lá no médico, pra mim, não era…

Entr.: *Particular?*

Prof. 3: *Isso! Vou levar meu filho não sei na onde, o pediatra, e eu passei a ver essa confiança, mas confiança de surdos que eu via, em espaço de surdos mais, mais, não sei se eu saberia dizer, mais conscientes, mais... que tinha uma língua de sinais melhor, mais seguros de si, tinham outros, enfim, era mais cabeça, né? E esses surdos acabaram me chamando... então, eu achei interessante. Tinha todo um cuidado com isso. Vi que a minha língua de sinais melhorou, porque essa relação com a comunidade foi melhorando, foi melhorando, melhorando, melhorando, melhorando mesmo, a ponto de eu chegar com esse mesmo grupo e conseguir, a gente seguir uma conversa sem precisar parar... sem precisar eles diminuírem... E aí foi onde eu comecei a questionar, porque essa língua de sinais, não está lá no meu ambiente da faculdade, lá com aquelas crianças que eu acompanho, lá dentro da escola da prefeitura que eu acompanhei, porque não está lá no Conselho, né, enfim... Ok! neste meio tempo, eu saí do Conselho, a Prefeitura de São Paulo estava com a ideia da central de Libras. Que ainda era um projeto ba, ba, ba, e vai abrir amanhã, vai abrir amanhã, vai abrir amanhã, tá bom, e, assim, e como eu era estagiário lá e também era a questão do menor custo na cabeça da Secretaria da Educação, não, da Secretaria da Pessoa com Deficiência de São Paulo, na cabeça deles, se contratasse um, dois intérpretes, ou pessoas que eles tivessem à mão, eles não tinham isso maduro ainda, eles iam fazer a Central funcionar. Então! Eles me tiraram do estágio e me contrataram como funcionário, um cargo em comissão da Secretaria da Pessoa com Deficiência, pra poder ser um intérprete da Central de Libras e depois contrataram mais uma outra pessoa também, a Central obviamente não funcionou, porque não tinha nada estruturado, não tinha planejamento, não tinha projeto, não sei o que, ok!. Uma das coisas que eu sempre fui, eu gostava sempre de organizar. Essa coisa de organizar, às vezes ser muito cabeça é ruim, né? Esse é um ponto negativo, às vezes, meu, às vezes, até, mas isso para muita coisa foi bom. Porque, desde lá, é na igreja, desde lá embaixo, desde seminarista, desde que eu saí do seminário na Secretaria da Educação a ideia era estruturar, né? Ah! Ele é surdo não sabe nada vamos pensar em uma coisa visual, vamos levar da imagem, pro desenho, ah! To aqui em Palmas, não sabe nada, primeira coisa, vamos organizar, vamos achar. Eu sempre tive essa coisa, não sei da onde que veio isso, se é pessoal, se é do padre. Porque o padre que me... ele era muito certinho. Talvez eu tenha pegado isso assim. Então, quando eu fui lá para a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, não está estruturado. Porque, nesse momento, eu tinha uma visão de intérprete de língua de sinais, outra, já, eu já sabia que intérprete é uma coisa, para mim, língua de sinais já era outra coisa, intérprete é uma coisa, professor de surdos é outra coisa, instrutor de língua de sinais é outra coisa, professor que ensina surdo é outra coisa, é outra coisa... e eu , enfim... essa estrutura não está legal. Passei a dialogar, dialogar, dialogar. Como a central não saía, logo eu virei, me chamaram pra coordenar o processo, ao invés de ser intérprete, estar na equipe de gestão de projetos de políticas públicas, ali, na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, então tinha uma equipe grande e ali meu grande papel era organizar o que era para sair na Central de Libras, organizar no papel burocraticamente, no entanto, é que a central que hoje é o CIL que foi contratado, o termo de referência todo na íntegra, trocentas páginas, que foi o edital, enfim, base, 90% desta base foi a base que eu tive a oportunidade de estruturar, a*

gente esteve lá. Foi um processo que veio antes, com Mara Gabrili, Paulo Viera, enfim, termos de organizar isso, não tinha, não tinha, tive a oportunidade de organizar isso, é... e aí, trabalhando como intérprete do ensino superior, saí da ***nome da universidade****, tive experiência em outras uni... outros lugares, enfim, tive a experiência, não lembro se de 6 meses, 1 ano, na* ***nome da universidade****, fui intérprete lá, que eu me lembre eu fui intérprete no curso de Administração de Empresas, eram duas surdas, eu estava num outro momento de língua de sinais, não tanto como eu tenho agora, mas já era uma língua de sinais, sim, que eu poderia dizer, sim, com segurança, encontrei um desafio lá dentro, duas surdas, uma tinha língua de sinais outra era oralizadíssima. Era uma dificuldade ali, porque minha língua de sinais... o ponto não era ser oralizada, porque ser oralizada não é ruim, a questão era que ela era oralizada e ela não sabia língua de sinais e nem queria aprender e, pra ela, fazer alguns sinais de surdos estava bom. Então, ela tentava ler o professor e quando ela não conseguia, ela queria que eu fizesse leitura, fizesse oralização para ela entender, isso era um problema, lá, naquele momento, para a organização dos intérpretes, ali, não foi uma coisa que foi resolvida, uma coisa que foi levada de um semestre para outro, e me trocaram de curso para poder colocar outro intérprete que daria conta dos dois perfis, do perfil em língua de sinais e do perfil falado oralmente e havia um intérprete que conseguia fazer isso. E... enfim, são coisas, coisas da vida, aí, que a gente encontra. Então, depois disso, eu fui acompanhar um pouco o curso de pedagogia lá dentro também, uma garota que estava lá fazendo o Curso de Pedagogia, na verdade ela era ouvinte, e perdeu a audição e aí estava numa crise, era jovem, tinha 17... 19 anos não sei, também não tinha língua de sinais, também era uma outra situação. Enfim! E aí eu saí de lá. Eu saí do Curso de Pedagogia, porque o que eu podia oferecer era língua de sinais ou, então, vamos fazer a repetição, ok! Então eu fazia, era um trabalho de repetição, ok, então eu fazia, era um trabalho de repetidor, mas ela não conseguia acompanhar porque ela não sabia fazer leitura labial. Era ouvinte, perdeu a audição, ela não foi treina...*

Entr.: *Era uma coisa recente?*

Prof. 3: *Ela não foi treinada e aí a leitura labial não é uma coisa assim, opa! Tá tudo tranquilo e também foi uma situação complicada, então, eu não tive uma experiência assim, interessante de um* feedback *interessante de língua de sinais. Aí saí de lá, fiquei um tempo em outro... fiquei um tempo... onde é que eu fiquei, fiquei um tempo na Unifai, depois fiquei um tempo, que depois foi comprada pela* ***nome da universidade*** *e aí, sim, foi um trabalho interessante, foi com uma aluna surda no Curso de Administração de Empresas, como intérprete também, não é? E, assim, como eu já estava em um outro movimento da língua de sinais, eu comecei... eu comecei a fazer uma sequência de inquietações, vim com essa inquietação lá da* ***nome da universidade****, com algumas alunas com dificuldade na língua de sinais lá, fui para a Unifai, a aluna que eu tinha, tinha estudado em escola de surdos, enfim... tava no Curso de Administração de Empresas e eu tentava trazer, mas o que ela pedia eram coisas de, de, tinha a disciplina de cálculo, mas eram coisas que ela tinha dificuldade, ela não sabia fazer multiplicação direito. Então, tinha a disciplina de filoso... de psicologia, mas ela não entendia o que era quando você sinalizava emoção, não sei o que. Ela trazia muito... hoje, pra mim, o que eu diria, existiam algumas questões de linguagem, anteriores que não foram... como eu consigo dizer isso? Porque eu tive a oportunidade de conhecer surdos super resolvidos, que conversam de filosofia, de política, de psicologia, que viajam, vão pra lá, vão pra Egito, pra Holanda, não sei o que, e bate foto e eu aqui, né? Só em São Paulo, de um bairro para outro de metrô. Pessoas que conversam com você, o que vai ser da vida. Aí vem o outro e fala: Porque eu sou espírita, porque eu não acredito nessas coisas, eu acredito no*

reencarnacionismo, por que a reencarnação no outro mundo, não sei o que...

Entr.: *Como né? (rs).*

Prof. 3: *Então, essas referências, para mim, foram me fazendo ficar inquieto com essas ações. Não pode ser assim, não pode ser tão pouco assim, mas, mesmo assim, eu não estava em sala de aula, em sala de aula com criança, fundamental, com criança. Em sala de aula, até então, a minha grande experiência foi aquela experiência, lá antes, sem pedagogia, tanto em* ***nome da cidade*** *quanto em Palmas, e aí, nessa coisa no ensino superior, e isso me inquietou, me inquietou, me inquietou, me inquietou, me inquietou, me inquietou, me inquietou e aí, pela Pastoral, eu passei a ajudar algumas crianças que iam, iam lá, terminava a missa eu ajudava em alguma coisa mesmo, de conversar em língua de sinais, de tentar melhorar a língua de sinais dali, conversava ali, tentar escrever alguma coisa. Um trabalho assistencial ali, isso ainda sem ter esse trabalho dentro de sala de aula, quando eu estava na Prefeitura de São Paulo, tive oportunidade de, por um dos projetos da época, tanto pela Central de Libras, tanto pelo Censo Inclusão que houve, teve um projeto, 2011/2012 eu estava junto também, a coordenadora-geral era a Marcia Marolo, mas eu estava junto, assessorava ela o vice-coordenador estava ... eu estava junto com ela nessa coordenação de gestão. Então, tanto pela Central de Libras, que a gente tinha... quanto pelo Censo Inclusão, tínhamos que visitar muitas vezes as Emebs, as escolas municipais bilíngues para surdos da Prefeitura de São Paulo, e aí tive a oportunidade de pisar lá dentro, não como professor obviamente, mas por essa questão dos projetos, de ver as salas de aulas, de ver os professores, de ver os alunos. E como nesse tempo eu também já tinha tido a oportunidade de conhecer a Escola* ***nome da escola****, conhecer, ter ido lá, fazer visitas, né? Visitas, ter professores de lá, crianças de lá. Lembro que, na primeira vez, eu fui lá doar sangue a primeira vez e aí, quando eu fui doar sangue, veio uns picotico lá, sei lá 4 anos, 5 anos(com voz de criança): "Que time você torce?" Tudo em língua de sinais. Eu torço pro Palmeiras. "Oh! O Palmeiras jogou ontem. Palmeira perdeu! Kkkkk".*

Pô! Não, não é possível que esse muleque, esse piá... Então, assim, eu tinha conhecido um pouco dessa realidade lá, pra mim interessantíssima né? E aí a ***nome da esposa*** *começava a falar das crianças que escreviam e os outros surdos também, e os relatos que eles me falavam compartilhando, é piada, é história, é não sei o que, tá começando a ler, tá começando a escrever, não sei o que, nunca tinha visto isso de crianças nos outros lugares, que começavam, voltando nas Emebs eu não conseguia ver isso nas Emebs, mesmo sem ter experiências em sala de aula, eu falei para a* ***nome da esposa****:* ***nome da esposa****, vamos abrir um espaço, você tem toda a experiência, aí, eu estou com a língua de sinais, eu vejo que está melhor, eu tenho circulado bastante com os jovens, a Pastoral dos Surdos, que a gente faz encontro com jovem na Pastoral dos Surdos. Muito tempo do encontro com jovens da Pastoral dos Surdos, a gente gastava, pra, meu! melhora essa língua de sinais. Pegava os temas religiosos, mas e aí Jesus? Tava na água, que água? Batizou onde? Ah! Batizou aqui? Foi para que lado? Quantas cidades...? tentando melhorar a língua deles a partir das questões religiosas, que a gente acha interessante, tanto para melhorar a condição de vida dele, quanto para entender qualquer coisa religiosa, ele ia tentar entender a questão religiosa se nada viesse antes e... e aí foi, foi em 2013, acho que a gente abriu o* ***nome da instituição*** *2012/2013, que a gente abriu nosso* ***nome da instituição*** *e foi nesse tempo que abriu o* ***nome da instituição*** *16/15/14, abrimos em 2013, o* ***nome da instituição****, onde o nosso trabalho era, o grande trabalho nosso era: Vamos oferecer, com a formação em pedagogia, começando a fazer lá a pós-graduação em Libras, com toda a consciência da minha vida, sabendo que seria por conta da certificação, porque realmente, do começo ao fim, da pós-graduação, foi ensinar a fazer o*

alfabeto, ensinar alguns sinais em Libras, cores, frutas, não sei o que, falar sobre uma filosofia geral dos surdos, dizer que tem sign writting *e, olha, tem os classificadores, que às vezes a gente mexe com a boca e com o corpo, essa foi a pós-graduação, né. Eu queria fazer, eu precisava, mas eu tinha consciência de antemão que não me ajudaria. Eu tentei fazer uma pós-graduação, eu precisava e assim fui fazer a pós-graduação.*

A gente começou com esse trabalho individual no ***nome da instituição*** *e a ideia era oferecer apoio individual para crianças ou jovens. E foi, a gente tentou ainda de um jeito, a* ***nome da esposa*** *aqui me orientando bastante, né? E muita coisa que eu já tinha visto, de tanta coisa, eu vi essa coisa boa, eu quero fazer. Essa referência eu quero tentar fazer. Essa referência para essas crianças. E assim foi, algumas coisas tentando, muita coisa orientada pela* ***nome da esposa****. Ai foram vindo crianças, porque logo que começou o* ***nome da instituição****, eu lembro que na época a gente estava com 30... 30 crianças e jovens, assim, depois, isso foi mudando, mas as coisas foram vindo. Então, a gente foi recebendo crianças surdas, jovens. Jovens de 17/18 anos, jovens que estavam desde pequenos em Emebs, em escolas municipais. Lembro do caso de uma criança, uma jovem de 17/18 anos na Emebs desde pequenininha, quando ela chegou pra gente, ela não sabia nem dizer o nome, nem oralmente, nem sinalizava, não sabia dizer quem é a mãe, não sabia a idade, não sabia dizer nada e desde pequena na Emebs e outras crianças também, com escola, sem escola. E a gente falou: Vamos fazer. E o grande trabalho foi: Vamos dar língua de sinais, pra todo mundo que vier. Fechou, muita coisa, né?*

Entr.: *Não! Cê tá ótimo.*

Prof. 3: *Então, de 2013 pra cá, a gente começou a fazer este trabalho no* ***nome da instituição****, que eram atendimentos individuais com as crianças, com jovens, enfim, e a ideia é: Vamos melhorar a língua de sinais, porque essa era a grande coisa que a gente percebia, não só da* ***nome da esposa****, mas da gente, então, sempre que a gente conversava com esses professores, né? Então, é Cristiano, Ricardo, Mirtes, outros professores, enfim, pessoas que é, pra gente, importantes, enfim, e nessas conversas com a gente, nesses encontros, como são pessoas bem resolvidas com a vida. Então, Ricardo Nakasato, eles sempre viajavam por aí e obviamente tem relação com outros professores surdos de outros países, e, nessas conversas, enfim, nesses encontros, então, tive oportunidade de conhecer, então, professores surdos de lá da Colômbia, professores surdos da Rússia, outro do Canadá, outro do Peru, é, é, quem mais da onde que foi? Acho que da Argentina, e sempre era uma coisa que a gente conversava, conversava, conversava e ai ficava. Não! É porque não tem uma língua de sinais visual. Não! foi porque conseguiu uma língua de sinais visual. Visual no sentido de ser imagens, tal, aí eu e a* ***nome da esposa*** *falamos: Muda isso! Vamos tentar melhorar isso e vamos ver o que a gente consegue, e assim a gente foi fazendo esses trabalhos e foi encontrando esses caminhos. No início, eu ficava muito junto com a* ***nome da esposa****, pra ver muita coisa, não é? E depois eu fui tentando fazer algumas coisas, a partir do ponto de vista que eu acreditava. Falei: Vamos, vamos, vamos fazer, foi vendo, questão de um mês, dois, que a criança, ou jovem, estava com a gente ele conseguia desen... falar das coisas, dos pais, pais que não acreditavam em língua de sinais, em nada, meu filho, não sei o que, não sei o que, ao ver o desenvolvimento do filho, começava a fazer língua de sinais com ele. Uma das mães que trouxe, aí, vou botar o implante, não sei o que, eu falei: Calma mãe, calma, vamos conversar. A escola de surdos, não o que, se eu botar na escola, calma... deu seis meses o menino estava conversando em língua de sinais com a gente, a mãe também e a gente conseguiu uma mediação e o garoto foi estudar lá na* ***nome da escola*** *lá, o* ***nome da criança*** *o pequenininho, de Baru... lá de Osasco, Barueri, sei lá e outros jovens, essa garota, que chegou lá pra gente*

em 2013, não sabia o nome nada, continua hoje com a gente, mas está no grupo de jovens, tal. Já conversa com a gente, já se vira sozinha, ela mora em Pirituba, e vem sozinha, vai de metrô, de ônibus, a gente conversa, mas, no início, o trabalho foi conversar em língua de sinais, não sabia andar, eu falei: Mãe, vamos fazer vivências! Larga aqui e eu vou passear sozinho com ela pela cidade. Vou andar de metrô, vou andar de ônibus... Combinava algumas vivências reais, isso que ela não sabia, combinava, ia conversando, enfim, ia no mercado, todas essas vivências, aqueles que eram mais, alguns surdos que, mesmo em São Paulo, mesmo em São Paulo, com essa coisa toda que a gente tem, ainda assim, faziam vivências ali no espaço mesmo. Alguns encontros para pais, vamos conversar com pais, aí a ***nome da esposa*** *conversava com os pais e eu interpretava, a gente tentando, fazendo isso e a gente vendo que as coisas estavam mesmo acontecendo. Tínhamos muita coisa pra melhorar, muita coisa para fazer no nosso trabalho, mas, assim, a gente consegui pegar criança surda, jovem de 8/9 anos melhorando língua de sinais, vamos escrever... vamos tentar, vamos trazer texto inteiro, vamos tentar isso tal,vamos sair dessa... vamos buscar o sentido, vamos construir as coisas, com muita calma, e a criança conseguindo ler, conseguindo escrever, no tempo dela, não fazendo essa coisa de palavra/sinal, palavra/sinal, uma, duas, eu vendo a crian... um, dois, juntava e produzindo uma coisa. Eu falei: Cara! É isso! É isso! É isso! E a gente foi começando a fazer essa trabalho e a gente ficou muito feliz.*

Em 2014, então, tive a oportunidade de ser contratado como intérprete, na escola da ***nome da instituição****, porque duas intérpretes que é... tinham duas intérpretes que trabalhavam lá dentro, uma que era intérprete de um menino na educação infantil, no primário, no 3º ano e outra que era intérprete do 9º ano lá na escola da* ***nome da instituição****, e elas vinham pro* ***nome da instituição*** *da gente buscar formação, porque a gente tentou oferecer alguma coisa para os intérpretes também, tentar passar. E a minha grande coisa era passar essa coisa visual, esse outro pensamento para os intérpretes, também, que a gente acreditava que podia mudar e a gente percebeu que alguns intérpretes que realmente entenderam a proposta que levaram pra prática e voltaram pra gente, traziam relatos de que, como os alunos que estavam ali estavam devolvendo coisas pra eles, então, pra gente, isso era importante. Mas, obviamente, muitos que vinham, voltavam para espaços que, mesmo com as teorias de fulano, cicrano, beltrano, dizem que a gente pode fazer com essa teoria da tradução, que você pode fazer literal, raio a quatro, e ele continuava fazendo, não é? Negando a língua direta para fazer uma coisa que não é compreensível, enfim... e aí entrei como intérprete, que esses intérpretes vieram buscar formação e esses intérpretes: Olha eu tô saindo, não sei o que, vagou lá pro intérprete. Ah! Então vou mandar meu currículo, quero ver, quero ajudar. Daí, como intérprete no 9º ano, na escola da* ***nome da instituição****, durante esse tempo de intérprete no 9º ano, era uma escola de ouvintes com uma criança surda e eu, intérprete. Ela tinha repetido o ano anterior, ela veio, ela estudou em Vitória desde pequena, numa sala de surdos mista, veio pro* ***nome da instituição****, saiu, porque os pais, era da* ***nome da instituição****, queriam que ela estudasse na* ***nome da instituição****, foi para o 9º ano da* ***nome da instituição****, contrataram um intérprete, com uma outra pegada, ela repetiu o 9º ano e aí, enfim, fui eu contratado para o 9º ano dela e fizemos e estamos fazendo um trabalho de língua de sinais boa, enfim, até para que ela pudesse devolver uma língua de sinais legal, né? Desde coisas simples como: "Não entendi o que você quis dizer". E ela reconstruindo aquilo, e ela foi, foi, foi, reconstruindo… as dificuldades que tinham, parece que não tinham. Porque ela foi, simplesmente, foi, passou de ano, muito bem e foi. Só que, nesse meio tempo, a gente achou ... e o* ***nome da instituição*** *e eu, nesse trabalho individual, no apoio desse trabalho individual, alguns durante a semana, enfim... criamos o grupo de jovens aos sábados, às 12h, das 10h às 12h. Grupo de jovens pra fazer o que a gente chama de leitura e escrita, aqui no* ***nome da instituição****, mas a grande ideia era retomar essa leitura de mundo mais, mais, mais, anterior.*

Eu, como pedagogo, embora eles fossem jovens, mas essa coisa, lá atrás, que não tinha sido trabalhada. E foi um retorno muito positivo, então, trabalhar corpo, melhorar a língua de sinais, porque disso, porque daquilo, onde está no espaço, na sua língua de sinais, e aí a gente viu que, melhorando a língua de sinais, sendo ela mais visual, uma organização espacial, sendo ela mais elaborada, uma marcação de pronome, eu, o outro, marcação de tempo, foi; quando foi, quando aconteceu. O quê? Do quê? Para quê? Melhorando isso, em língua de sinais, eles passaram a melhorar expressão, comportamento e escrita na língua portuguesa. Obviamente que não passaram a escrever como os ouvintes, mas aquele processo, melhoraram significativamente a escrita que eles produziam, a gente conseguia ler e entender alguma coisa. Tinha sentido o que eles escreviam, olhavam para a escrita em português, conseguiam dizer pra gente alguma coisa que realmente era o que estava escrito. Então isso era bom, enfim... nesse meio tempo. Quando estava no 9º ano da ***nome da instituição****, encontrei um garoto surdo de 9 anos do 3º ano do ensino... do Fundamental I, numa sala de ouvintes, implantado, sem língua nenhuma, sem língua nenhuma, sem língua de sinais nenhuma, e até quando eu falo hoje, sem língua nenhuma, quem me deu... a minha referência hoje é dessa grande comunidade surda, que me deu, aí, ao ler muita coisa, depois, lendo, lendo, lendo, lendo, muita coisa, enfim, eu consigo, quando eu vejo essa língua, não língua, tem, não tem, linguagem, tal. Eu tento visualizar e o que vem de... a minha referência de imagem de visualização da linguagem, de tem, está desenvolvida ou não está, vem dessa nova referência que eu vou tendo, e, hoje, quando eu olho pra trás, vejo aqueles outros surdos, eu consigo ter uma referência também. Opa! Parece que ser a não linguagem, parece ser a linguagem equivocada, embaralhada, confusa ou quebrada. E era também o que esse garoto tinha. Não falava, não sinalizava, tinha implante, só mexia com a boca, enfim. E aí eu, como todo curioso, como todo ousado que fui...*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Fui lá, bater na portinha da direção, poxa, tem um garoto aí, enfim, nossa! A gente tem um trabalho, o* ***nome da instituição****, as crianças surdas,* ***nome da escola****, assim, pá, pá, pá, pá, pá... levei a* ***nome da esposa****, ela foi voluntariamente, fez uma avaliação pedagógica do garoto. Obviamente, relatou, registramos isso, demos isso como registro pra escola, porque a escola, até então. O que a escola tinha feito? O garoto estava desde os 3 anos de idade na escola.*

Entr.: *3 anos.*

Prof. 3: *Há um outro movimento; os pais são funcionários da escola, a mãe acreditava em outras coisas. A mãe que foi dizendo para a escola o que fazia, enfim… a escola, ele começou desde pequeno, não tinha nada, aí começou a ver que estava ficando complicado. Nossa! O menino está complicado, botaram um intérprete, o intérprete, a garota, tadinha… como eu! Lá, anos atrás. Então piorou, porque o garoto não sabia nada, aí foi vendo aqui, lá, que ele não entendia nada e achou que ele tinha também que ser confuso, e virou uma confusão e, também, enfim… as coisas foram andando e tava meio bagunçado, assim, a vida dela, coitadinho. Mesmo que fosse uma intérprete ótima, ele não tinha língua, não tinha linguagem, por mais... hoje, eu compreendo isso, ele precisava de um trabalho pedagógico que o auxiliasse a desenvolver linguagem, desenvolver língua e construir isso tudo. E foi nessa conversa aí que eu fui falar com a diretora. Aí, a* ***nome da esposa*** *foi falar com a diretora, fomos falando, depois chamaram para outras reuniões, e tinha o setor de educação especial, lá dentro, me chamaram para a reunião e aí, num primeiro momento, foi chamado... a*

psicopedagoga do setor de educação especial dali da escola, a moça que era pedagoga e estava fazendo fonoaudiologia... não sei o que e tal. Que ela leu um livro e ela viu que, ela leu um livro e viu que tinha o oralismo, tinha um negócio de comunicação total e tinha o bilinguismo e comunicação total, aquele negócio de falar e fazer os sinais junto, isso dá pra fazer na escola, era a melhor coisa, enfim... esse foi o discurso lá. E eu lembro que eu fui muito feliz. Poucos momentos que eu fui tão feliz na vida assim, né, de... e eu não tinha o que falar... e a assistente de direção, porque foi uma coisa assim, como eu estava interpretando e a diretora-geral era professora também e ela dava uma disciplina naquela sala onde eu estava interpretando. Quando ela terminou de dar aula e era intervalo eu falei: Ooh, diretora!

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *E foi uma coisa meio assim, a diretora me chamou para essa conversa, então, a conversa com o setor de educação especial foi uma coisa meio assim: Poxa! Porque… a gente tá aqui, porque você foi falar com a diretora. Então, estava a assistente de direção, essa moça que estava concluindo a fonoaudiologia, a psicopedagoga, e eu lá…ficou todo mundo assim… e falaram que já fizemos isso, já fizemos aquilo, ele está muito bonitinho, um comportamento melhor, que socialmente… be, be, be… não sei o que, né? Mas, perdido, um ser lá. Aí eu lembro que eu fui muito feliz, eu falei: Tá! Mas, qual é a visão de vocês, pra gente começar a conversar, o que vocês entendem, qual a perspectiva de desenvolvimento de linguagem do aluno tal? Silêncio! E aí foi que eu fiquei muito feliz, porque a assistente de direção, ouvindo aquilo,*

e aí eu comecei a conversar com aquele pouco que eu tenho de noção, mas que eu estava lendo muito, continuo lendo muito, continuo lendo muito, lendo e tentando ver, assim, o que faz sentido na prática, a gente sabe que tem muita coisa que está sendo publicada ... que não faz o menor sentido. Tem gente, hoje, que é renomado, que é contratado pela Secretaria de Educação para dar formação nas Emebs, que não tem língua de sinais fluente, falam um monte de coisa, as Emebs reproduzem, meio complicado. Mas, hoje, eu sou feliz de poder enxergar desse ponto de vista. Talvez amanhã eu enxergue de outro jeito, mas eu estou muito feliz de encontrar essas coisas. Enfim! Aí a conversa andou bastante, mas o ano terminou, foi... 2014 e parece que... depois, não teve mais nenhum retorno, enfim, contri... vi que eu tinha contribuído muito bem com aquela aluna do 9º ano, enfim. Porque ela já estava assim… ela tinha… acredito que ela tenha recuperado uma língua de sinais lá de Vitória, que talvez ela tinha deixado… por não ter outros surdos na escola, não ter comunidade surda. De repente, vem um intérprete, com uma língua de sinais boa, talvez não a melhor, mas boa. E ela conseguiu trazer uma língua de sinais boa, e começou a apresentar seminário em língua de sinais pra sala, porque ela tinha vergonha, ela era meio oralizada, tentava falar. Ficava perdida, às vezes ela tentava falar alguma coisa, assim: Você vai falar? Vou embora. Tentava fazer alguma coisa, pra ver, Meu, acorda! e ela foi se encaixando, foi vendo a língua de sinais, e apresentar seminário de Filosofia em língua de sinais, não sei o que, muito bonitinho e separando o que era fala oral dela, o que era língua de sinais. Me lembro bem de um momento em que o professor de filosofia perguntou uma coisa para ela. Ela chegou perto do professor e começou a falar oralmente, eu falei: Ok! Você é livre, o importante é você ver, assim, o importante é que você sentiu, que você reconheça a limitação. Se a limitação aparecer em algum momento... E ela: Professor, porque Aristóteles não sei o que… pera aí! Silêncio e eu cheguei... e o professor, nossa! E ela me disse outras coisas que não estavam no domínio do português e ela conseguiu. Eu, eu, nossa! Então isso é bacana! E essa mesma jovem, hoje, não é? quando ela encontra com a gente, quando ela está com surdos, não sei… é curioso, aí tem outras coisas, talvez, eu não saberia dizer, mas diminui a fala dela. Os

momentos de fala oral dela, e ela fala muito bem.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 3: *São momentos, em termos de tempo, ela fala menos, sinaliza mais hoje, mesmo quando as pessoas são ouvintes. Ela chega, sinaliza e tenta fazer as pessoas entenderem ela, não sei o que… mesmo, embora falando o português.*

Entr.: *Ela está buscando os dois lugares, as duas línguas.*

Prof. 3: *Hoje ela está com 17 pra 18... enfim! Esse ano de 2014, tava terminando. Terminou, formatura do 9º ano, interpretei, levei uma colega minha, porque a escola não tinha dinheiro para contratar intérprete, levei uma colega, muito boa intérprete, fizemos lá. Mas como eu achei, que eu tinha contribuído muito bem, ela..., ela encontrou a via, ela vai...*

Entr.: *Agora vai!*

Prof. 3: *Cheguei para a direção e falei: Estou indo! Fiz um papel muito bom, obrigado, enfim foi muito bacana trabalhar… ela vai sozinha, ela se encontrou, se reencontrou, sei lá! Agora, é só a gente contratar… vou ajudar, vamos fazer um processo de contratação, contratar um intérprete bom, beleza! E ela vai seguir. Vou por outros caminhos… Não sei, acho que meu perfil foi sempre assim, ajuda, apoia, tá bem, tá andando, sai! Tá bem, tá andando, sai! E a diretora chegou no final da formatura, porque eu não tinha conversado com a diretora, falei com a minha chefe imediata tal, né, enfim. No final da formatura, a diretora-geral veio no meio de tudo e falou: Não assina nada, viu! Fica aí! Nós vamos fazer uma reunião, temos uma proposta para você. Eles repensaram a questão do garoto. Porque eles viram o desempenho da menina, só com o trabalho de interpretação, tudo bem, tinha umas cutucadas, sim. Lógico! Porque, num espaço onde ninguém tinha o que fazer, achei que, de uma maneira humana, ética, soltar alguma coisinha pra dar uma acordada na pessoa, acho que é válido, né? Bem o meu lugar lá. Deixava essas cutucadas para o intervalo. Essas coisas. Acho que o desempenho da menina, com uma língua de sinais boa, e acho que também é evidente, pra você ver como eu fazia, né… mostra as duas formas de sinalizar*[72] *e de repente você vê, como eu fazia, oh! e você vai trabalhando o espaço, qualquer um vê que isso é diferente.*

Entr.: *Por mais leigo que a pessoa seja.*

Prof. 3: *Então, acho que era evidente isso, então, acho que, de alguma maneira, pegou. Então, qual foi a proposta? A partir daí, a partir de hoje, nós vamos contratar uma nova intérprete para a aluna, queremos que, queremos um trabalho pra esse garoto aí. Porque a questão, por que a conversa... como eu vi que a conversa não fluía, vamos levar para uma escola de surdos, foi no caminho por fora, encontrei a mãe fora da escola, encontrei a mãe fora da escola e fomos desenvolvendo uma coisa, e realmente foi isso que a mãe falou, vou, vou levar o ano que vem. E aí a mãe acabou vindo para cá, começamos a desenvolver aqui…*

---

[72] Duas formas diferentes de sinalizar nas quais o espaço é utilizado em outra organização, está forma o entrevistado denomina “língua de sinais mais visualizada”.

Entr.: *Tá...*

Prof. 3: *Desde 2014, trazer a* ***nome da esposa****, trazer o aluno para trabalhar com a* ***nome da esposa****, um momento bem importante pra gente, o garoto com outros comprometimentos, comprometimento motor, que ainda os pais, que até hoje são relutantes, em levar para ter outras observações mesmo clínicas. Você vê que fisicamente tem outras coisas que a gente precisa... enfim algo... um luto muito forte dos pais. Eles começaram a trazer, a gente viu que começou a ter um movimento do garoto, enfim.*

Aí a gente viu que a escola não queria contratar o professor surdo, eles não sabiam como lidar. Enfim, o professor, surdos, eles não tinham intérprete, talvez não ia rolar muito. Falei: Tá bom! vocês querem que eu seja… "É, a gente quer que você seja esse professor". Ok! Como vai ser o ano que vem? "Espera um pouquinho! Vem em janeiro, aí, e a gente conversa. Ok! Cheguei em janeiro, falei: Ok! Quero fazer isso sim! Vamos fazer! Como é que ele está? Janeiro de 2015. Aí, já me contrataram como pedagogo, né? Sai de intérprete, registro como pedagogo lá. Aí, o que acontece? Neste meio tempo, aqueles jovens surdos que estavam fazendo trabalho no ***nome da instituição****. Comecei com um, com dois, de repente, estava com grupo de 12/13, 15, e eram jovens do 9º ano, 8º, 7º, isso da Emebs, uma escola de surdos da prefeitura,* ***nome da escola****. Isso foi acontecendo lá, de alguma maneira, e foi produzindo algum resultado na escola, porque, no meio do ano de 2015, mais ou menos, a direção da escola começou a buscar a gente. A direção do* ***nome da escola****, dizendo: "Olha, os jovens que estão indo ai vieram pra cá, os professores buscaram a direção da escola pra dizer: Olha! Tem um lugar aí, que esses garotos estão indo, e os garotos que estão indo estão tendo um melhora de comportamento, alguma coisa de leitura e escrita também, mas de melhorar a língua de sinais. São outra pessoa aqui, e isso está muito legal, já tentou várias coisas, parece que não rolou e eles estão indo lá, uma vez por semana, parece que está tendo... bem positivo, inclusive de leitura e escrita do português deles". E os professores levaram isso para a direção e a direção buscou a gente aqui do* ***nome da instituição*** *pedindo uma assessoria para a escola, dizendo: "Isso foi bom, se isso foi bom, vem ajudar a gente, queremos um contrato de assessoria pedagógica, vamos entender isso, a gente quer sim! Se está dando certo alguma coisa, venha compartilhar isso com a gente porque nós queremos". Porque a escola estava passando no ano passado, mais forte no segundo semestre do ano passado, 2015, a Emebs* ***nome da escola****, uma coisa assim, chegaram numa reflexão interessante, sobretudo a direção da escola. Os alunos estão saindo no 9º ano sem ler, sem escrever, sem ter base matemática suficiente, língua de sinais complicada, não estão conseguindo concorrer no mercado de trabalho, não estão conseguindo concorrer Enem, estão precisando sempre de ajuda... tá errado! Isso tá errado! Tá errado! Tá errado! Começaram a fazer um trabalho de expectativa de aprendizagem, expectativa de saber o que eles esperavam para o ano, série e viram que eles estavam no 9º ano, com expectativa de 5º/4º. Expectativa de educação infantil e eles começaram a mudar isso, isso acontecendo ao mesmo tempo. Então voltando a* ***nome da instituição****. Na* ***nome da instituição*** *eu falei: Pra gente fazer este trabalho, pra gente fazer este trabalho, o que nós vamos precisar fazer. Ele está no 4º ano do ensino fundamental, só que ele não sabe nem quem ele é, não sabe rolar, nem pular. Nós não vamos ficar com ele dentro da sala de ouvintes, né? Nós vamos, minha proposta é tirá-lo da sala de ouvintes, uma sala individual, se a gente quiser trabalhar alguma coisa, se a gente quiser papel ou giz de cera, escrever alguma coisa, mas eu quero, como a escola é grande, nós vamos para a quadra, nós vamos pra sala de caratê, nós vamos pra sala de dança, nós vamos brincar, nos vamos rolar, engatinhar, nós vamos trabalhar corpo, nós vamos... pra trabalhar tudo isso aí, porque possivelmente não tenha sido trabalhado, porque, nem andar direito ele andava, andava encurvado, andava assim se*

arrastando, chegava assim bem... babando. Vamos trabalhar corpo e nesse corpo nós vamos trabalhar a língua de sinais, mas a ideia é na vivência do dia a dia. Vambora, conversando, mas a ideia é a partir da vivência, vamos trabalhar isso tudo, é... ok! Vamos fazer isso. Vamos tirar ele da sala? Ok! Vamos ter uma sala individual pra gente? Uma sala individual para vocês. Ok! Mas, aí coisa da educação física, não sei o que, não sei o que, não sei o que... podemos ter o pessoal da educação física junto. Podemos! Aí a coordenadora-geral do trabalho da educação física, disse: "Não, vou lá. Vou lá um pouquinho com vocês, vou lá com vocês. Você, Leonardo e eu, eu venho com a parte motora, gosto muito dessa coisa de motricidade enfim, vamos junto extravazar". Eu falei: Ok! Mas tem um ponto importante, tem um ponto importante, a gente não tem outras crianças, preciso de outras crianças. Porque eu vou ser bem sincero, ele está sendo acompanhado pelo ***nome da instituição*** *e o que nós recomendamos no* ***nome da instituição*** *é ir para uma escola de surdos.*

Entr.: *Hum,hum!*

Prof. 3: *E os pais, acho que vão levar. Ele tem que ir para uma escola de surdos mesmos, acho que não tem como não ir, ele precisa de uma escola de surdos (não sem problemas) mas, mas, mas, mas... peraí! Voltei, pensei com meus botões e é o seguinte. Lá vai eu. A proposta é a seguinte: Deixa o molequinho ir para a escola de surdos à tarde, ele tá matriculado lá, e nós abrimos de manhã um programa de apoio pedagógico para crianças surdas, um programa gratuito, não está vinculado à seriação. Vamos organizar um perfil de idade, né, perfil, aí. E ele vai estar estudando, ele vai ter uma comunidade surda à tarde, o pedagógico vai lá pra tarde, ele vai ter uma comunidade, não sei o que, mas ele vai vir de manhã aqui e a gente faz isso, esse trabalho. Mas, isso aconteceu... de ele ir para escola de surdo aconteceu efetivamente no segundo semestre. No primeiro, ainda não conseguiu, porque a mãe leva e traz documento, não sei o que. Então, mas a escola falou ok! Topado, mas enquanto ele não vai para a escola de surdos o que nós vamos fazer. Ok! Vou fazer, tais dias, tais dias, tais dias, trabalho totalmente focado individual, então a gente começa com... pra montar, organizar isso terças e quintas das 10h ao meio-dia, vamos começar isso com o grupo. Divulgamos e aí a gente montou um grupinho aí de seis crianças surdas.*

Entr.: *Nooossa!*

Prof. 3: *Ok! Porque a gente acabou divulgando para um, para outro e curiosamente, obviamente, como a gente já tinha, tava começando uma relação com o* ***nome da escola****, pelo* ***nome da instituição****, 3 ou 4 crianças de lá vieram. Uma de Ribeirão Pires.*

Entr.: *Nossa!*

Prof. 3: *Ribeirão Pires,* ***nome da criança****, de Ribeirão Pires e os outros do* ***nome da escola****. E, e aí, tinha um trabalho individual, forte, forte, forte, com ele, língua de sinais, vivência, vivência, vivência, vivência, desde comer, amarrar sapato, ir no banheiro, tudo aquilo da educação infantil, que a gente percebe bem, nitidamente, que não tinha. E o garoto foi avançando, foi se erguendo, foi andando, foi olhando, foi lá e foi e começou a dizer: "Lá", o banheiro. E apontar para o corpo, correr, pular, girar. Isso foi incrível! E quando ele encontrou com esses surdos terças e quintas, nitidamente, a gente via que o olhinho dele brilhava. Não é! Eram crianças também, com dificuldades, sem dúvida alguma, mas algumas já tinham língua de sinais, com dificuldades porque tem algumas questões do ensino público.*

E assim foi, 1º semestre, 2º semestre, o garoto vai para escola de surdos, o que vamos fazer? Ah! Vamos ampliar, então aí a atender todos os dias. Das 8h ao meio-dia. E aí, assim foi, o projeto ampliou, as mesmas crianças de segunda a sexta, das 8h ao meio-dia, ele vinha todos os dias, outro garoto vinha todos os dias. Outras vinham dois dias, três dias, mais isso ampliou e ele melhorou, passou a dizer, saber, dizer o nome, o pai, a mãe, saber quem eram, conversar, pedir as coisas, andar, jogar bola, correr. "Oh! Vai", não sei aonde "lá, pega para mim". Vai sozinho, seguia as instruções em língua de sinais, pegava, voltava. Ser alguém que dialoga, com as limitações dele, ainda com algumas coisas soltas, tem dificuldade de juntar, de fazer conexão entre as coisas, mas ele fala, pai, a mãe, comer, não sei o que, mas já solta, aí, isso, a gente já consegue, né. Aí, o diálogo é. Devolver para ele, você quer ir comer com o seu pai? Ah! Tá bom. É nesse momento que ele ainda não consegue... hoje, ainda, algumas coisas ele já junta, já põe um verbo, já põe uma conexão, né? Mas já um garoto que a gente tem um diálogo, ele conversa, a gente dialoga, ele conversa. A gente diz, ele diz, conversa, ele ri, brinca e fala de filme, isso é incrível. Projeto ampliou, então comecei com essa experiência pra 2016, primeiro semestre, o projeto continuou do mesmo jeito, a conversa com o ***nome da escola*** *avançou, então no primeiro, primeiro, primeiro... em janeiro, fevereiro de 2016, a gente fez um trabalho de uma semana, uma não, duas semanas. Duas semanas à noite com os professores, um trabalho de formação lá. Então, trabalhando a parte prática, vamos filmar língua de sinais, vamos rever o que a gente ... a gente trabalha com língua de sinais, o trabalho que a gente fazia com os intérpretes lá no* ***nome da instituição****, vídeos e língua de sinais. O grande foco era, vamos ampliar a visão de língua de sinais que a gente tem. Olha, língua visual, o espaço, aquilo outro, não sei o que, durante uma semana, várias conversas, por questões, conversando, atravessava o foco da educação, mas o grande foco da gente era ampliar a visão, o olhar da língua de sinais, a gente acreditava que esse era o ponto de partida. E realmente foi uma coisa interessante porque, assim, praticamente todas as falas diziam. Ah! Mas toda essa visualidade aí, a nossa formação, não sei o que, onde a gente escreve, diz que não é assim, diz que a gente tem que só fazer os sinais, não sei o que, não sei o que, não sei o que. Ok! Sem problema algum, vamos partir para reflexão, esse é o caminho que a gente faz aqui. É bem nesse caminho que a* ***nome da escola*** *trabalha, é bem nesse caminho que lá, eu sei, o... Ricardo é pessoal que trabalha com língua de sinais, é bem nesse caminho que o trabalho acontece. Os surdos que vocês estão vendo aqui, melhoraram, não sei o que, não sei o que, não sei o que, não sei o que, foi por esse caminho... vocês querem mesmo que a gente consiga, e, mais do que isso, olha essa base teórica, essa aqui, essa aqui, essa aqui, que sustentam esse ponto de vista visual. Obviamente que a gente tem, como tudo na vida, pontos de vista, cada ponto de vista vai elaborar uma prática e vai cair em uma determinada coisa. A gente está apresentando o ponto de vista que a gente acredita, que a gente trabalha, que a gente vive, que a gente faz nossa prática, que a gente acredita que tem que dar resultado, que tem dado os resultados, não está pronto, precisa melhorar e assim foi, muita questão, pega os professores de língua de sinais, vamos filmar, discurso livre, discurso interpretado. Um texto, filma os professores, vamos ver, cada professor se vê, vamos ver, vamos analisar, aqui, aqui, nossa! Nossa! E aí, volta na outra semana, professor, é verdade, eu estava na minha aula, fui fazer não sei o que, fui fazer um negócio de matemática, em vez de eu fazer assim, eu peguei o negócio e pus aqui e pus aqui, aí falei para ele pegar daqui, na língua de sinais, falei para ele pegar o negócio daqui, pegar o negócio daqui, aí juntar e ele devolver pra mim, fazia tanto tempo que eu não conseguia dizer isso pra ele, não sei o que. Então, essas coisas interessantes, obviamente que um ponto inicial, mas existe uma outra coisa que é uma questão pública, de questão de, com... não saberia dizer de pessoas que estão... porque, pra fazer uma mudança dessa, tem que mudar muito, né? O que importa é. Eu! Esse trabalho que nós fizemos e a ideia era continuar isso, só que o grande foco era a língua*

de sinais, realmente não adiantava começar a discutir questão pedagógica ou outra coisa se a gente não desse aquele trabalho em língua de sinais. E a proposta foi trazer o negócio dos professores surdos, Fábio não sei o que, Daniel Choi, pra fazer um trabalho, enfim, e nesse movimento foi. O grande foco era língua de sinais, língua de sinais. Ok! Nesse meio tempo, o que acontece, aí, foi janeiro, fevereiro, março e a gente esperando um retorno, enfim. Entre março e abril, o que acontece? Tem os instrutores, o contrato de instrutores para as Emebs. Emebs tem o instrutor surdo lá credenciado. Eu não sou instrutor surdo, nem sou credenciado, nem me credenciei como instrutor surdo, via de regra, meu trabalho com língua de sinais é diretamente com os surdos, mesmo sendo melhorar a língua de sinais. Nunca fiz nenhum trabalho com ouvintes, até porque eu considero que o trabalho diretamente com ouvinte precisa de um surdo. Aconteceu a seguinte situação: Você tem vários diretores regionais de educação, vários surdos, alguns ouvintes se credenciaram como instrutores de libras, naquela DRE, você manda aquele instrutor ou para Emebs ou para as escolas Polos Bilíngues, né, que tem, enfim, da prefeitura.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 3: *O que aconteceu ali, com as Emebs, foram da lista, alguns surdos já estavam em outras Emebs, já estavam compromissados, outros já tinham outros trabalhos e outros não queriam ir para Emebs, deliberadamente, não queriam ir. Até encontrei com alguns surdos e eles: Não, não vou, porque eu vou para a Emebs, não consigo fazer um trabalho com surdos, porque eu vou fazer a língua de sinais, todo mundo fica falando lá, oralmente, eu como surdo fico meio perdido. Não quero ir para as Emebs!*

Enfim no final das contas, a Emebs ***nome da escola*** *não tinha um instrutor surdo para a tarde. Circulou-se em todas as listas de outros ensinos, não houve nenhum interessado ou possibilitado.*

Entr.: *Esgotou a lista!*

Prof. 3: *Abriu-se a possibilidade de se abrir uma contratação externa para quem quisesse. A escola* me convidou a ser o instrutor de Libras daquele momento. Eu falei, vamos! Ok, vamos lá! E assim foi, de abril, o contrato é de abril, até o próximo dezembro. Fui contratado como instrutor de língua de sinais, para estar na Emebs à tarde. O papel do instrutor de língua de sinais na Emebs é uma coisa, do meu ponto de vista, confuso.

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *Não é? Porque se você tem uma escola pra surdos, a ideia é que os professores deem aula em língua de sinais, o que é o instrutor vai fazer lá? Tem um professor que vai dar aula da disciplina de língua de sinais lá, ok! Ou, de repente, o instrutor que vai dar a aula em outro formato, ok! Mas a grande ideia numa leitura muito pessoal minha, a grande questão, mesmo entendendo, como eu estive na Secretaria da Pessoa com Deficiência um tempo.*

Entr.: *Sim!*

Prof. 3: *Quando começaram essas contratações, a questão era 90% dos professores, que estão nas escolas de surdos da prefeitura, não têm língua de sinais fluente, fluente no mínimo. Não estou dizendo fluente ultra, mega... fluente. Maioria tem língua de sinais básica, muitos dão aula falando português em sala de aula, fazendo alguns sinais. Outros não fazem sinais, só escrevem na lousa, porque não consegue fazer sinal nenhum, existe essa realidade. Mas encontramos 2, 3, 4, em todas, juntando todas as Emebs, que têm uma língua de sinais que consegue fazer um trabalho. Acho! Não é... então foi uma grande sacada, do meu ponto de vista, fazendo uma leitura política, grande. São concursados, não dá para tirar, o problema é a língua de sinais, vamos contratar instrutor. Fazemos o credenciamento, colocamos instrutores e os instrutores vão dar conta da língua de sinais geral da escola. Isso é curioso, se fosse assim um trabalho que todo mundo tivesse a língua de sinais e o trabalho do instrutor fosse circular nas vivências com os alunos surdos para ampliar o acesso a V desses alunos, seria interessante, mas não é, mesmo documento, é uma coisa, dar suporte para professores, suporte para dar curso para a comunidade, ok, mas suporte para professores, estar envolvido com a questão pedagógica do planejamento, não sei o que, mas o que diz respeito aos professores, dar suporte, não sei o que, não sei o que, lá, muito claro. E o que se espera, tanto do que eu ouvia dos instrutores surdos, até porque também quando surgiu esta vivencia eu falei: - Vamos entrar para viver esta experiência e sair com uma visão muito clara, para, ainda mais, fazer melhor o trabalho que eu faço. O que muitos surdos diziam: "A não é... eles esperam que gente... porque chega na sala de aula, aí o professor não consegue sinalizar, escreve o conteúdo na lousa, aí o surdo pergunta, o professor não entende. Aí ele chama o instrutor, pro instrutor fazer. Muitos surdos diziam isso pra mim, e eu vou saber até que ponto era isso ou não, mas alguns surdos que diziam isso, eram surdos que eu tinha uma credibilidade, não é, então... e eu passei a ver isso mesmo! Hãã... o professor não consegue sinalizar, quando muito, não são todos, mas a maioria, a maioria, quando muito faz alguns sinais soltos, soltos mesmo, algo assim, porque hoje nós vamos aprender matemática* (sinaliza)*, hoje você vai pegar um número, você vai pegar outro número, aí, depois, você vai somar e responder: Quanto é que deu. Você vê que, visualmente, você não tem nada que dê pista para ele, e você fica reservando aqui. Quanto deu? Quanto deu? Tem isso nas Emebs, é uma escola, desta perspectiva oralista, vamos dizer assim. Enfim, tem muito disso. Então, o professor chega e diz: "Ai, por favor, eles não estão entendendo esse conteúdo, me ajuda a fa..., eles não estão entendendo. Aí você vem...* (sinaliza o solicitado)*. Não é algo de outro mundo. Não é algo elaborado de grandes classificadores, é, no mínimo... mas o professor não consegue. O que eu acabo fazendo como instrutor é, no mínimo, acho assim, vou dar o que eu puder, porque eles precisam, assim como acho que muitos surdos estão ali nas Emebs uns mais organizados que o outro, mas acho que eles precisam, mas o professor acaba esperando do instrutor surdo, do instrutor de língua de sinais, surdo ou ouvinte, o trabalho de intérprete, coisa assim, vai. Por exemplo, em uma outra sala, uma outra situação, o professor falando sobre os estados líquidos da água* (sinaliza o conteúdo)*. Os alunos, assim, com cara de ué, né?*

Entr.: *Esse estado aí? (rs).*

Prof. 3: *É, primeiro que o "estado", é estado… isso aqui.*

Entr.: *É estado territorial.*

Prof. 3: *É, temos outros sinais para isso, mas este estado, objetivamente, quando usado, é usado estado territorial. Mas, além disso, será que é da água? Será que é dos Estados? Ela é professora de ciências, mas será que ela está perguntando da água nos estados do Brasil: Fico imaginando a confusão... porque, quando eu converso com alguns surdos, que têm uma língua de sinais fluente, eles dizem pra gente, eu fico confuso, eu não consigo entender, eu fico imaginando que é uma coisa, que é outra. Por que, realmente, se você tira o áudio, ou se você filma, só. Você fica perdido, fica tentando achar. Situações seme... mas, como eu consegui, também, perceber isso? Eu comecei trabalhando muito isso com os intérpretes, começou aquela coisa minha de mudar o pensamento de vista, mudar o ponto de vista do pensamento, estando com os intérpretes, enfim, mas tenho tentado. O que a gente tem conseguido organizar na* ***nome da escola****, não saberia nem se essa é uma organização, se essa é uma organização que deva acontecer. Mas organizamos assim:* os professores tem lá uma hora, comigo, à tarde. Os professores têm lá as horas, tem uma coisa que é "*hora-atividade", cada professor tem 3 horas atividade. São 3 aulas em que os alunos dele estão com outros professores e que ele vai preparar sua aula, vai organizar alguma coisa. O que nós combinamos lá, destas 3 aulas, uma hora atividade o professor e o instrutor, no caso eu, nós vamos sentar juntos. E ai nós vamos conversar em língua de sinais, nós vamos planejar uma aula, nós vamos planejar uma atividade em língua de sinais e, aquilo planejado, nós vamos executar em língua de sinais. E aí nós estamos preparando alguns combinados, coisas simples: Não fale em sala de aula, professor, use um pouco mais o visual, professor e tentando, no momento em que eu estou em sala de aula, pelo menos no momento em que eu estou junto, não fala. Não é? É um trabalho de formiga, é um trabalho de formiga. A escola tá tentando fazer um outro trabalho, tá tentando fazer um planejamento, porque elas perceberam que os professores entravam para sala de aula sem ter nada preparado e ficavam ali batendo um papo e... arranjava alguma coisa na hora pra fazer. Então, a gente tentou dar uma dica pra escola, vamos fazer um planejamento, tratar sobre planejamento. E assim fizemos uma oficina, onde fizemos um trabalho de aula sobre planejamento, sobre planejamento de aula, planejar atividades, enfim. Atividades, enfim, e a gente ficou conversando alguma coisa sobre planejar atividades, tentando mudar.*

Entr.: *Com todos esses professores?*

Prof. 3: *Tentando dar esse auxílio. Qual é minha grande contribuição que eu vejo que faz sentido lá? Estamos trabalhando os professores, não é? Mas, ao mesmo tempo, circular com os alunos. Quando eu entro em sala, obviamente, eu acredito que seja assim com os outros instrutores surdos também, os outros instrutores. Quando eu entro em sala, os alunos voam em cima de você, porque conversam, falam de um monte de coisa, e aí tento pegar da aula, falar da aula, não sei o que. E, em muitos momentos, quando você tenta fazer uma parceria com o professor regente da sala, porque a ideia seria fazer um trabalho junto, casado, não é, o professor não consegue acompanhar ou literalmente senta e espera você dar uma aula. Então, é muito complicado, tudo bem, eu sou pedagogo, e tenho um objetivo pessoal de colaborar. Estou passando, nesse momento pessoal, pela vida dessas crianças e quero melhorar a vida delas. Só que é um problema maior. Eu sou pedagogo, tenho uma formação. E o instrutor que, de repente, não é pedagogo, não tem nenhuma formação, está lá. E ele, que é instrutor surdo, formado em letras, de repente, entra numa sala e o professor senta e o instrutor tem que dar uma aula de matemática, dar uma aula de português, dar uma aula de*

ciências... sozinho, em língua de sinais. Então ele fica rendido. Isso eu vejo de relatos de outros instrutores surdos, relatos de outras, relatos de outras, relatos de outras, de outros intérpretes ts, de outros surdos, que eu vejo e... eu já tinha visto isso um pouco, quando a gente circulou nas... antes, lá, na Secretaria da Pessoa com Deficiência, por causa de Celig, do Censo Inclusão, então é isso. A minha experiência é, como instrutor de libras, eu acabo sendo aquele cara que vai circulando e eu tento... obviamente, o máximo do período que eu estou lá, obviamente, eu só falo em língua de sinais. Quando eu entro na sala dos professores, no intervalo, não sei o que, tá todo mundo falando em português. Os professores falam português em sala de aula, eles... tem professor que, quando eu entro em sala de aula, ele fica falando, explicando: "Então, professor, então, como é que eu faço...". ele não gasta tempo com o aluno. O aluno de repente tem uma questão de comportamento e o professor fala em português: "Mas como, não pode, aluno, é isso aluno… não pode, porque não sei o que, não sei o que, não sei o que..".. E o aluno fica ali de repente, mais ainda. Então, assim, muitos falam em português... é muito desafiador, muito difícil você conseguir. Posso... vou ser bem sincero, porque à tarde, à tarde... porque tem os professores de manhã. Inclusive a professora Vanessa, que ela é de manhã, eu não tenho relação nenhuma com os instrutores da manhã. Eu trabalho à tarde e à tarde é o Ensino Fundamental I. À tarde, tem uma sala de Educação Infantil e o Fundamental I, até o 5º ano; 1º, 2º, 3º e 5º ano. Duas salas de 5º ano; uma sala de educação infantil, criança de 4 e 5 anos, 1º ano, 6 anos mesmo, eles seguem isso, né? Tem alguns alunos meus com dificuldade motora, enfim, tudo mais, mas, assim, efetivamente, são... é a professora, porque tem uma professora que dá a disciplina de Libras, tem a disciplina de Libras, dá a disciplina de Libras para os alunos. E se eu não me engano, na educação... no Fundamental, no Fundamental I, se não me engano, são seis aulas, de, da disciplina de Libras na grade de cada, de cada, de cada ano. Que vem a professora, que é concursada, que tem a formação, lá, enfim. Que é ouvinte e dá a disciplina de Libras, mas ela tem uma língua de sinais boa. Aula de língua de sinais é só língua de sinais, não é uma língua de sinais falada. Obviamente, não tem toda essa gama de língua de sinais, essa gama de língua de sinais visual, enfim, tá, tá, tá. Mas é uma língua de sinais suficientemente boa, naquele universo onde não se tem nada e que faz um trabalho legal. A professora da sala de leitura, que tem uma língua de sinais muito boa, muito fluente. Tem sala de leitura, tem … lá a ideia é que o aluno vá para ler livros, ela faz um trabalho interessante e a professora de 3º ano tem uma perda auditiva. Ela é ouvinte, tem uma perda auditiva, usa aparelho, de alguma maneira, ela se identifica, sei lá, mas, assim, vários momentos ela sinaliza, sinaliza bem, mas muitos outros momentos ela, ela, ela simplesmente fala, né, enfim. Esse é o universo, todos os demais são alguns sinais soltos, enfim, uma das professoras, a gente começou a fazer um trabalho esse ano, uma professora do 5º ano, tinha um aluno também, curioso, porque tinha um aluno na sala que ele tinha, era dito autista, ouvinte. Ouvinte, ouvinte, ouvinte, só que autista e entrou lá. Porque a mãe queria um lugar mais tranquilo e a escola aceitou a matrícula, porque era mais tranquilo. Mas a gente vai trabalhando, fui convencendo a direção...não sei o que. Conseguimos encaminhar para uma outra escola pública mesmo, que tem um trabalho, trabalho de contraturno, enfim, o menino já está melhorando, tem todo um feedback *auditivo, tudo mais. Saiu esse aluno, porque a professora, o que fazia, ela falava em língua de sinais, dava língua de sinais, ela falava, falava, falava, porque aí, tem que atender esse aluno ouvinte. Então, conseguimos tirar esse aluno e parece que agora a professora tá conseguindo só sinalizar, do jeito, do jeitinho dela, então, essa é uma movimentação interessante. Enfim, esse é o trabalho, então, o meu trabalho de instrutor tem sido mais uma coisa de, confia na língua de sinais, dá para fazer, sim, vamos lá! Sinaliza comigo, vem cá, senta aí, vamos planejar junto, vamos sinalizar junto. E circular, circular com as crianças, porque naquele universo eu sei que circulando eu vou fazer uma contribuição grande do par, adulto, professor.*

Então, eu vou no intervalo, com as crianças, tem criança que está lá, atividade livre, tem criança... eu vou lá, tem dia que falta, 1, 2, 3, 4 professores faltam e as crianças ficam brincando... ok! Vamos lá! Vamos direcionar uma brincadeira, mas, enfim, tentar pelo menos ter esse par linguístico aí circulando. Vejo que muitas crianças, realmente, algumas crianças do 4º ano, tem uma língua de sinais muito boa, mesmo, do 4º ano, mas, em termo de conteúdo de conhecimento do 4º ano muito aquém. Os do 5º ano também, tem duas salas de 5º ano, uma dessas salas tem 3 ou 4 alunos que têm uma língua de sinais boa, mas não uma língua de sinais pra 5º ano, em termos de conteúdo pedagógico mesmo, não leem, não escrevem, enfim. Meu trabalho com língua de sinais? É tentar fazer os professores acreditarem, e circular bastante aí. Ás vezes quando eu consigo, vamos trazer um surdo, vamos trazer não sei o que. Dou algumas dicas pedagógicas, às vezes, a coordenadora pedagógica, ***nome do entrevistado****, o que você acha disso, eu vou lá, presto um auxílio da melhor maneira possível, porque ela tenta organizar uma coisa, eu preciso trazer, não sei quem que vai cantar uma música: Professora, porque não traz alguém que vai fazer um teatro? Então, assim, mesmo do ponto de vista da coordenação, é uma coisa que precisa se amadurecer bastante, mas a minha presença lá tem sido interessante, acho que, pelo menos quando eu estou presente em sala, há um outro movimento, isso é fato. Pelo menos quando estou presente em sala, os professores evitam de falar, isso é fato. Tem alguns ainda que falam muito, mas pelo menos já vejo em outros a coisa de não falar, e tentar gesticular... é.... nessas aulas que eu consigo fazer, planejadas, que eu sento antes com o professor, que a gente planeja, a gente executa essas aulas. Que são aulas do professor, na verdade, eu estou dando um apoio pro professor preparar a aula dele, não é?*

Entr.: *(rs).*

Prof. 3: *E coloco logo uns objetivos de língua de sinais, não é? Pra gente fazer junto, a gente volta e acaba fazendo junto, ele acaba esperando mais o instrutor fazer a aula, do que ele fazer, então assim, tem que tá todo... vem cá, professor, pergunta lá para o professor se está certo. Vem cá professor, o que você acha, professor? Tem que tá trazendo, porque se não, ele senta e espera você fazer… e então, mas essas aulas planejadas, alguma coisa positiva tem acontecido, são aulas de matemática, são aulas de português, são aulas de ciências, mas ele não planeja. Pra* eu conseguir te ajudar como instrutor, pra sinalizar alguma coisa de ciências, de matemática. Eu preciso saber pra onde você vai, eu preciso saber o que você vai trabalhar, a gente precisa ter uma linha de pensamento. Vamos sentar juntos. Tem sido esse o trabalho. Aí falei muito, não sei se era esse o trabalho, se atendeu...

Entr.: *Foi incrível, foi incrível, foi incrível!*

APÊNDICE D – Entrevista Professor 4

Entrevistadora: *O que eu quero é que você conte um pouco da sua história na Educação de Surdos, como é que você começou, como é que foi isso, por onde que você entrou?*

Prof. 4: *É... depois que eu fiz o curso de letras, eu achava que tava faltando alguma coisa, e todo mundo pedia... orientava, orientava a fazer mestrado, uma especialização... e eu dizia: Não era bem isso, né? E eu fui fazer pedagogia, e aí, no curso de pedagogia, eu tive uma professora que era intérprete, Rosangela, e foi bem no ano, em 2009, foi que eu me formei, em 2008 tava pra sair aquela lei do ensino obrigatório de Libras nos cursos de pedagogia. E eu fiz na* ***nome da universidade*** *e a* ***nome da universidade*** *ofereceu pra gente o curso de Libras, aos sábados, gratuito. E eu falei: Ah! Vamos ver como é, a professora sempre fala tanto da prática dela no Estado, da interpretação, e foi aí que começou a despertar esse desejo de conhecer essa cultura.*

Entr.: *Hum! Hum!*

Prof. 4: *Então, eu fiz esse curso na Unisal, em 2009, em 2008, em 2009 eu me formei, em 2010 eu ingressei na prefeitura em dois mil eeee... e nesse mesmo ano que eu ingressei na prefeitura saiu o edital do curso da Unesp de professores da prefeitura, eu falei: Acho que agora é a hora! Chegou a hora de eu fazer uma especialização, né? Aí eu me inscrevi, eu me lembro que tinha 14 professores, eram duas vagas só.*

Entr.: Nossa!

Prof. 4: Cheguei atrasada na entrevista, porque bateram no meu carro (rs). Falei: Bom! Não vai dar certo, cheguei atrasada, não consegui me apresentar, enfim. Aí me escolheram...

Entr.: (rs) Era para ser...

Prof. 4: *Tinha que ser, o que é do homem o bicho não come. E aí eu vi que no curso de especialização da Unesp eu não ia me aprofundar em língua de sinais. Então, concomitantemente, eu me matriculei no Derdic e comecei a fazer desde o início, né? Então, eu acabei nem usando o certificado que eu tinha da Unisal, porque fiz em 2008, fazia muito tempo, né, 2010 e aí eu fiz o curso de Libras concomitante, ao da Unesp e, em 2011, a gente ainda tava cursando, a diretora do* ***nome da escola****, a* ***nome da esposa****, perguntou se eu não gostaria de pegar uma sala de Educação Infantil, alunos que estavam sem professor o ano inteiro. O professor havia se acidentado e a escola tinha uma falta de professores muito grande. Inclusive a minha designação demorou 3 meses pra sair, demorou bastante e eu entrei, comecei com as aulas só em setembro de 2011.*

Entr.: *Nossa*!

Prof. 4: *E a gente tinha pedido a minha designação em finzinho de maio, né? E aí eu comecei a trabalhar efetivamente com alunos surdos, com Educação Infantil. Era uma turma com 11 alunos, foi muito difícil, foi um desafio muito grande, porque eu não tinha estagiária, não tinha ninguém para me auxiliar, quem me ajudava eram os inspetores que ficavam nos corredores, para eu poder ir ao banheiro. A gente tinha uma menina de 5 anos que ainda*

usava fralda, eu desfraldei, porque eu achava um absurdo ela ir pra escola com fralda. Então, a gente tinha também alunos com comprometimento motor, comprometimento intelectual. Uma turma bem difícil, tanto que essa turma foi desmembrada em duas. Que hoje em dia é o atual 5º ano da Emebs e eu to dando aula de Libras pra eles.

Entr.: *Nossa!*

Prof. 4: *É, aí a gente acabou se reencontrando. Aí eu fiquei esse tempo no* ***nome da escola*** *em 2011, e aí foi que, por problemas de horário, a escola particular que eu trabalhava, o Santa Marcelina, eu precisava de uma Emebs que tivesse noturno, ou vespertino. E aí, eu fui para o* ***nome da escola*** *, em Pirituba, eu fiquei 3 anos trabalhando em Pirituba com a EJA, que eu adoro.*

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 4: Então, tinha essa liberdade de produzir o material, de acordo com a realidade daqueles estudantes, né? Estudar de novo um pouquinho do método Paulo Freire, que eu havia estudado na pedagogia, resgates que foram... e aí eu vi que a minha faculdade realmente foi muito importante, consegui pegar a Educação Infantil, consegui fazer um trabalho bem direcionado, bem pontual com a EJA. Fiquei 3 anos no ***nome da escola*** , de 2012 até 2014. Fechou o noturno, a gente sabe que as Emebs estão cada vez mais com menos alunos.

Entr.: *Hum, hum.***Prof. 4:** *É uma realidade, aí eu fui pro* ***nome da escola*** *, na* ***nome do bairro****, que é uma escola que tinha Fundamental II à tarde, e aí eu conseguiria conciliar o horário da escola particular com o horário da prefeitura, né? Também foi bem difícil trabalhar no Neusa, porque a gente tinha salas bem numerosas, salas com 10 alunos, e alunos com níveis muito diferente dentro do mesmo grupo. Grupos muito heterogêneos, então tinha aluno que lia fluentemente, que até conjugava verbos e dentro da mesma turma alunos analfabetos. Então, era bem complicado, nesse ano a gente recebeu assessoria da Cassia Sofiato, ela foi assistir uma aula minha. Eu não participava das Geifs, mas ela ia nas Geifs e foi assistir uma aula minha. Foi um ano bem difícil, eu lembro que eu chegava em casa bem cansada. Eu tinha 4 turmas, eu tinha dois 6os anos e dois 7os, as quatro turmas com a mesma característica. Alunos bons, ditos bons, e alunos com bastante comprometimento. Aí, pedi demissão do Santa, pensei: Vou pra uma escola perto da minha casa, vou voltar para o* ***nome da escola****. Eu nunca fui pro* ***nome da escola*** *, porque o* ***nome da escola*** *só tem Fundamental II de manhã e eu não conseguiria pegar, né, as aulas. Como esse ano eu não tinha mais as manhãs ocupadas com a escola particular, eu voltei pro* ***nome da escola*** *e aí eu peguei duas salas do 6º ano, de língua portuguesa e complementei a minha jornada com as aulas de Libras à tarde. A pedido da* ***nome da diretora****, da diretora. O que ela falou: "Você é formada em letras, então, eu acho que Libras tem mais a ver uma pessoa formada em letras dar a aula, do que uma pessoa formada em história, formada em ciências. Quer queira quer não, tem o estudo da linguística. Essa foi a justificativa que ela usou, para eu poder pegar as aulas. E é a primeira vez que eu estou dando aula de Libras, para alunos com surdez, porque dar aula de Libras para ouvinte é uma coisa, para alunos com surdez é diferente. É outro curriculum, tem outro plano de aula, tem o* ***nome do instrutor****, que ajuda bastante, à tarde. Mas, por conta de professor na rede, este bimestre eu consegui dar duas aulas, dois dias de aula de Libras. Nas outras aulas, nos outros dias, eu tive que substituir professores para que os alunos não ficassem sozinhos. Então, não consegui explorar o que eu tinha planejado.*

Entr.: E esse teu planejamento fica como, quando você se desloca assim?

Prof. 4: *São aulas compartilhadas que eu tenho, de Libras, né, então, eu entro pra complementar o que a professora já está dando. Só que isso não está muito claro pras professoras de Fundamental I, elas esperam chegar e esperam que seja dada uma aula que não tenha qualquer conexão com o que ela está trabalhando. Com algumas professoras, isso dá certo, eu consigo entrar e explorar aquilo que ela está trabalhando, outras não. Outras não ficam em sala comigo, é como se fosse aula livre, me deixam lá com os alunos. Então, eu fiz um planejamento meu, por exemplo, no 5º ano, que eu tô trabalhando descrição de olhares, neste bimestre, então, pedi para eles desenharem, alguns olhares; filmei eles explicando, bem detalhadamente, esses olhares. Passo o vídeo, vai pausando, o que faltou? Que detalhe faltou na explicação? Vamos refazer o seu discurso, vamos filmar de novo?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Na sequência, eu pedi para eles recortarem alguns olhares da revista. Novamente, vamos filmar, como você explica esse olho pintado, esse olho feminino, cheio de sombra de rímel. Aí a gente filma passa o vídeo pra eles. Vamos ressignificar? O que pode melhorar? Pra que a língua se aprimore... no primeiro ano, eu já estou trabalhando cores, né? Essa questão do claro, do escuro. Ainda não está muito definido pra turma dessa série, é uma turma só com três meninas, algumas cores, a aluna, que entrou este ano, ainda tem dificuldade pra identificar. Não sabe sinalizar corretamente.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof 4: *No segundo ano, eu tô trabalhando, no segundo e no terceiro anos eu tô trabalhando os ambientes da escola. Então, a gente passeia pela escola: Qual o sinal desses lugares. Vamos desenhar agora? Qual o lugar que você mais gosta da escola, no 3º ano eu já estou fazendo a planta da escola. Questão de localização mesmo no espaço, como é que ficaria? O primeiro andar, o segundo andar, onde ficaria o elevador...? E no 5º ano é... no 4º ano que é a sala da* ***nome da professora****, que é um aluno surdocego, eu to trabalhando descrição de objetos, então, também, eles têm que detalhar os objetos até com grande descrição de especificidade e formas geométricas também que é o que a professora está trabalhando, então, com alguns professores eu consigo…*

Entr.: *Você estende este tema que ele já está desenvolvendo...?*

Prof 4: *É como a* ***nome da professora*** *, a* ***nome da professora*** *... você conheceu a* ***nome da professora*** *, ela compartilha aulas comigo em língua portuguesa. Então, não espero a* ***nome da professora*** *chegar para ela dar aula, a aula é minha, quando ela entra, compartilha a minha aula comigo. Então eu dei um texto do Edvard Munch pros alunos do 6º ano, uma biografia, bem curta. Então, ela compartilha a aula como, né? Ela me ajuda em uma explicação, que talvez não tenha ficado muito clara, né. Ou, então, eu já dou esse texto previamente pra ela, que foi o que aconteceu com o do Munch. Ela estuda esse texto pra fazer uma interpretação legal pra que os alunos entendam. Pra que não fique nenhuma margem de dúvida.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Então, essas aulas compartilhadas, acho que faltam espaços na prefeitura, pra que a gente planeje coletivamente. Talvez no Fundamental I não esteja dando tão certo, porque faltam esses momentos.*

Entr.: *E essa proposta de ser aula compartilhada, é uma proposta...?*

Prof. 4: *Do Mais Educação!*

Entr.: *Do Mais Educação! Tá!*

Prof 4: *É da prefeitura, começou... no ano passado isso, né! Dos professores partilharem...*

Entr.: *Então, quando você fala, algumas pessoas não entenderam, é uma particularidade, porque todos têm conhecimento que existe um projeto em curso.*

Prof. 4: *Sim, todos têm conhecimento de que essas aulas compartilhadas existem, mas eu acho que o papel dessas aulas compartilhadas não está definido para algumas pessoas*.

Entr.: *Tá!*

Prof 4: *Eu acredito que exista o comodismo, por parte de alguns funcionários públicos, porque é muito mais fácil eu esperar alguém chegar na minha sala e dar a aula, do que eu ir até a frente dividir a aula com essa pessoa, né, eu acredito também que a gestão também poderia ler o documento junto, comentar...*

Entr.: *Explorar um pouco mais?*

Prof. 4: *Sim. Acho que é tudo uma conjuntura, Sandra, não é...*

Entr.: *Focado!*

Prof. 4: *Algo específico, não é tudo uma conjuntura mesmo, porque, por ser algo muito novo, gera dúvida mesmo.*

Entr.: *Sem dúvida!*

Prof. 4: *Né, então, acho que falta sentar e, e aí, gente, o que vocês entendem por aula compartilhada? Então, eu entendo que a professora está dando aula de história. Eu vou entrar nessa aula de história, por saber Libras um pouco mais do que ela, por ter uma Libras um pouco mais desenvolvida, do que ela.*

Eu complemento a explicação dela, eu complemento a aula dela. Então, aconteceu uma coisa interessante, esta semana, entrei na sala do 5º ano, o 5º B e a ... eu já tinha uma proposta, que era continuar trabalhando a descrição dos olhares. E aí a professora tava trabalhando uma tirinha do Anjinho. O Anjinho tirava a aureola, aumentava e usava como varal. Ele

estava pelado, nu e Deus olhando pra ele com uma cara brava. Era um texto não verbal.

Entr.: *Hum, hum!*

Prof. 4: *Aí ela falou: "Oh!* ***nome da professora*** *tô trabalhando isso, você não quer me ajudar?". Eu falei: Oh, que bacana! Você quer que eu trabalhe o quê? O vocabulário, ou a narrativa? Ela falou: "Vamos tentar trabalhar as duas coisas?". Eu falei: Vamos ! Eu falei: Se eu soubesse que você ia trabalhar isso, eu teria digitado as palavras de vocabulário, a gente pedia pros alunos recortarem e colarem em cima das imagens, da imagem.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Já tem ali o contexto imagético, né? Trabalhar a abstração, conversando, dialogando com esse contexto imagético. Falei: Bom! já que não deu... Eu coloquei as palavras na lousa e pedi pros alunos escreverem as palavras, a gente verificou o sinal de cada palavra. E aí a gente pediu por alunos escreverem em cima de cada desenho, né, nuvem, cueca, auréola, varal em cima da imagem. E eu falei pra ela: Eu acho que seria bacana, na aula seguinte, você fazer um ditado relâmpago , né? Escreve essas palavras na lousa uma a uma, peça para eles numerarem de 1 a 10, né, foram 10 palavras que a gente trabalhou de léxico. Aí você escreve a primeira palavra, conta até 10, apaga, eles têm que escrever. Até pra trabalhar esta questão da memorização, né, a alfabetização, porque nesta sala a gente tem um aluno só que está alfabetizado plenamente, os outros...*

Entr.: 5º ano?

Prof. 4: *Do 5º ano... 5º ano, né... 11 anos, 10 anos. E eles gostam deste ditado relâmpago, eles adoram fazer. Aí vem, aí, depois que esse vocabulário está bem trabalhado, aí você pode fazer esse trabalho das frases...*

Entr.: Hum, hum.

Prof. 4: Tentar inserir palavras que são típicas da língua portuguesa e não da Libras, né? Aí a gente trabalhou isso, na aula, e a questão da narrativa também, como eles contariam essa historinha, como eles contariam essa tirinha prum amigo, pro colega. Aí, a gente colocou os alunos em dupla e aí as duplas, a gente deu um tempinho e a gente passa orientando, né? E aí as duplas apresentaram, aí, a semana que vem, eles, vamos apresentar de novo pra gente filmar.

Entr.: *Mas essa primeira, essa primeira aula, você deu meio que do improviso, né?*

Prof. 4: *Foi improviso, que é uma pena, né, porque, se houvesse um espaço pra gente conversar e planejar uma aula juntas, a aula poderia ser muito mais rica, então, esses improvisos acontecem com bastante frequência, infelizmente.*

Entr.: *O improviso acaba sendo a regra, né?*

Prof. 4: *E não o contrário. Porque as vezes é legal improvisar, né?*

Entr.: *Sim, sim!*

Prof. 4: *Você fala, vamos ver se dá para fazer alguma coisa, e aí você usa sua criatividade, né?*

Entr.: *Sim, que é importante*.

Prof. 4: *Mas, enfim, isso é o que acontece...*

Entr.: *E pra você qual a funç... o que você considera, qual é a importância da Libras, pro aluno surdo?*

Prof 4: *Acho que é fundamental, se você não conhece sua própria língua, não tem como estudar outra, até como professora de espanhol, falo isso de língua portuguesa também, se a gente não conhece a nossa língua mãe, não tem como você se envolver plenamente, numa segunda língua. Então, a Libras é muito importante, sim, infelizmente, o aluno surdo tem contato com ela tardiamente. Porque a gente sabe que o desenvolvimento da linguagem se dá dos 0 aos 3 anos e os alunos acabam entrando nessas Emebs na Educação Infantil, com 4 anos, com 5 anos, então, talvez, não sei, fosse até importante, uma reestruturação mesmo nas Emebs, ter creches nas Emebs de 0 a 3 anos, pra que essa língua seja apresentada desde o primeiro momento da vida, né? E isso não acontece. Então, quando você recebe uma língua tardiamente, isso vai acontecer, vai acontecer algum comprometimento no seu ensino, na sua aprendizagem, fazendo com que você retarde a aquisição de outros conhecimentos.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Então, pra mim, a língua é fundamental, claro! Não é só a língua que é importante, mas eu acredito que ela seja o fio condutor mesmo dos outros conhecimentos. E a questão das famílias também, se essas famílias soubessem disso antes, né? Porque as famílias só sabem disso quando essas crianças entram com 4 anos. Quando entram com 4 anos!*

Entr.: *Sim!*

Prof. 4: *Isso quando elas não entram depois. Então, as famílias só ficam sabendo dessa importância tardiamente. Então, eu sou muito a favor de que as Emebs abarquem os alunos desde a primeira infância, desde os 0 anos mesmo, até o Ensino Médio.*

Entr.: *É, tem dois buracos né?*

Prof. 4: *Tem dois buracos e buracos importantes, um no início e um no final. Como é que vai prestar um vestibular? Se o aluno, depois, é jogado na inclusão e acaba desistindo da escola, porque não tem um bom intérprete, ou porque não tem intérprete, ou porque não consegue acompanhar. Então, eu acho que a gente deveria repensar esta questão... do início, porque, para mim...*

Entr.: *Da estrutura do sistema mesmo?*

Prof. 4: *Da estrutura, para que eles recebam essa língua antes, porque, em casa, eles não vão receber. Os pais não sabem Libras, então, eles não vão receber. Por conta, mesmo, da plasticidade cerebral, né? É dos 0 aos 3 anos, então, você vê uma criança de 1 ano, já precisa ter um repertório de substantivo, né? De adjetivos, com 2 anos, já começa a construir pequenas frases, será que nossos alunos surdos estão tendo esse desenvolvimento? Depois falam: Ah! o aluno surdo não aprende, porque o surdo não aprende? Por… o que aconteceu lá dos 0 aos 3 anos, né, pra que ele realmente tenha essa plasticidade cerebral, pra que ele consiga compreender até uma segunda língua.*

Entr.: *Sim!*

Prof. 4: *Então, eu acredito que é muito importante, sim, principalmente nestes 3 primeiros anos de vida. Então depois vai* (inaudível).

Entr.: *Aí, você estava me falando desses alunos de sucesso. Você tava me falando, ah tem uns que já estão andando... quem são, como é que você identifica essas pessoas?*

Prof. 4: *Ah! são aqueles alunos que têm facilidade pra aprender, alunos que são autodidatas, essas pessoas que têm facilidade, você dá uma pequena orientação elas caminham sozinhas, e isso é uma minoria, a gente sabe. A grande maioria tem dificuldades, por isso que nós estamos aqui, pra orientar essa grande maioria que não consegue caminhar sozinha. Eu vejo, pra mim, os alunos, não sei se seria legal usar a palavra sucesso.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Os alunos que... estão alfabetizados, digamos assim, no 5º ano, são alunos que têm muita facilidade, são alunos que têm curiosidade, mas que nasceram assim, né? Se a gente for pensar numa escola onde as crianças têm um apoio familiar mais presente, talvez o aluno acabe tendo dificuldade, mas a família, de tanto incentivar, acaba contribuindo para o desenvolvimento desse aluno, né? Mas pensando na perspectiva de vida da prefeitura, de Emebs, que são crianças pobres, é muito difícil uma família que incentive, né? Você viu, no dia da palestra, a quantidade de pais, muito pouca, pra escola. A gente tem uma mãe que participa até das reuniões, participa do curso de Libras com o* ***nome da escola*** *, tem um filho no 5º ano que tem um comprometimento intelectual também. É, assim, você vê que ela tem muita força de vontade, mas ela não tem estrutura pra orientar o filho, estrutura intelectual mesmo, né, então... o buraco é muito mais embaixo do que a gente imagina. Se a família não tem essa estrutura intelectual, a escola precisa dar essa estrutura, mas, com essa estrutu... da maneira como a coisa está nas escolas, a gente não está dando conta e se a escola fosse integral, né. Tivesse esse contraturno, de reforço, ou de atividades até diferentes, de dança, música, teatro. Acredito que, com teatro, o aluno surdo poderia desenvolver muito, se a gente tivesse, talvez uma escola integral, a gente desse conta, dessas lacunas familiares, lacunas que às vezes as pessoas nascem com elas, e como preenchê-las? Ficando na escola da 13h30 às 18h30 ou da 7h às 12h, não sei se é suficiente.*

Entr.: *E daí você está falando, assim, de uma atuação que você vem desenvolvendo e que tem lá os buracos do próprio sistema... e você falou. Então, você falou de um buraco no sistema, tem as limitações individuais, como... você saberia estabelecer um ponto, ou... colocar um ponto, que você diria. Até aqui, eu posso ir como professor, daqui pra frente não é mais meu papel. Você saberia estabelecer que ponto é esse, se existe esse ponto.*

Prof 4: *Eu acho que a gente pode ir até a sala de aula mesmo, essas quatro paredes. Agora, em relação às políticas públicas, essa mudança de carga horária é algo que vai além das nossas próprias condições, atribuições como professor. Então, eu consigo ir até a sala de aula, até um passeio, propor um passeio, propor uma atividade cultural diferenciada, mas a gente fica limitado realmente a isso, né, então procuro, dessa minha limitação, dar o meu melhor, preparar as minhas melhores aulas, né. Pra que esses alunos se desenvolvam e as outras questões, a gente luta fazendo greve, né? A gente luta hoje, nas urnas, votando de maneira consciente. Mas, na escola, o que a gente realmente consegue fazer é aquele relacionamento que você estabelece com o aluno, né? Aquela relação professor/ aluno, porque eu estou ali, porque sou importante pra esse aluno. Quais as expectativas que eu tenho desses alunos, né? As expectativas, claro você tem expectativas coletivas, mas existem as expectativas individuais, também, praqueles alunos que precisam de algo diferenciado, né? Então, eu acredito que eu consiga atingir aquele aluno ali, no momento que eu estou com ele, né? Ele pode até se lembrar de mim... em casa... na tarefa de casa, ou viu alguma coisa na TV que a professora comentou na sala de aula. Talvez em relação a isso, a gente consiga transcender um pouco, mas eu priorizo muito aqueles que eu tenho com eles, porque eu sei que é ali que eu vou fazer a diferença.*

Entr.: *Tá! Você valoriza esse espaço.*

Prof. 4: *Eu valorizo esse espaço, esse espaço que eu tenho, que me oferecem.*

Entr.: *Tá! Aí você estava falando do planejamento. Quando você está planejando, que aluno você visualiza? Como que você... você está planejando pra uma turma... como que você visualiza essa turma pra oferecer alguma coisa a ela?*

Prof. 4: *Eu sempre procuro planejar pro grupo e também tem uma flexibilização no planejamento para aqueles alunos que eu sei que não vão atingir as expectativas, que eu escolhi para a maioria. Então, eu tenho essa preocupação no meu planejamento, eu sempre faço as flexibilizações adequadas para que a gente consiga atingir a todos, né? Então, às vezes, eu parto de coisas do interesse dos alunos. O que vocês gostariam de estudar...? Que nem a gente começou com essa coisas dos olhares no 5º ano, eles falaram: "A gente não poderia também descrever o sorriso?". E daí, do sorriso, já veio: "A gente não poderia descrever as emoções, né? Então, acho que é importante a gente valorizar aquilo que o aluno tem de repertório, né? Porque às vezes uma ideia que eles dão a gente pode aprofundar.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Daí, das emoções, a gente acabou caindo no dia do surdo e acabou caindo na cultura surda. Então, uma coisa foi puxando a outra. Então, meu planejamento é bem flexível. Eu tenho alguns pontos que eu gostaria de trabalhar, mas às vezes eu consigo trabalhar, às vezes eu não consigo trabalhar, porque vão surgindo ideias novas no meio do caminho. Então, eu parto muito do interesse do aluno pra fazer o meu planejamento, tanto que não é na primeira semana de aula que eu entrego o meu planejamento. Eu tenho um contato com os alunos, a gente senta, a gente conversa, eu faço anotações, né? Como é que foram as férias? E por aí a gente começa a descobrir os gostos e as preferências. É a partir daí que eu monto o planejamento. Claro que tem coisas que são importantes, acho que é importante isso da gramática da Libras. Pra que ele desenvolva maior proficiência na Libras e assim uma boa proficiência na língua portuguesa escrita. Então, tem alguns pontos que eu acho que são importantes, que eu acho que eles precisam saber, precisam estudar, mas ouvi-los, dar voz a eles é fundamental.*

Entr.: *E daí, quando você dá esta voz, você busca levar esse interesse pros seus objetivos iniciais...*

Prof. 4: *Sim!*

Entr.: *Ou você.... você leva...*

Prof 4: *Sim! Sim, eu sempre tento concatenar as ideias. Que nem, olha, eles falaram de estudar a cultura surda, né. Era algo que eu tinha no planejamento do 5º ano, mas eu não sabia que ia partir de um trabalho dos olhares, depois o sorriso, das emoções, pra chegar nesse ponto que eu escolhi. Mas eu sempre tento fazer essa inter-relação, pra que eles tenham uma boa aula. Por que senão eles vão querer brincar o tempo todo.*

Entr.: *Ainda mais nessa idade!***Prof. 4:** *Eu priorizo bastante a ludicidade também, principalmente com os pequenos, assim, 1º ano, 2º ano, 3º, 4º, até no 5º, eu sempre parto de uma atividade cinestésica, do corpo, isso é muito Waldorf, né? eu uso muito da antroposofia também, então, a gente faz uma dança circular, ou alguma atividade que vai mexer com o corpo também, que já tenha alguma relação com aquilo que eu quero trabalhar, né? E aí, depois que o corpo está aquecido, a gente vai pra mente, porque,* na antroposofia, eles acreditam que o conhecimento vem dos pés, dos membros inferiores, sobe pros membros superiores e aí vai pra mente. Então, eu sempre começo mexendo o esqueleto (rs).

Entr.: *Eles devem realmente curtir isso, porque você... o corpo tem a ver com o outro, né?*

Prof. 4: *Sim! E é legal, porque aprende lateralidade... eu tô numa dança circular com uma sala do 3º ano que é uma sala que tem alunos com muitos comprometimentos, agora a dança tá saindo, mas eu to desde fevereiro, tentando... uma menina até melhorou a questão de pular corda, que ela não sabia, por conta disso. Aí eu tava no 1º ano trabalhando as cores, né, no 2º ano trabalhei os números também e aí eu acabei, é, tem que dar dois passos pro lado direito, agora mais 2, mais 3, mais 5, e aí você vai tentando também já inserir o que você quer explorar em Libras, nesses movimentos, né? Aí, a gente fez atividade bem legal, passeando pela escola; eu mostrava os quadros que tem na escola, também eu apontava pras*

cores e elas tinham que dizer que cor era, depois a gente fez uma dança circular, o amarelo e o vermelho era pro lado direito, o azul e o verde era pro lado esquerdo, e por aí vai, a gente vai...

Entr.: (rs).

Prof. 4: *Adaptando, porque tem as músicas nas danças, mas a gente não usa as músicas, a gente usa só o movimento mesmo, né?*

Entr.: *Então, enquanto você estava falando, quer dizer ... toda a sua formação, você falou, olha, o importante lá na faculdade, foi importante isso, você vai... você acha que fez diferença na tua atuação?*

Prof. 4: *Fez, fez diferença, muito, a pedagogia, principalmente, foi até o que me despertou para esse mundo da surdez, por conta dessa professora que eu tive, fez muuuuita diferença na minha prática docente, na pedagogia, eu aprendi muita coisa que eu não tinha noção, que eu não aprendi no meu curso de letras, em relação a práticas pedagógicas mesmo, metodologias, com antroposofia também, que veio pra inovar de vez, veio pra abrir os meus olhos em relação a algumas práticas que eu tinha, que não, não surtiam efeito, eram práticas cômodas, digamos assim, então acho que tudo vem pra somar mesmo, acho que toda formação que a gente faz vem pra acrescentar àquilo que você já tem.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *E aí, você vai adaptando à realidade daquela comunidade que você encontra, né? Que nem, no* ***nome da escola*** *, eu tinha uma comunidade diferente do que eu encontrei no Neusa e diferente do que eu acho no* ***nome da escola*** *, então, acho que esse discernimento também, essa sensibilidade, é importante que o professor tenha também, pra poder conquistar o aluno, senão não existe troca.***Entr.:** *Que bom que tenha alguém preocupado com isso (rs). É... existiu algum momento que você pode dizer que falou assim... que você se encontrou num estado, eu não tenho potência para desenvolver isso, eu to, estou impotente pra modificar a realidade desse aluno, essa realidade pedagógica, obviamente, que a gente tá falando.*

Prof. 4: *Ah! Todo dia! (rs). Eu me sinto assim, inquieta...*

Entr.: *É mesmo?*

Prof, 4: *Principalmente com os alunos que têm um comprometimento intelectual muito profundo, né? Eu não consigo ver outra maneira deles aprenderem a não ser no individual, no* tête-à-tête *com o professor, e a gente não tem espaço pra isso, eu me sinto muito incomodada. Me sinto um lixo, eu não estou conseguindo ajudar, isso mexe muito comigo* (voz embargada) *esse é um dos motivos pelos quais eu quero sair da sala de aula. Que tá mexendo com minha autoestima profissional, no sentido de que eu sei que eu não vou conseguir fazer nada se eu não* <u>*sentar e olhar*</u> *para esse aluno e orientar individualmente, mas eu não posso ignorar o grupo que eu tenho, é...então isso mexe muito comigo, alunos autistas também....*

Entr.: *Hum, hum, você tem que fazer escolhas ali, naquele espaço?*

Prof. 4: *E aí a gente escolhe a maioria, né? Como é que eu vou deixar... eu tenho isso na sala de 6º ano, não seria nem nas séries iniciais, mas eu tenho uma sala com 10 alunos, mas eu tenho uma aluna com muita dificuldade, mas, se eu sentar, ela vai. Mas aí eu vou deixar os outros 9 fazendo o quê? ... Assim, teve um dia que eu escolhi ficar com ela, e foi, foi muito bacana. Um dia não, vários dias.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Mas e os outros? É um duelo diário, parece que eu estou no Coliseu, e aí eu mato o leão ou... corro pra cá.*

Entr.: *Porque matar um leão, ali tem outro me esperando, né?*

Prof. 4: *É, é, se correr o bicho pega se ficar o bicho come, então, isso mexe muito com a minha identidade profissional, porque eu sei que dá pra ajudar, mas eu não tenho recursos pra isso.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Eu não tenho um ambiente ecológico pra isso. E isso é muito complicado.*

Entr.: Por que você está dizendo que não depende só de você pessoalmente?

Prof. 4: *Não, não, depende de todo uma estrutura, de um sistema, depende disso.*

Que não existe, de maneira séria né? Para algumas coisas, ele existe, para outras não. Eu acredito que essas escolas bilíngues estão com seus direitos... não com todos os direitos, mas com a maioria dos direitos bem garantidos né? Pela lei, essa questãoí vai fechar escolas bilíngues, não vai. Eu fico meio assim, também, acho que são escolas que encarecem muito o governo. Talvez fosse interessante ser escolas, não escolas Polos, mas não sei se você já percebeu que as Emebs sempre dividem muro com alguma outra escola. Porque não ter uma sala bilíngue, fazer salas bilíngues. Então, eu sou professora de português, eu peguei só 12 aulas, eu tenho que ter 25 aulas, como é que eu complemento essas 13 aulas que faltam? Eu posso complementar na escola regular, né, porque eu peguei essas duas salas bilíngues, mas eu fico à disposição da escola como um todo.

Entr.: *Tá.*

Prof. 4: *Então, não sei... eu acho que a escola bilíngue é importante, mas se ela se transformar numa sala bilíngue, também seria interessante, porque os alunos teriam esses direitos bilíngues garantidos, e conviveriam com ouvintes também, porque o mundo é de ouvintes. A gente tiraria um pouco desse... gueto que existe nas escolas bilíngues. E aí a gente também aproveitaria os professores de uma maneira mais plena...*

Entr.: *Por que ape... você está me dizendo que, apesar dessa proximidade física, ainda existe uma distância ...um muro! Esse muro é real?*

Prof. 4: *Mais do que estrutural, ele é... sim, ideológico, né. Então, eu não sei, eu questiono um pouco a questão das Emebs.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Eu acho que salas bilíngues, até financeiramente falando, seria muito mais viável, pro governo, pros alunos terem contato com outros alunos e não só com aqueles. Fazerem até amizade e as escolas poderiam adotar no seu currículo Libras, né? A gente pode ter dois idiomas, na escola, um é obrigatório, geralmente as escolas optam pelo inglês e aí você tem o optativo, porque não colocar Libras, no lugar desse inglês? Se a escola tiver salas bilíngues? Né, ou, sei lá, como um projeto, né? Eu acho que seria muito mais rico pro aluno surdo, conviver....*

Entr.: *Talvez pra todos, né?*

Prof. 4: *Eu acho. Como o* ***nome da escola*** *, o* ***nome da escola*** *tem as salas bilíngues e a partir do 6º ano... existe a inclusão, não sei se é uma realidade mais interessante. Porque parece que fica muito segregado sabe, eu não....*

Entr.: *Você sente essa segregação?*

Prof. 4: *Hum, hum. E aí vem aquela coisa da autoafirmação. Eu sou surdo e não quero, por que já ouvi de surdos, ouvi, eu já vi de surdo que: "Eu não quero ter amigos ouvintes", um certo preconceito, com quem ouve, com quem fala, não sei, talvez fosse um pouco quebrado, se eles convivessem com os outros. Não sei.*

Entr.: *Uma reflexão bem importante, hein!*

Prof. 4: *(rs).*

Entr.: *Não! É importante! Ainda mais no lugar que você ocupa hoje. Então, é ... e você tem espaço pra, pra conversar sobre isso, por exemplo?*

Prof. 4: *A gente tem os encontros das Emebs, mas é só pra falar de práticas, em relação a essas políticas, geralmente, quem participa dessas reuniões são os gestores e outra crítica que eu tenho em relação às Emebs, os gestores não têm a língua dos alunos. Então, se tem uma coordenação, você tem uma direção, que eu gosto muito inclusive, acho que elas fazem um bom trabalho na escola que eu estou, mas tá muito distante dos alunos. Então, se a escola tem gestor, tem coordenador, tem diretor. Acho que eles deveriam participar mais ativamente da rotina dos alunos, mas como é que você vai participar, se você não se comunica, né? E são eles que participam dessas reuniões de reformulação, né? E o pessoal da própria SME. É muito longe assim, tá muuuito longe de mim.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Mudar este tipo de coisa, faltam pesquisas também, eu sinto nas pesquisas que eu lí, artigos que eu li da USP, da Unicamp é escola bilíngue, escola bilíngue e não se fala em sala bilíngue*.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Dentro de uma escola de ouvintes. É uma defesa muito ferrenha em relação às Emebs, Emebs, Emebs, Emebs, Emebs, não sei se é por aí o caminho, porque acho que as pesquisas contribuem pra que existam novas leis.*

Entr.: *Sim!*

Prof. 4: *E a gente vê poucos professores pesquisando, né? Porque não tem tempo, às vezes não tem dinheiro até pra pagar o mestrado numa* ***nome da universidade****, né, por exemplo. Então, é difícil a gente conquistar uma coisa que seja mais próxima do ideal. Porque ideal a gente nunca vai ter.*

Entr.: *É! Tem que ser bom, pelo menos. E me fala uma coisa, quando você está lá na sua aula de Libras. Qual é o seu objetivo?*

Prof. 4: *Que os alunos aprimorem a Libras. Que os alunos adquiram uma proficiência pelo menos razoável de Libras. To pensando em Fundamental I, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Até o 5º ano, pelo menos, isso eu quero que eles desenvolvam. Por isso, eu to trabalhando muito a ressignificação do discurso, né? Usando os vídeos, revendo esses vídeos, refazendo esse discurso que eles tiveram e aí essa questão do estudo da gramática da Libras, fica mais pro Fundamental II mesmo, acho que, no início, aquisição de vocabulário, ampliar esse léxico e melhorar, né? Alguma explicação, melhorar, né? Detalhar um pouco mais alguma explicação e mostrar pra eles que às vezes eles podem não saber o sinal de alguma coisa, mas eles têm recursos visuais suficientes, pra que o outro entenda aquilo que eles estão sinalizando. É, então, a mesma coisa do português, a gente tá conversando, às vezes, eu não, não sei, eu não conheço o sinal de determinada palavra, mas eu consigo explicar aquilo que eu estou sentindo, aquilo que eu estou vivendo, utilizando outras palavras, utilizando outros recursos. Então, eu penso muito nisso também, marcadores de concordância, acho que eles são importantes também, muita gente chama isso de classificadores, né.*

Entr.: *Hum, hum, tá. Então, assim, você traz todo o seu conhecimento de educadora de segunda língua para essa língua aí. Não necessariamente, não estou falando de uma gramática estruturada, mas, assim, é um conhecimento mesmo que você vai... fugiu a palavra agora... você vai compondo, talvez seja isso. Você acha que você faz isso?*

Prof. 4: *Usando muito o que eles trazem também, né? Têm algumas coisas que são inatas, né, no surdo. A pessoa nasceu surda, como é que ela vai se fazer entender? Acho que o importante é se fazer entender no seu discurso*.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *Então, às vezes, o aluno pergunta... é....passear? Ele só fala passear... passear o quê? Aí eu vou instigando, né?* (sinaliza*) Passear, ter. Vai ter passeio? Gostou passeio que já teve?*

Entr.: *Hum, hum***.**

Prof. 4: *Então, não ficar só no passear* (sinaliza). *Destrincha seu discurso. Se faça entender, né? Porque o surdo tem muito disso, né? De querer ficar só economizando, economizando, economizando... não! Se faça entender, seja detalhista mesmo, tenha essa preocupação de que aquele que faz parte do seu diálogo, do seu interlocutor, que ele realmente está entendendo o que você está locutando, aquilo que você está falando, aquilo que você está sinalizando. Acho que isso, nas séries iniciais, acho que é muito importante, além, é claro, da aquisição do léxico. Mas não só o sinal pelo sinal, né? O contexto ali do discurso, né? Às vezes, você não vai usar o sinal, às vezes, você vai usar um marcador de concordância para falar alguma coisa, né? Pra falar que o jardim está florido. Você não vai usar flor muita"* (sinaliza). *Esse muito nem é muito o ideal, né? Assim na Libras. Como é que você explicaria um jardim florido? Pensa nessa imagem... acho que o contexto imagético é muito importante, e como você sinalizaria? Né? Acho que eu trabalho com bastante imagem também, pra eles explicarem, acho que isso que é importante, se fazer entender*.

Entr.: *Legal! Acho que a gente conseguiu dar conta!*

Prof. 4: *Que bom!*

Entr.: *Acho que, assim, se tiver alguma coisa que você queira falar, que você acha importante, que tenha fugido daqui... da minha parte tá....*

Prof. 4: *Acho que é isso, Sandra, eu volto a falar das salas bilíngues, eu acredito que...*

Entr.: *Você acredita que possa ser ...*

Prof. 4: *Essa interação com ouvinte, na hora do recreio... numa aula de Educação Física, porque a aula de Educação Física tem que ser só pra surdo? Dá pra fazer com ouvinte, desde que o professor tenha Libras, né? Acho que.. .Não sei, eu pego muito essa questão que o surdo acaba ficando muito isolado, sabe, assim, cultura surda. Tudo bem, a gente tem que valorizar a cultura surda, eu acho que ela é importante até... para a constituição do eu surdo, né?*

Entr.: *Hum,hum.*

Prof. 4: *Mas o mundo não é o eu surdo.*

Entr.: *Infelizmente...*

Prof. 4: *O mundo é da língua portuguesa, né? Eu estou trabalhando os números cardinais no 6º ano, a escrita, eu to, to quase louca, porque eles não sabem. Aí eu fico pensando no futuro, né? Como é que vai preencher um cheque, como vai ler um contrato, compra de uma casa, de um carro... sabe, essas coisas básicas...*

Entr.: *Práticas, né?*

Prof. 4: *Práticas da vida. Então... até que ponto a gente está abrindo o mundo pro surdo com essas escolas bilíngues? Os surdos estão ficando cada vez mais enclausurados nesse mundinho, né? Não sei ...*

Entr.: *Mas..., agora me ocorre aqui. Você acha que os profissionais que tem hoje, que estão hoje, dariam conta de ter essa possibilidade, assim...*

Prof. 4: *Na prefeitura?*

Entr.: *É!*

Prof. 4: *Não!*

Entr.: *(rs).*

Prof. 4: *Infelizmente, não! Tanto que nem os nossos filhos estudam em escola pública.*

Entr.: *Pois é....*

Prof. 4: *Hoje, minha filha estuda numa universidade pública, mas a gente sabe que as universidades têm um outro contexto.*

Entr.: *Hum, hum*

Prof. 4: *Mas a gente sabe, assim, que não só o profissional da Emebs, o profissional da rede pública em geral... não tem o que fazer. Infelizmente, com esse bando de pedagogia a distância, né?*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 4: *O nível tá bem ruim...*

Entr.: *Porque eu fico pensando que, pra você ter essa... essa estrutura, teria que ter esse nível de compartilhamento que você falou, né? Assim, de repente, você não está conseguindo compartilhar aulas, né?*

Prof. 4: *Éééééééé!*

Entr.: *Extrapolar um pouco....*

Prof. 4: *É, eu não sei onde nós vamos parar, com essa educação que está sendo posta aí, né? Pras pessoas pobres, eu fico bem desmotivada, bem desanimada, porque a capacidade é a mesma do estudante. E a gente vê bons profissionais na rede, né? Mas não basta, né? Não basta...! Então, não sei como é que vai ser daqui um tempo. Daqui oito anos, eu me aposento, deixo pra quem vier.*

Entr.: *Até parece, quem vê pensa que você é velha, né? Muito obrigada!*

Prof. 4: *Eu que agradeço, Sandra ….*

APÊNDICE E – Entrevista Professor 5

Entrevistadora: ***Nome da professora****, a primeira coisa é agradecer muito a sua participação!*

Prof. 5: *Eu que agradeço!*

Entr.: *Agradecer demais...*

Prof. 5: *Espero poder contribuir, né?*

Entr.: *Vai sim, com certeza. Só o tempo que você tem de trabalho já contribui. O que a gente vai falar, eu queria que você me contasse, quando que você começou na educação de surdos, qual foi... quando que você considera que você entrou na educação de surdos....*

Prof. 5: *Então, na verdade, o surdo entrou na minha vida de uma forma muito interessante, porque eu fazia magistério. Acho que você conhece Cefam?*

Entr.: *Sim!sim!*

Prof. 5: *Eu fazia Cefam, lá em Guarulhos, e tinha uma mina na minha sala que chegava a ser insuportável. Porque, tudo dela, ah! Eu vou fazer pros surdos, vou fazer pros surdos e aquilo me incomodava de uma tal maneira, porque ela se tornava uma pessoa muito chata. E aí, de tanto que ela falou, de tanto que ela falou, de tanto que ela falou, eu comecei a criar curiosidade pra saber mais e acabei começando a procurar. Inclusive, eu comecei a fazer um curso com ela mesma, na igreja em que ela frequentava, eu comecei a fazer o curso de Libras. Pra dar início, começar alguma coisa, e, partindo disso, eu fui gostando, fui gostando. Só que eu sempre assim, onde falava que tinha uma mão mexendo, eu tava no meio, então, vários encontros de intérpretes, eu tava no meio, participei de vários encontros da Apils*[73]*, encontros de... sabe, eu sempre tava muito envolvida onde tinha uma mão mexendo. Só que, até então, eu ia, tentando ver o que eu queria de fato pra mim. Até então, eu gostava do surdo, gostava de estar no meio, mas não sabia o que eu queria, pra mim! Conforme, como foi passando o tempo, esse contato, mas muito superficial, uma vez por semana, duas vezes por semana. Nada como é hoje, diariamente, eu decidi assim: não, eu quero dar aula pra surdo. Eu não sirvo pra esse negócio de ser intérprete, não sirvo pra esse negócio, sabe? Essas atuações de intérpretes, pra mim, não dá, não me acho tão fluente pra ser intérprete... eu quero dar aula, eu quero ver o surdo aprender, aprender língua de sinais, aprender o português, é isso que eu quero. E comecei a ficar com foco nisso. Como eu já tinha o magistério, tava fazendo pedagogia, não! fiz pedagogia um tempo depois, mas já tava me preparando pra pedagogia. Comecei a pegar alguns surdos adultos pra alfabetizar, meio informalmente mesmo, cheguei a alfabetizar alguns surdos pelo Mova*[74]*, mas tudo informal. Nada muito formal, acabei não ficando muito tempo também com o Mova. E aí, por conta disso, eu falei: Não, agora eu preciso fazer a especialização. Porque, minha intenção sempre foi dar aula pra surdos e*

---

[73] Associação de Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais.
[74] Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

dentro de um serviço público, melhor ainda por conta da estabilidade. Fui fazer, fiz especialização pela ***nome da universidade****, pelo* ***nome da instituição*** *e gostei... fui me aperfeiçoando ali, consegui concluir e, beleza, to com diploma agora* (rs) *quero dar aula pra surdo! Isso era aquele desejo, aquela vontade... e nada, não surgia nada, dentro da área da surdez e continuava fazendo meus trabalhos. Por conta da especialização, acabei conseguindo dar aula também na pós, mas assim, nada assim. Eu sabia falar, mas eu não tinha contato. Assim, aquele contato diário, não, era um contato muito superficial. E aí acabou que eu acabei passando no concurso de São Paulo, e aí, quando chegou lá, tinha vaga pra Emebs, e eu tinha o que eles precisavam, né? O diploma. E aí eu consegui. Vim como minha sede, tudo, consegui vim pra Emeb. E aí eu até falo: Quando eu cheguei aqui, eu tinha uma visão do lado de fora. Quando você vem pro "vamo vê mesmo" é uma outra coisa, uma outra realidade, completamente diferente. E aí foi onde eu comecei mesmo, de fato. Onde eu me conscientizei que eu estou imersa na parte de educação do surdo, mas tem o quê? Dois anos, que eu efetivamente posso falar, que eu diariamente estou imersa mesmo. Não... antes era muito esporádico, uma vez por semana, duas, três vezes por semana. Era um contato mais de comunidade surda, mais voluntário, de alfabetização, mas voluntário.*

Entr.: *Hum ,hum. E me diz uma coisa, você acha que a sua formação mudou esse seu jeito de alfabetizar... esse seu jeito de trabalhar?*

Prof. 5: *Não!*

Entr.: *Não?*

Prof. 5: *Eu não acho que foi a formação que me deu isso. O que eu vejo, assim, a formação é muito teórica, ah, aquilo ali é tudo teoria que a gente aprende. Hoje! O que me deu a prática? Assim, eu já tinha uma grande experiência com alfabetização de ouvintes, sempre tive, sempre fui alfabetizadora, sempre gostei de alfabetização, sempre preferi pegar salas onde houvesse a necessidade de alfabetização. Então, eu já tinha um prática de alfabetização, eu já tinha aquele olhar alfabetizador. Que é um olhar diferente, a gente tem um olhar diferente. Quando você é alfabetizador, você tem um olhar diferente. E aí, quando eu vim de fato pra sala. Agora eu tenho que fazer, eu trouxe o quê? A prática, a língua de sinais, a língua de sinais que eu fui desenvolvendo cada vez mais e peguei a prática que eu já tinha de trabalho com ouvinte, e fui fazendo adaptação pra trabalhar com surdo. Porque a formação, ela me deu a parte teórica e muita coisa do que eu aprendi na teoria eu não uso hoje na sala de aula.*

Entr.: *Não usa?*

Prof. 5: *Não! Muita coisa que eu aprendi de teoria ou de base que eu aprendi de alfabetização de ouvinte eu consigo usar, eu consigo usar hoje em sala de aula. Claro! Sempre levando como consideração a Libras como a língua dele. Então, assim, nada que envolva métodos oral-auditivo, mas... a questão do... pensar, do tudo que você fizer vamos registrar, lista de palavras. Do pensar alfabetizador, assim, de construir, da construção; eu trago hoje pra sala de aula.*

Entr.: *Nem a especialização, você acha que fez diferença pra você?*

Prof. 5: *Me deu, assim, uma boa noção de algumas coisas que eu não sabia. Eu lembro assim, que na minha formação, eu queria... foi uma pergunta que eu fiz pra minha professora que agora eu nem lembro mais que foi. Eu perguntei pra ela assim: Professora, eu tenho uma dúvida...o surdo ele passa pelos mesmos... pelas mesmas fases lá de Emília Ferrero? E ela não soube responder. Eu fiquei encucada com aquilo, eu falei, mas espera aí, de alguma forma ele passa pela mesma fase, eu só não sei se tem o mesmo nome, não sei se tem o mesmo nome; pré silábico, silábico alfabético, será que tem o mesmo nome? Mas como é que ele passa? Ele passa? Teria que usar um outro nome para isso? Tanto que isso ficou um ponto de interrogação tão grande na minha vida. Enquanto alfabetizadora, porque o alfabetizador, Emília Ferrero acaba sendo uma base. Aquilo me deixou tão intrigada, na minha vida enquanto alfabetizadora, tão assim, que eu peguei... inclusive, pensei: Taí! Eu acho que daria uma boa pesquisa de mestrado pra mim, porque até... porque até não, porque hoje eu percebo que ele passa pelas mesmas fases de forma diferente, talvez não seja com os mesmos nomes. Mas ele passa, que ele passa, ele passa. Porque ele tá de alguma forma, formando... formando o português, formando a alfabetização na cabeça dele, mas que ele passa, ele passa. E aí a gente teve claro. Porque quando eu fiz a pós, eram dois dias, final de semana, que você ficava o dia inteiro lá. E teoria, que muitas vezes você pegava aquela teoria ali na hora, porque depois você tinha uma prova.*

Entr.: *Sim!***Prof. 5:** *Você tinha uma prova, você tinha que correr, mas, assim, muita coisa não acrescentou. Não era nada, assim, que eu nunca tinha ouvido falar. Não era nada que eu não tinha visto em um simpósio, em um encontro que eu tenha participado da Apils. Não era nada que eu falasse assim pra você: Olha, Sandra, aquela professora deu aquela aula e eu, nossa! Não! Não sei por conta da experiência de aula, de alfabetizar mesmo, dos contatos, de cursinho de Penae, sabe essas coisas, não teve nada assim que eu possa falar: Olha! Isso transformou a minha vida. Isso eu aprendi... não! Acho que foi muito básica*.

Entr.: *Foi a prática que te fez...*

Prof. 5: *A prática, a prática, literalmente, você, olha! Agora você tem que fazer. E muitas vezes errando e muitas vezes copiando alguns exemplos e depois descobrindo que os exemplos que eu copiava estavam errados.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 5: *Né? Porque, dentro de uma prática, você vai copiando exemplos, às vezes você via, olha! tal coisa, que tal professor está fazendo, está dando muito certo na sala dele, mas depois você descobria que aquela prática estava errada. Não era uma prática bilíngue, não era uma prática bilíngue, e isso é uma coisa que ainda confronta bastante. Porque eu ainda preciso, é... dividir isso. Porque, de manhã, eu to dentro de uma comunidade ouvinte, eu to imersa numa situação totalmente ouvinte. Eu tenho que alfabetizar, através do oral-auditivo, e quando eu chego aqui, eu tenho que esquecer que eu trabalho com ouvinte e aqui eu tenho que entrar nisso totalmente bilíngue. Língua de sinais, português, beleza! Mas oralizar nada. E às vezes eu me encontro, eu mesmo, em conflito comigo. Aquela coisa de, ouve um pouquinho, se eu chamar ela daqui, ela vai olhar, eu preciso, opa! Eu não posso chamar ela. Isso não é uma prática bilíngue, eu to oralizando com ela. Ou às vezes, dentro de alguma*

coisa, fiz língua de sinais, não entendeu, eu quero oralizar.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof.5: *Por quê? Porque eu sei que ouve um pouco, eu sei que vai funcionar. Mas eu, aí, eu vou, eu tenho que, sabe? Eu tenho que... eu tenho que desconstruir a coisa na minha cabeça e falar assim, não, isso aqui é bilíngue, não posso, eu tenho que usar língua de sinais com ela. E às vezes isso causa uns conflitos comigo. Por quê? Porque de manhã eu sou ouvinte, e à tarde eu devo ser surda. Então, eu acho que, isso, eu sinto essa confusão, muito! Comigo, assim, da minha prática.*

Entr.: *E quando você fala de prática bilíngue, percebe que você tem já uma estrutura montada pra essa prática ?*

Prof. 5: *Não! Acho que às vezes eu chego aqui com uma ideia, até por conta do conhecimento prévio da sala. Eu vou desenvolver essa atividade, se a gente for colocar em termos bilíngues, vamos dizer. Nossa! Tá perfeitinho. Vou desenvolver isso uma hora aqui na minha sala. E eu chego aqui é uma outra situação, e eu chego aqui e opa! Tenho que mudar tudo. Então, assim, dentro de uma base. A minha base é com uma... uma formação bilíngue desse aluno. Beleza! Tem? Tem! Mas às vezes você chega aqui e tem que mudar aquilo tudo. Às vezes, você achava que tinha que ser desta forma, e daí tem a questão da fluência, né? Porque eu acredito, assim, nós que estamos aqui, você precisa ter fluência em língua de sinais. É necessário. O tempo todo a gente consegue ser fluente? Não ! Eu acho que ainda essa coisa dessa correria, me impede que eu seja mais fluente. Eu poderia ser muito mais fluente. Claro! Se eu conseguisse ficar o dia todo, só pensando em língua de sinais, o tempo que eu não estaria aqui, estar trabalhando em língua de sinais, estar estudando língua de sinais, mas acaba... a fluência acaba não sendo tanta e eu acredito que não tem como, uma formação bilíngue, sem a fluência. Tanto que isso foi uma coisa que eu discuti no meu artigo da pós. Como que um professor vai estar dentro de uma proposta bilíngue, se ele não for bilíngue? Eu preciso ser bilíngue, se eu não for bilíngue, não tem como querer, não posso deixar, ah! O aluno chega aqui e eu vou aprender com o aluno. Não! Não tem como, até porque* (inaudível). *Eu posso aprender em um contexto com adulto. Eu to aqui, tudo que eles vão aprender em língua de sinais, vai ser comigo. Se eu ensinar errado... de repente, ele só vai descobrir que está errado se ele pegar no ano seguinte um professor que seja mais fluente do que eu, pra poder corrigir o que eu ensinei errado. Senão, se ele pegar um depois de mim, que é menos fluente que eu, e for pegando assim, ele vai chegar, de repente, no ensino médio, errado, errado. Esses dias, eu estava até, eu estava até, conversando com um outro professor, o próprio* ***nome do instrutor*** *, a coisa do explicar* (sinal de explicar), *minha vida toda eu fiz o explicar, 15 anos trabalhando com surdos, eu fiz o explicar começando pelo mínimo. Ele disse: "Não! Começa pelo...", aqui, ó* (indicando o dedo indicador) *eu disse: Como minha vida toda eu comecei pelo mindinho! Ele disse: "Não, mas é aqui"* (fazendo o sinal de explicar começando pelo indicador) *tanto que é difícil pra mim desconstruir o que eu tinha construído. E eu fiquei assim, e eu fiquei uns 15 dias pensando nisso. Porque 15 anos da sua vida você fazendo de um jeito, uma coisa que pra você tá... e não é! Tá errado*

Entr.: *Até flui mais fácil, né?*

Prof. 5: *Flui, mas tava errado! E eu ficava, depois que ele me falou, eu comecei a prestar atenção nos surdos fazendo, comecei a ficar prestando em vídeo, comecei a ficar prestando em tudo. Falei: Caramba! Sempre começou por aqui* (mostrando o indicador) *e eu não sei em que momento da minha vida eu aprendi que começava por aqui* (mostrando o mindinho) *eu ensinei algumas pessoas que começava por aqui. Concorda comigo? Era uma prática errada. Era um erro, que eu aprendi errado, passei errado e se quem eu passei errado, lá na frente, não tiver alguém pra fazer essa correção... a pessoa vai levar, ela vai levar.*

Entr.: *Vai multiplicando o erro*.

Prof. 5: *Vai multiplicando, é um erro que vai multiplicando. Parece uma coisa boba, mas isso é um exemplo que eu estou te dando de que foi uma coisa que eu fiquei pensando. E eu fiquei falando: Caramba! Deve, com certeza, na minha prática, ter outras coisas que eu construí errado. E que, às vezes, quando tem muito tempo que você construiu aquilo, pra desconstruir, demora mais, demora. Tanto que tinha um tempo que eu ficava assim, ó!* (fazendo o sinal de explicar e olhando a própria mão).

Entr.: ***(****rs).*

Prof. 5: *Eu falava assim pra ele: Mas assim é mais fácil! E ele fala: "Mas tá errado!*".

Entr.: *Pra você ficar um pouco mais sossegada, eu também aprendi errado, tá. Eu também não sei de onde saiu, mas eu aprendi errado.*

Prof. 5: *Concorda comigo? Eu não sei. Eu sempre falo isso pras minhas alunas. "Mas professora, foi um surdo que ensinou." Eu falo: Olha! Tem muita coisa, gente, muita coisa. Quem ensinou esse surdo? Será que esse surdo não teve aula com um ouvinte, também, que aprendeu errado? Ou com outro surdo que aprendeu errado? Não é? A gente não pode. Tanto que as pessoas falam muito isso: Ah! Mas o surdo ensinou, tá certo. Opa! Pera aí! Não quer dizer que porque o surdo ensinou está certo o sinal. É obvio, se tiver um ouvinte ensinando e um surdo. A gente acaba dando prioridade pro surdo, é a língua dele. Porém, não quer dizer que ele tá 100% certo, né? Não quer dizer, ah, é surdo, está 100% certo. Não! Não quer dizer, mas a gente tem que... e o que vai dizer pra gente? O que está certo o que está errado? É a fluência, o contato. É essa coisa, com a criança, com os surdos mais adultos, com a comunidade, com alguém que entende, como o próprio* ***nome do instrutor****, com uma pessoa que mostra o contexto que entende. É isso que vai dar pra gente essa fluência, essa base que, de repente, vai mudar aquilo que você acredita enquanto educação bilíngue, ou vai melhorar aquilo que você já acredita, ou vai: Opa! Tá tudo errado, vamos voltar tudo. Não sei, acho que é por aí, não sei. Pode ser que amanhã ou depois eu descubra que eu estou errada,não sei, mas acho que esse é o caminho.*

Entr.: *Bom! Você está preparada para mudança, é o caminho, né? E daí você me fala, assim, você desenhou meio que sua carreira, você era adolescente, então.*

Prof. 5: *Eu tenho 34, né.*

Entr.: *Sim! Mas você estava lá no Cefam ainda, quando você começou a pensar em ser professora de surdo?*

Prof. 5: *Foi, quando eu decidi o que eu queria.... e sempre foi isso, eu nunca quis esse negócio de ser intérprete. Já aconteceu, já aconteceu, teve uma necessidade e você acaba fazendo o papel de intérprete, mas não tenho fluência para isso. Tanto que eu fiquei assim: Meu deus! A Vanessa comentou da gravação com a Sandra. Vanessa, mas em língua de sinais? "Não, calma, você vai falar é só para depois ela redigir tal". Eu falei: Ah! Tá bom! Que susto! Porque, realmente, não tenho tanta fluência, qual era meu medo? Ficar faltando informação, algo neste sentido, porque minha área sempre foi a parte da educação, eu gosto dessa sala de aula, eu gosto de estar na sala de aula. Hoje, não, não posso falar com você, daqui 10 anos, eu te encontro, de repente, você me vê ou como diretora, ou como coordenadora. Você vai falar pra mim assim: "Mas como? Você não gostava da sala de aula?". Sandra, hoje eu não me vejo em outro lugar que não seja dentro de sala de aula. Eu gosto de ver a criança aprendendo. Eu gosto de possibilitar coisa nova, eu gosto de criar, eu gosto de, de... ver mesmo aquela construção do conhecimento. Amo isso! Não consigo me imaginar na função de gestão. Não consigo mesmo, porque eu gosto disso, de ver, de desenvolver, de brincar junto, sentar no chão, brincar junto, de ver como que a criança ta pensando. Nossa! O que ela pensou pra fazer isso. Dessa observação, né. Sempre gostei muito disso, sempre gostei muito. E eu pretendo ficar muito tempo ainda em sala de aula (rs)...*

Entr.: *Tem tempo ainda! Tem bastante tempo. É... quando você fala, assim desses seus alunos. Você tem um tempo pra planejar seu trabalho. Onde você faz isso e como você faz isso?*

Prof. 5: *Porque a gente tem, né, as horas atividades, que a gente usa pra planejar e a gente tem acesso, a todo aqui no outro. Tanto aqui como eu mesmo, a gente tem muito acesso a informática. Muito tempo da minha vida eu fiz isso na minha casa. Ai eu pesquisava e ficava, horas e horas. Via práticas de outras professoras, entra em escola de ouvintes, mesmo, via o que o ouvinte estava fazendo e tentava adaptar para o surdo. Fiz muito isso, muito mesmo, já tinha até as escolas certas que eu pesquisava. Principalmente assim, eu sempre gostei muito de Montessori, método Montessori, pesquisava alguma coisa assim tentava trazer. Porque hoje, o tempo, não dá tempo de fazer tudo isso. Hoje, eu acabo não conseguindo criar tanto, por conta da bebê. Porque hoje eu não consigo fazer em casa, então, hoje acontece o que? Muita coisa daqui eu faço lá, porque lá, como é ouvinte, eu consigo deixar a sala organizada e na minha hora atividade de lá eu consigo fazer com eles em sala. Apesar de eu ter 29, eu consigo me organizar e fazer em sala. Pra quando tiver hora atividade lá, eu vou dar uma pesquisada na internet. Dá uma olhada, ver vídeo, dar uma olhada no que o pessoal tá fazendo também, pra também não estar tão assim. E assim, não sei... eu sempre pensei assim. Eles têm a língua deles, eu sempre tentei fazer, assim, adaptação. Sabe, assim, isso, você tá fazendo com ouvinte, deixa eu ver. Acho isso, eu também consigo fazer com o surdo, vamo adaptar, vamo ver o que dá pra fazer com o surdo. Tanto com os meus alunos... sempre tentando linkar, com os meus alunos lá são ouvintes e o nosso projeto lá é jogos e brincadeiras. O que eu propus pra eles: Vamos fazer brincadeiras adaptadas pra surdos e pra deficiente visual.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 5: *Então, eles já estão pesquisando e todo o nosso trabalho lá está sendo em cima disso. Eles vão cri..., nós vamos criar os jogos e brincadeiras adaptados pros surdos e pros deficientes visuais. E aí não sei o intercâmbio de lá pra cá é mais difícil por conta de ser outro município. Mas eu pretendo trazer, mostrar, tirar fotos, mostrar pra eles. Tentando, de alguma forma, porque lá eles também têm surdos, apesar de ser no intermediário, tem um pouquinho de contato também e os de lá acabando também podendo vivenciar um pouco desses brinquedos e tudo mais. Então, assim, eu sempre tento trazer, mostrar de alguma forma e nessa também eu consigo trazer alguma coisa pra cá. Crio pra lá, crio pra cá e assim eu vou me dividindo. É meio loucura, meio loucura. Cê viu né?*

Entr.: *Hum,hum!*

Prof. 5: *Eu vou chegando, é meio loucura, mas dá certo, Sandra. Acho que se a pessoa tiver vontade, não é fácil. Fácil não é, dizer pra você que é fácil, mentira. É, tem apoio, nem sempre, nem sempre tem apoio. Mas, assim, eu dei muita sorte, tanto com a gestão daqui, quanto com a de lá, eles assinam embaixo em tudo que você chega e que você propõe. Nunca propus nada aqui que alguém falasse assim pra mim: Não! Não dá pra fazer isso. Pelo contrário, sempre tive muito apoio. Você acaba conseguindo criar mais, desenvolver mais, com esse apoio, que, infelizmente, não é todo lugar que tem, mas assim eu, isso é uma coisa que eu estou conseguindo dividir bem, essa parte da elaboração, de como, aonde vou fazer. Tá dando certo, né? Enquanto a gente tá....*

Entr.: *E quando você está planejando esta aula, planejando essas atividades, como você imagina esse aluno. Qual é o aluno que te vem em mente, assim?*

Prof. 5: *Então, eu sempre penso naquele que tem mais dificuldade*.

Entr.: *Tá.*

Prof. 5: *Que, nesse meu caso, é mais a* ***aluno A****, ainda tem mais dificuldade que a* ***aluna B****, então, muitas vezes... principalmente na prova. Eu queria que elas tivessem a mesma prova, mas eu sabia que a* ***aluno A*** *me dá um bom retorno ali em língua de sinais, mesmo assim muito, bastante, estimulada, ela dá um retorno, mas ela não registra nada. Eu tinha, tenho a* ***aluna B****, que ela dá retorno, dá retorno em língua de sinais, até porque o cognitivo dela não é comprometido, assim ela consegue devolver pra mim o que eu preciso dela. A gente consegue ter uma boa comunicação, só que ela não consegue registrar por causa da questão motora, até registra, mas muito assim, tem que segurar a folha, segurar a mão, ela registra. Então já falei assim: Bom! Já é diferente, já são duas realidades diferentes. Eu tinha a* ***aluno C****, que eu sabia que o que eu desse, o que eu ensinasse ela ia fazer e a* ***aluno D*** *também. Então, o que eu pensava, pera aí! Vou ter que pensar em uma estratégia de forma que elas façam a mesma prova, porque isso era uma coisa que eu queria. Eu quero que elas façam a mesma prova, só que vamos ter... eu tive que adaptar. Então, a* ***aluna B****, eu sabia que ela não ia conseguir escrever, mas eu sabia que ela ia conseguir colar, então, tudo que ela tinha que registrar escrito, eu entreguei pra ela uma malha de folha, já pedi pra... eu tenho uma estagiária, ela cortou tudo, porque ela não consegue cortar, só pra ela colar a resposta que eu precisava. A* ***aluno A*** *já corta, então, a* ***aluno A*** *eu já deixei cortar, porque, porque eu também já estava avaliando isso nela, se conseguia pegar a tesoura, como é que tá. Então,*

tudo pra mim já fui usando como uma forma de tá avaliando e tá vendo como elas estavam desenvolvendo. Mas quando eu to lá planejando, eu sempre penso na que tem mais dificuldade, porque, se eu conseguir trazer algo que atinja a que tem mais dificuldade. Dali, pra mim, desce, vamos dizer assim (fazendo o sinal de profundo), *vamos dizer assim. Pra mim, descer na que tá mais que consegue melhor que essas outras duas, eu acredito que é muito mais fácil e até na hora né? Vai surgindo ideias e você vai pedindo pra fazer uma coisa ou outra, sempre, meu olhar sempre é pra que tem mais dificuldade, porque eu sei que atingindo elas, as outras, é muito mais fácil para atingir.*

Entr.: *E... quando você fala que tem mais dificuldade, você está se referindo a quê? A todas as dificuldades, à questão motora, à questão ….*

Prof. 5: *É porque, no caso, uma eu sei que a dificuldade é motora, a gente tem feito algumas coisas adaptadas, conseguimos um* notebook, *muitas coisas a gente consegue que ela registre no computador. Já a outra, eu sei que não vai registrar mesmo, porque o registro dela é rabisco, ela já tem comprometimento cognitivo. Ela realmente não entende muita coisa, então, a minha prioridade com ela sempre vai ser a língua de sinais, se ela conseguir entender, por exemplo, vai. Que a quantidade daquilo, de matemática, que aquela quantidade é cinco, que o sinal é esse daqui* (mostra o sinal do numeral 5) .

Entr.: *Fechou!*

Prof. 5: *Fechou! Mesmo que ela não registre pra mim o 5, mas ela sabe: é 5 a quantidade, ou que seja que ela não saiba que a quantidade é 5, mas ela já sabe que esse é o 5* (mostra o sinal) *consegue associar. Opa! Viu um número, o algarismo lá, esse é o sinal. Então, eu sempre vou buscando assim, registrar não vai. Beleza! Identificou que é quantidade, que é 5, não conseguiu, vamos ver se ela consegue identificar como algarismo, não identificou como algarismo, vamos ver se ela consegue copiar o meu sinal. Tá copiando, pelo menos, porque, no caso dessa que tem mais dificuldade, pra mim é esse. Porque tem vez que você faz, faz, faz, e ela fica assim pra você* (olhar vago). *Então, opa! Hoje eu fiz o 5 e ela copiou. Daí ela avança, ela copiou o sinal, ela pode não saber o que é, mas ela copiou o sinal, é igual quando você está falando, fala, fala, fala, mas não sabe o que está falando. Então,... aí eu faço esta comparação no caso do ouvinte, é a mesma coisa do ouvinte, ele fala, fala, fala, mas não sabe o que está falando. Então, assim, ela não falou, não sabe, não sabe pra que serve, opa! Mas ela conseguiu fazer. Então, pra mim, já vou colocando como um avanço. Acho que é isso, que... é isso mesmo?*

Entr.: *Sim! Não...*

Prof. 5: ***N****ão sei se eu estou respondendo à sua pergunta ou to....*

Entr.: N*ão, não tem certo ou errado. É... quando você está com seus alunos. Você está me falando, to vendo, conseguiu uma coisa, mas não conseguiu outra, você está sempre buscando uma resposta dessa criança, sempre.... você tem uma expectativa pra esta resposta ou você vai mudando sua expectativa, conforme ela vai respondendo?*

Prof. 5: *Na verdade, eu chego com uma expectativa, às vezes ela não responde àquela expectativa e responde algo que eu nem imaginava que ela ia responder, ou algo dentro daquela expectativa, mas abaixo. Vai de 0 a 10. Eu queria 10 dela mas eu consegui que ela me desse 5. Eu considero 5, mas vou trabalhar ela para que ela chegue no 10. Essa é a intenção, que ela chegue no 10 e aí acaba sendo um trabalho mais sistematizado, mais em cima, mais... vamo! Meio repetitivo, eu vou fazendo pra ela, eu vou mostrando. Meio repetitivo mesmo. Até ela chegar uma hora e... assim é 5* (rs). *Sabe aquela coisa de sempre ficar lembrando, sempre... que na verdade já é o que eu faço com o ouvinte, a gente faz isso com o ouvinte. Só que ali eu não estou usando a língua de sinais, eu to usando a fala, mas a gente acaba fazendo isso com o ouvinte, dentro daquilo que ele não consegue desenvolver, você fica pegando, batendo até uma hora, aquilo vai... ele vai assimilar, ele vai desenvolver, daí, opa! É isso daqui.*

Entr.: *Tem alguma hora que você fala assim: Olha! Daqui eu não consigo passar, esse é o meu limite, enquanto professora.*

Prof. 5: *Não aconteceu!*

Entr.: *Não?*

Prof. 5: *Acho que ainda não aconteceu, acho que ainda não aconteceu isso, acho que ainda não aconteceu. Acho que, assim, o que foge do nosso controle é o que compete à família. Se esses alunos, eles estão aqui, eles conseguem chegar aqui. Numa sala com 4 alunas. Eu tenho 4 alunas, eu tenho uma estagiária comigo e eu, até aqui, qualquer necessidade das outras duas, que precisa ir no banheiro, tudo, ela leva . O tempo que eu estou em sala de aula, eu consigo ficar aqui. Eu consigo sentar individual com elas, então, ainda não teve; não daqui não vai mais. Ainda não teve, isso ainda não aconteceu. Pode até ser que ainda aconteça, mas ainda não teve nada que eu falasse pra você, Sandra, daqui ela não vai mais. Porque eu percebo que, assim, falta estímulo, eles não têm em casa. Um ou outro ainda tem estímulo, mas a grande maioria não tem em casa, então eu tenho que dar o maior número de estímulo aqui. O que eu conseguir dar de estímulo eu to dando, eu to dando. É engraçado, porque, assim, eu tenho a estagiária. Ela é surda, mas é estagiária de pedagogia, mas o que acontece? Ela não deixa as crianças pensarem, eu já falei para ela: Precisa pensar, deixa pensar. Ela quer ajudar! Mas é aquela coisa de recém-formando, aquela coisa que ela ainda vai aprender. Deixa pensar, vai dando algumas coisas, mas não dá a resposta pronta, instiga a procurar, tudo.*

É engraçado que a que tem problema motor, quando vai no parque, ela é totalmente autônoma, ela quer fazer tudo sozinha e ela não gosta de ser ajudada, e ela quer subir nas coisas. E aí, eu já fico assim,: Bom! Vou deixar ver até onde ela vai. Claro! Olhando, mas vamos ver até onde ela vai .

Entr.: *Se ela está se dispondo a ir...*

Prof. 5: *Sim! ela quer ir e ela não gosta, ela não deixa, ela quer ir! Então, vamos ver até onde ela vai... ela já não: "Ai vai cair!". Eu falei: Calma! Calma! Vai cair, grama não... eu falei para ela assim: Calma! Calma! E ela, eu percebo ela mais apreensiva... e às vezes atrapalha. Eu estou sempre conversando com ela: Calma, não é assim, deixa tentar. Aí ela vai: "Tá bom, tá bom!". Mas acho que ela esquece, no outro dia ela quer ajudar. Mas eu percebo,*

ela vai! Esses dias, ela falou assim: "Ela não vai conseguir subir aqui". Que era um lugar no parque que era mais complicado, depois posso até te mostrar, e eu falei assim: Ela consegue. E ela: "Não vai, não vai!". Vamos tentar, e a gente deixou. E ela foi, ela tentava, ela tentava, ela tentava. Ela falou assim: "Ai, não vai conseguir". E eu falei assim: Consegue, calma...ela consegue. E ela... e aí o que eu percebi, ela só não estava conseguindo porque o negócio estava assim e ele tinha que ficar virado assim! (mostrando as posições no ar). *Quando eu percebi, eu virei e ela subiu! Porque ela já tinha subido no da corda, ela já tinha subido na escada sozinha e ela anda no andador, tava de andador, ela tem vários problemas motores, ela tá toda assim, quando ela tá andando. Eu falei: Não, eu vou virar. E ela conseguiu subir. Até a estagiária ficou: "Oh!". Eu falei assim: Falei! Ela consegue! tem que deixar tentar. Porque só tentando... e pra ela também é uma superação, e ela conseguiu, ela foi. Os sinais dela, não é muito preciso, pra você conseguir entender o que ela está falando, tem que ter contato com ela, tem que ter um tempinho com ela pra você entender. No começo, ela fazia, fazia, eu não entendia nada, como a estagiária tinha chegado primeiro na sala, era a estagiária que me falava:* "Ela está falando tal coisa". Mas depois eu fui criando, eu fui pegando. Agora ela fala as coisas e já a estagiária que não entende.

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 5: *E eu falo: Não, mas é tal coisa e ela faça: É verdade! E era aquilo que ela queria passar em língua de sinais, os sinais dela não são precisos, mas é porque ela tem um comprometimento motor também. Acho que é isso. Eu falo demais...(rs).*

Entr.: *E daí você dá aula de português pra essas crianças, né?*

Prof. 5: *Sim!*

Entr.: *Dentro do teu contexto aí de ensino. Qual você, que você acha que é a importância do português para elas?*

Prof. 5: *Escrito, né. Ela tá num mundo de ouvintes, ela precisa saber o português, porque tudo na vida dela vai girar em torno da língua portuguesa. Por que é a língua... do País, eu acredito que é assim, eu acho que é um sonho dentro da nossa atual, atual, atual, tudo... (rs) acho que é um sonho você achar que a gente pode chegar a uma escrita em língua de sinais, ou que a gente pode chegar a esse surdo, ele chegar em uma graduação e o professor aceitar o TCC dele escrito com língua... vamos dizer assim, como é na Libras, sem obedecer a toda a norma da língua portuguesa. Acho que isso ainda é um sonho. Não que eu não acredite que deveria acontecer. Sim! Como, por exemplo, a especialização, o surdo que fazia a especialização comigo, quem fez a parte do TCC dele foi toda eu. Agora você imagina o trampo que dava, porque eu tinha que ler o que ele escreveu, daquele jeito, depois eu tinha que perguntar pra ele que explicava pra mim em língua de sinais e depois sair mudando, arrumando tudo, num TCC de uma especialização em língua de sinais educação de surdos, concorda comigo, péra aí! A orientadora deveria ter, não sei, não sei como isso seria possível dentro de um regimento de uma faculdade.*

Entr.: *Não teve nenhuma filmagem?*

Prof. 5: *Não teve... eu não, dentro do regimento de uma faculdade, o que poderia ter sido feito pra ele. Essa parte burocrática, eu não sei, porque tinha que ter o bendito papel escrito em português, obedecendo a toda a norma do português. Então, assim, acho que é um sonho a gente achar que isso vai acontecer. Se acontecer, acho que é coisa para muito ano aí pra frente. A língua* de sinais tem que ter muito mais, assim ó! Esse é o sinal (sinal de abrir a mente) *Não consigo falar isso em palavras, então, tem que acontecer isso aqui ó!* (sinal de abrir a mente) *A cabeça das pessoas, ainda tem que acontecer isso aqui também em relação aos surdos. A gente estava comentando anteriormente sobre a cidade fechar as Emebs. Então, assim, muita coisa tem que acontecer no que diz respeito a surdo, a língua de sinais, a uma educação bilíngue. Pra que a gente possa chegar e não exigir mais o português deles. Então, infelizmente, a gente ainda precisa exigir o português e o português o mais perfeito possível, o mais perfeito possível, porque, quando ele chegar lá fora, ele vai ter que usar. Então, assim, não tem como fugir, então, eu sempre procuro, o máximo, mesmo dentro do..., da matemática,, dentro de história, de geografia, de ciências, eu sempre puxo, eu procuro... eu sempre puxo pra escrita. Pra escrita, tudo eu vou fazer um registro, registro escrito. Então, um exemplo; a gente trabalhou as olimpíadas. Então, tudo que foi falado, dentro das olimpíadas, a gent ..., tava até aqui* (procurando algo) *ah, lá! A gente fez as mãos, então, tudo o que eu podia fazer, pra mostrar o português, mesmo que elas não registrassem, mas sempre, sabe, imagem com a escrita, tudo possível pra que ela memorizasse aquela palavra de alguma forma. Eu procuro puxar, o máximo que eu consigo, pra dar o mínimo de base, né. Pra que eles possam desenvolver lá na frente o português.*

Entr.: *Você, você, quando você sente falta de alguma coisa dentro da tua área, você procura suprir essa falta onde?*

Prof. 5: *Então, eu tenho pesquisado bastante. Eu percebo que... o Brasil ainda* (sinal de mente fechada) *tem muita coisa fora, tem muita coisa, os EUA tem muita coisa. Eu não sei inglês, então eu acabo vendo uma galera que viu alguma coisa, acaba veiculando, eu pego aquilo pra mim. Eu tenho uma amiga que sabe inglês, então, às vezes, eu dou uma pesquisada e falo alguma coisa pra ela e peço pra ela me passar como é a escrita disso em inglês, eu digito e mando pra ela e peço: Olha! Dá só uma lida pra mim no resumo e me fala, não precisa traduzir pra mim, só pra eu ter uma ideia se tem a ver. Se vale a pena eu traduzir, se vale a pena eu ficar jogando. Já fiz muito isso, eu pego, eu jogo no tradutor do Google, claro que não fica... mas dá pra ter uma noção. Hoje, assim, acho que a gente tem muito material rico de pessoal que está pesquisando, tem muito trabalho de mestrado. Um galera muito boa com trabalho de mestrado. Eu entro muito no* site *do Letras/Libras, tem bastante coisa também, que é um pessoal que tá buscando, que tá de alguma forma se estruturando, socializando. Eu tenho buscado isso. Sempre tem, assim, sempre tem aquela pessoa que você confia no que aquela pessoa fala. Acho que você deve ter aquela pessoa. Ah! Se eu perguntar de língua de sinais, acho que a fulana tem essa resposta, ou, no mínimo, ela sabe onde tem. Eu vou procurar. Então, dependendo do que eu quero, sempre tem a pessoa certa.*

Entr.: *Você já tem as suas referências?***Prof. 5:** *Algumas referências pessoais, assim, que eu sei que, se eu chegar perguntando, a pessoa me dá um esclarecimento. Oh! Uma pessoa que... uma pessoa, assim, muito conhecida e ela é superacessível e todas as vezes que eu mandei uma mensagem para ela* in box *no Facebook ela me mandava um texto explicando o que eu queria saber é a Karin Stroebel. Ela é surda, atualizadíssima, uma pessoa muito acessível. Então, às vezes, eu tinha dúvida de alguma coisa, eu perguntava pra ela* in box *mesmo no Face. Ela já gravou até vídeo pra mim, então, assim, é uma pessoa muito acessível. E eu sei que é uma pessoa referência, sabe, às vezes até dúvida de sinal. Sabe, toma, toma, uma polêmica assim, assado. E ela vinha, gravava vídeo, me explicando e ela é uma pessoa muito acessível, eu indico, inclusive, ela pras minhas alunas. Eu falo: Olha, gente, pode... ela é muito acessível, teve dúvida, conversa com ela, ela dava referência, ela foi uma das pessoas que me deu referência, o próprio* site *da UFSC, que tem muito material. Foi ela que me deu referência.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 5: *E eu to sempre garimpando lá, quando eu posso. Então, assim, ela é uma pessoa assim, é claro, tenho outras...*

Entr.: *Sim!*

Prof. 5: *Mas é uma pessoa que eu considero referência. No que diz respeito a surdo, a língua de sinais é muito acessível e nunca, nunca me disse: Não posso te atender agora, nunca, nunca. Às vezes, ela visualizava, eu sabia que ela devia estar ocupada, depois ela vinha com a resposta, ou me falava: "Olha, você consegue esta resposta em tal lugar". Muito, muito acessível e eu nem a conheço pessoalmente. Eu vi uma vez ela em um simpósio, mas nós não nos conhecemos pessoalmente.*

Entr.: *E daí, mas você teria assim... você falar: Olha! Sei lá, a gente tava falando do curso de primeira língua, de metodologia. Você não tem nem um lugar pra dizer: Olha, eu posso ir naquele lugar e nesse lugar eu vou encontrar um curso pra me dar uma formação, hoje.*

Prof. 5: *Existe muito lugar, mas tem lugar que eu posso falar assim: Eu iria neste lugar fazer curso neste lugar com essas pessoas. Nunca fui fazer, por conta de disponibilidade mesmo, mas existem algumas pessoas, alguns lugares, que eu falo. Eu faria curso neste lugar, deste lugar. A própria Unifesp, que eu vou participar do simpósio sábado. É sábado, né?*

Entr.: *Sábado!*

Prof. 5: *Se não me engano, não posso esquecer. É..., pessoal do Singularidades, que é uma galera que não começou ontem com língua de sinais. É uma galera que tá, quando você estava pensando em língua de sinais, essa galera já sinalizava. Então, eu sei que é uma pessoa que tem uma gradu... tem uma base muito boa, então, eu sei que é um lugar, eu sei que curso que vem dali, eu sei que eu posso...de olho fechado. O próprio* ***nome da professora*** *, tem o espaço dele, uma pessoa que tem uma bagagem muito boa. Acho que, assim, hoje, dentro do que eu tenho visto por aí, mais, dentro assim de São Paulo, mais esses, têm algumas coisas também, né? No Rio de Janeiro, no Paraná, mas só que é muito longe. Pra gente ir, é muito mais difícil, né? Eu tava até com vontade de fazer o Letras/Libras, eu vi a*

possibilidade do EaD, tudo, acabei perdendo o dia da inscrição, mas eu quero, porque eu gosto desta parte de alfabetização, eu gosto. Eu tenho vontade de fazer Letras mesmo, por isso, eu pensei, porque não fazer Letras/Libras? Vou estar dentro da minha área, fazer Letras pra depois ... Letras/Libras tá dentro da minha área já, né? Eu tenho muita vontade, por conta disso mesmo, mas são as pessoas.

Entr.: *Mas você sente falta desse..*

Prof. 5: *Sinto, sinto. Sabe o que acontece hoje, não sei se você sente isso, mas o que acontece hoje dentro da língua de sinais, tem muita gente, muito bom, muito, muito bom, e tem muito picareta. Língua de sinais, hoje, virou uma máquina de fazer dinheiro, então, tem muito picareta ganhando dinheiro com língua de sinais, só que a gente tem um problema que eu acho isso, eu acho que o surdo não ganhou mais ainda, por conta disso. A gente, tem gente muito boa, que não divide o conhecimento, a gente tem gente muito boa que está pegando a Libras, tá fazendo assim* (gesto de abraçar)*, não é que tá fazendo assim com o surdo, porque está defendendo a causa do surdo. Ela tá fazendo assim, porque não, a Libras é minha, porque o negócio está começando a girar agora, financeiramente falando, e eu vou ser o primeiro, eu vou ser o melhor, e não divide. Não divide conhecimento e quando divide conhecimento, são preços exorbitantes, que a gente não consegue pagar. Então, assim, eu percebo muito, hoje, muita coisa, muita divisão. É um que não gosta do outro, e, na verdade, não é porque eu estou defendendo a causa do surdo. Mentira! Isso é mentira, não é por que está defendendo a causa do surdo. É muita picuinha de intérpretes, tem intérprete... primeiro que intérprete nem gosta de professor.*

Entr.: (*rs)...*

Prof. 5: *De escola bilíngue, eles detonam. Detonam, eu sei que detonam. Mas são áreas diferentes, interpretação, educação... assim, são áreas um pouco diferentes. Então assim, tem muito isso, acho que isso, ainda existe muito, muito, muito, muito, muito, acho que enquanto for desse jeito, essa divisão. Porque eu não vejo muito isso entre os próprios surdos.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 5: *Eu não vejo surdo fazendo isso, pode ser que faça, pode ser, mas eu não percebo tanto entre os surdos como eu percebo entre os ouvintes que estão imersos na comunidade surda. Eu vejo muito isso, e tem hora que você olha assim, tanto que tem gente que você sabe que tem conhecimento que poderia dividir com você, mas ... você ó! Então, acho que isso ainda acontece muito, por isso que tem muita gente boa por ai. Nós poderíamos ter muito mais lugar, pra ter uma assessoria, pra... mas tem uma galera que não quer. Não quer dividir e que quem tá começando usa até termos pejorativos pra se referir a quem tá começando... e eu acho que quem tá começando... gente que, bom, que a Libras tá assim, agora, todo mundo querendo fazer, né? Que bom! Então, que sejam criados cursos, bons! Não essa coisa de EaD, Libras EaD é um absurdo, isso é um absurdo! Libras EaD você pode até fazer, mas isso não vai te dar base. Isso não dá base, Libras EaD não dá base pra ninguém, o que te dá base é o contato. Por isso que eu falei pra você o que eu aprendi lá na teoria, na como... na pós. Não acrescentou muito na minha vida, me deu o diploma, que era o que eu precisava, pra hoje estar onde eu estou e poder me aperfeiçoar mais agora. De repente pensar num, alguma coisa pro mestrado, mas falar pra você que eu sai de lá com alguma base. Ah! Nossa! Sandra,*

eu não sabia disso. Não! Não deu, não deu! Respondi sua pergunta?

Entr.: (*rs) Sim! Claro! Qual é o seu papel na formação do surdo, na sua visão?*

Prof. 5: *Eu acho que o professor, na verdade... ele vai lançar, né? O surdo, ele lança. E dentro dessa nossa realidade, hoje, de famílias que não tem uma boa comunicação em casa, em língua de sinais, o que esse professor falar pra esse surdo é lei. Então, para o surdo, ele acaba sendo uma referência muito grande, pra esse... professor acaba sendo uma referência muito grande para esse surdo. Que a gente já cansou de ver, é mãe mandando bilhete pra gente sinalizar o que a mãe queria falar em casa. Isso... todo dia, acho que tem um. Pelo menos de uma sala tem um, o surdo pedindo pra gente mandar bilhete pra mãe falando que... já aconteceu! O surdo pedindo: "Olha, manda bilhete pra minha mãe falando que eu quero comer pipoca doce", ou que "Eu quero ir no cinema". Sabe, assim? Mas acontece muito.*

Entr.: *Coisas simples, mesmo?*

Prof. 5: *Coisas bobas! Coisas bobas, que a mãe podia... então, assim, o que esse professor acaba sendo? Aí sim, o que a gente tanto briga, de forma geral na educação. Esse professor acaba sendo meio mãe, meio pai, meio amigo. Forma opinião, porque o que o professor fala com ele é lei, porque é quem conversa com ele na língua dele. E, muitas vezes, se o surdo, se o professor não tomar cuidado, ele acaba tendo mais autoridade sobre a criança do que os pais. O que já acontece com ouvinte, muitas vezes, então, você tem até que, muitas vezes... fazer o quê? Aquilo que você fez na roda de conversa, incentivar esses pais. Ah! Vai, pai! Faz o curso. Possibilita a comunicação com o teu filho, isso é importante. Você precisa se comunicar com o teu filho. Porque, senão, o professor, no caso, dentro da educação de surdos, ele lança esse surdo, ele forma opinião, ele pode mudar esse surdo, se for um bom professor, ele pode marcar esse surdo pro resto da vida dele.*

Entr.: *Pro bem e pro mal?*

Prof. 5: *Pro bem e pro mal, exatamente. Pro bem e pro mal, ele pode mudar a história desse surdo. Incentivar: "Vai, vamos, vai, você consegue". Sabe? Virar amigo, ah! Se formou no 9º ano, você é amigo do surdo e você pode... ele pode também te odiar.*

Entr.: (*rs).*

Prof. 5: *Não querer ver você nunca mais na vida. Nunca mais na vida eu quero ver aquela professora.*

Entr.: (*rs) Não quero que apareça na minha frente!*

Prof. 5: *É! do céu ao inferno.*

Entr.: *(rs) Olha! Da minha parte, é isso que eu queria, era o que eu precisava de você, mas, se você quiser falar alguma coisa, que você acha que ficou faltando...*

Prof. 5: *A gente fala tanto....*

Entr.: (*rs).*

Prof. 5: *É...Ah! Eu gostei, achei legal! Eu tenho pesquisado bastante, como eu te falei. Eu percebo, é , hoje, assim, não sei também se eu estou pesquisando nos lugares certos, mas eu percebo que falta material, assim, material prático pra surdo. Falta material prático, tem muita gente, fazendo muita coisinha, mas é um tal de... de... como é que fala? É um tal de do sinal chapado. É um tal do sinal chapado e as pessoas fazendo, né? Uma adaptação, pra poder fazer um jogo, fazer alguma coisa. Mas é um tal de sinal chapado, sinal chapado, que muitas vezes aquilo não tem objetivo pro surdo, o surdo... não tem objetivo pro surdo. Eu percebo que faltam, de fato, materiais focados mesmo nesta parte da alfabetização, e assim que, de fato funcione, não aquela coisa do sinal chapado. Mas, assim, se o objetivo é ensinar o português, então beleza, imagem e o português e o sinal vai aqui ó!* (sinal de Libras). *Na interação o sinal vai acontecer. Eu percebo que falta muito isso, né? E tem muita gente começando e às vezes a pessoa fica um pouco perdida, ainda se pega um professor que corre atrás, que adapta. Porque, assim, como eu já tinha muita experiência com alfabetização, quando eu cheguei numa sala de 1º ano, eu não tive muito problema. Porque eu falei: Opa! Pera aí! Eu faço isso com ouvinte, agora eu adapto com surdo e vou fazer isso com o surdo. Trabalhei muito com lista de palavra, alfabetizei muito com lista de palavra, mas, opa! Lista de palavra com surdo, eu ... lista de palavra, depois, colocar isso no texto. Vai funcionar! E... às vezes, a pessoa se vê perdida. E agora, né? Podia ter um jogo, podia ter alguma coisa. E aí, por mais que você adapta, coisa do ouvinte, do tal, mas, mesmo assim, uma coisa... pensar nos surdos, né? Por que as pessoas têm pesquisado, tem bastante gente pesquisando, a Neiva também.*

Entr.: *Tem!*

Prof. 5: *A Neiva tem um material bom! Eu andei vendo muita coisa, mas eu percebo que ainda falta. São poucas pessoas que... que pegam*

Entr.: Que registram.

Prof. 5: *Que registram, isso! Tem aquele... o próprio Face tem o grupo da própria Karin, de atividade, o pessoal troca, tem um pessoal lá, postando muita coisa que fez, muita coisa legal. Nossa! Tem coisa que eu acho legal, que eu copio, eu faço igual, eu falo, mas acho que precisa, assim. Meu! Olha que coisa legal! Igual hoje, por exemplo. Você não quer ensinar pro ouvinte, você não vai lá na cartilha, não tem uma base ali? Eu não sei...eu não sei, de repente, é um sonho meu. Eu percebo que falta isso, pro surdo. Se bem que a Prefeitura de São Paulo tem um material, que foi todo adaptado, todo pensando no surdo, mas também tem algumas coisas ali que não condizem muito com a realidade deles. E aí você acaba tendo que fazer muita adaptação, muita adaptação e acaba tendo que, ah! É tanta adaptação que você fala: Quer saber de uma? To adaptando tanto isso aqui, melhor usar isso daqui, do que ficar adaptando tanto isso daqui. Eu sinto falta disso.*

Entr.: *Da prática mesmo.*

Prof. 5: *Da prática! Da prática, da prática. A gente vê muita prática de interpretação. Você pode ver, todo curso, todo simpósio, é prática do quê? De interpretação, prática de*

classificador, prática de não sei o que, prática de não sei o que lá. Tá certo, o professor tem que ser fluente em língua de sinais, mas você não vê prática, no simpósio, agora, vai ter. Prática do ensino de português pra surdo. O que você pode fazer, vamos criar, vamos fazer. Prática, sei lá! Como é que você vai ensinar surdo sobre, sei lá. Sistema solar? Uma prática mesmo, não tem. Você não tem! Sabe, assim, exemplos mesmo. Que beleza, você começa copiando exemplos, depois você vai criando os seus. Daqui a pouco, alguém está copiando você. Porque a gente sempre aprende pelo exemplo, né? Eu sinto falta disso. Acho que tem muita gente brigando e pouca gente agindo.

Entr.: *Te agradecer de novo.*

Prof. 5: *Espero ter contribuído.*

Entr.: *Muito, pode ter certeza que sim!*

Prof. 5: *Espero ter contribuído.*

Entr.: *Muito, a experiência de vocês é sempre muito construtiva*

Prof. 5: *Experiências diferentes né, realidades diferentes. Se você começar a ver o pessoal da Crispiniano, já é uma outra realidade,*

Entr.: *É, cada um tem uma especificidade, cada um veio de um lugar, um olhar super diferente. Então, sempre acaba... um acaba contribuindo com o outro. E isso que você está falando, todo mundo fala. Impressionante, todas as entrevistas que eu...isso... Da prática.*

Prof. 5: *Falta gente pra falar da prática.*

Entr.: *Falta metodologia, na verdade. Vocês não têm.*

Prof. 5: *Ah! menos mal, não é uma coisa que só eu. ..*

Entr.: *Não! Não , tá todo mundo falando. Cada um faz o que acha que...*

Prof. 5: *O que acha que dá. Aí funcionou, a pessoa continua.*

Entr.: *Sim!*

Prof. 5: *Mas você não vê. Tem pouca gente que fala disso, tem pouca gente que pesquisa metodologia ou às vezes a pessoa até faz ali e funciona, mas pouca gente que divulga, pouca gente que divulga.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 5: *Você vê muita coisa de prática de língua de sinais, o que eu falei, classificador,*

interpretação. Como você vai interpretar isso, como vai interpretar aquilo, mas a prática mesmo ali em sala de aula. Olha! Você precisa ensinar isso aqui, vai pro surdo, um exemplo. Como você vai fazer agora pra ele avançar nisso aqui? Ah! Então você tem que pensar, imaginar e muitas vezes achar que aquilo e aí você vai e muitas vezes aquilo, não que você tenha que ficar copiando tudo, mas às vezes alguém com um prática que deu certo, que funcionou com ela. Se ela compartilha pra você, você perde menos tempo, ali.

Entr.: *Parece que você tá, que os professores estão sempre inventando a roda, né? Porque você está sempre saindo da...*

Prof. 5: *Não! Você perde menos tempo. Opa! Fulano fez isso aqui e falou que isso aqui funciona. Pera aí! Deixa eu usar de um jeito diferente.*

Entr.: *Nem que for pra você falar: Deixa eu usar pra ver se funciona.*

Prof. 5: *Comigo não funcionou. Ah! Então, olha, Hime, eu fiz isso aqui lá nos meus, deu certo. Então, Sandra, nos seus. Nos meus já não funcionou.*

Entr.: *Talvez falte até tempo pra ter essa troca, né? Comigo não funcionou, mas daí eu fiz de tal jeito e funcionou.*

Prof. 5: *É, mas, hoje, o professor, pra ele, não sei qual a realidade, mas hoje o professor, pra poder ter alguma coisa, ele tem que…*

APÊNDICE F – Entrevista Professora 6

Entrevistadora: ***(Nome da professora)****, primeiro agradecer pela sua participação e eu queria que você me contasse um pouco da sua vida profissional e saber como é que você entrou nessa, nessa carreira pra trabalhar com crianças surdas.*

Prof. 6: *Então, na verdade, desde 2000 e... 2007/2008, não, 2007, 2005. Acho que, desde 2005, eu comecei receber, aqui nesta escola, alunos surdos, mas, naquela época, a gente não era Polo Bilíngue ainda, e... eles estavam lá, incluídos, na sala. Incluídos de certa forma, porque eles estavam lá presentes, mas o que fazer desse aluno? E eu comecei a receber, porque eu sempre gostei muito de trabalhar com os alunos de inclusão....Então, eu sempre peguei alunos de inclusão de todas as deficiências, e comecei a ter quase todos os anos, alunos surdos, né? E aí, o que fazer com esses alunos? Que é um aluno que não é só estar incluído. Ele tem que ter um atendimento diferenciado. E aí eu comecei a buscar, né. Comecei a me especializar, fazer cursos, na época, não tinha cursos perto, era 2005/2006. Aí achei um em Guarulhos, comecei a ir na sexta ànoite fazer esse curso e procurava na internet os sinais, e começava a tentar ensinar, pra ele e pra sala toda e pra mim mesma. Não sabia se estava certo, se estava errado, mas tentei e aí comecei a gostar muito, e me apaixonar, né. E aí foi que eu comecei a fazer os outros cursos, módulo I, módulo II, ia pra outro lugar fazer curso. Aí me interessei pra fazer a pós em deficiência auditiva, e...*

Entr.: *Mas, daí, você já estava aqui?*

Prof. 6: *Já estava aqui, já estava aqui...*

Entr.: *Quando entrou o Polo, você só fez...*

Prof. 6: *Sim! É, logo nós ficamos sabendo da proposta. No final de 2011, né? Saiu o decreto da escola Polo, nós ficamos superinteressados, fomos até lá no dia da assinatura do decreto. E por nós recebermos alunos surdos, foi de interesse da direção da escola optar por ser Polo. Daí já estava aqui, continuei, né.*

Entr.: *E você já estava neste preparo?*

Prof. 6: *Sim! Sim!*

Entr.: *Já vinha fazendo cursos...?*

Prof. 6: *Mas nunca tinha trabalhado com uma sala só de surdos. Sempre tive surdo incluído na sala regular. E aí foi 2012, o primeiro ano do Polo, que a gente começou a receber surdos de todos os lados, as crianças e foi… Nossa! Foi uma luta muito grande. Ainda é, né? Mas, tudo de bom! Me apaixonei e não tem como, né, ficar longe deles.*

Entr.: *E como é que foi isso?... dar aula para uma sala só de surdos. Porque tem uma diferença, né, ter surdo na sala e só ter surdos na sala.*

Prof. 6: *Ah, foi muito complicado no começo, porque o primeiro ano que você está pegando uma sala. Porque, assim, você não está preparada, você não sabe nem como você vai fazer, na verdade. Você tem algumas estratégias que você vai... será que dá certo? Será que não é? Até com aluno regular é assim, mas com o surdo você vai buscando, pesquisando pedindo ajuda dos colegas e, graças a Deus, a escola já estava assim, meio que preparada, né. Nós tivemos apoio, conseguimos adequar a sala. Ser uma sala que tivesse toda a aparelhagem, data* show, *computador... Pra você poder trabalhar mesmo com o surdo como se deve, né. E aí, o primeiro ano foi buscando, pesquisando, trabalhando com a colega. Pegando a colega que já tinha vindo de uma Emebs, de uma prática com surdos. E, começamos a fazer o projeto juntos, e conseguimos.*

Entr.: *E você acha que a sua formação fez diferença neste fazer na educação de surdos?*

Prof. 6: *A formação na pós-graduação, você diz? Então, ela te dá uma base, mas na prática. Muitas vezes é muito distante daquilo que você aprendeu lá, né. Porque, assim, você aprende a teoria e aí como você associar essa teoria de uma prática tão distante daquilo que você aprendeu na teoria? Porque, na teoria, você aprende tudo, mas é ... quando chega no dia a dia é diferente. Por exemplo, a gente já sabe, o surdo que aprende, aquele surdo que não nasce na família de surdos, que nasce na família de pais ouvintes. Ele vem com a língua muito. Vem sem língua, a maioria. Então, o nosso susto maior foi receber esses alunos todos sem língua. Eles não tinham nem a língua materna deles, a Libras, e nem a língua portuguesa, nada. Eles não sabiam nem quem eles eram. Você perguntava: Qual seu nome?* (em Libras) *Não sei! Não sei!* (em Libras). *Assim, pra você, expressão corporal e facial de incompreensão. Então, é complicado, a gente tinha que partir do nada, do zero, né. Então, assim, o que eu tive na pós, ajudou? Sim, ajudou*, porque te dá um embasamento teórico pra você buscar mais, né. Mas você tem que estar buscando *sempre*.

Entr.: *Inclusive essa questão de metodologia... você teve? Você acha que tem uma metodologia pra educação bilíngue para surdos?*

Prof. 6: *Com certeza, tem uma metodologia, você não ensina o surdo da mesma forma que você ensina o ouvinte, né. Essa metodologia, são jeitos diferentes, didáticas diferentes que você vai adotar pra ensinar. Principalmente quando você está trabalhando a L2, né. Então, você tem o jeito próprio, diferenciado, de ensinar a língua portuguesa pra esses alunos. Então, por isso que eu acho muito importante esse projeto de ter o Polo. Porque, se você deixar o aluno na sala de aula regular, você tá trabalhando, por mais que você faça atividades diferenciadas, você está trabalhando igual. Então, assim, ajuda porque você vai para um caminho, você vai para outro, não dá. Você começa achar estratégias, pesquisar. Tá! Aqui na teoria, está falando que é assim, mas eu estou fazendo e não está dando certo. O que eu vou fazer? Então, a gente vai buscando alternativas, né, e vai avaliando, o que está dando certo o que não está.*

Entr.: *O que você acha que é... metodologicamente, qual você acha que é a grande diferença de ensinar surdo e ensinar ouvinte?*

Prof. 6: *Então, a grande diferença é a língua, né. Você tem que saber bem a língua. Você tem que saber a língua dele, você tem que aprender a língua dele. Porque, o que a gente sente mais dificuldade … se já tem adquirido a língua de sinais, é diferente. Ele já vem com conceito diferenciado, ele já vem com conceito de mundo. Então, você vai ensinar o quê? Todas as outras matérias, os conteúdos, ele já sabe a língua dele. Agora, o que a gente tem pego, pelo menos no começo do projeto, muitos alunos que não tinham conceito nenhum, então, você tem que trabalhar o sinal. Você tem que trabalhar a Libras em si. É claro, a gente que é ouvinte, a gente tenta fazer de tudo, mas precisa de um instrutor surdo junto com a gente. Porque isso aí é um diferencial muito grande, né? Porque você tem que ensinar a língua dele primeiro, ensinar o conceito daquele sinal, pra partir pros outros conhecimentos, né? Então, eu acho que a diferença é essa. O aluno surdo, quando ele chega, que ele já tem a língua dele, é um trabalho. Quando ele chega que não tem a língua, é outro. Então, é isso que a gente tá tentando separar aqui e ajustar e trabalhar, né.*

Entr.: *E tá dando pra fazer isso?*

Prof. 6: *Tá dando! Graças a Deus! A gente já tem colhido bastante frutos.*

Entr.: *Que bom, né!*

Prof. 6: *Os alunos que entraram pra gente no Fundamental I, que já estão no Fundamental II, agora. Foi uma turminha que entrou em 2012, né. Porque a gente já tem percebido a diferença dos que entraram em 2012, no mesmo ano em que a gente iniciou o projeto, em 2012, a gente recebeu alunos de todas as faixas etárias, anos, ciclos, né? Então, aqueles que chegaram é, no primeiro ano, segundo ano do Fundamental, sem língua, como eles estão agora? Aqueles que chegaram no primeiro ano do projeto no 5º ano, 6º ano, também sem língua. Então, você já começa a fazer um paralelo.*

Entr.: *Então, vocês já estão formando um ciclo?*

Prof. 6: *Sim! Sim! Sim!*

Entr.:*Já estão fechando um primeiro ciclo, né, então, dá pra ver essa diferença, né?*

Prof. 6: ***Hum, hum.****Que é gritante.*

Entr.: *E eles continuam aqui na escola até o Ensino Médio?*

Prof. 6: *Até o 9º ano, a gente tá lutando, tem um projeto de lei pra tentar conseguir o Ensino Médio, mas, por enquanto...*

Entr.: *Agora, com essas mudanças políticas, fica tudo em espera.*

Prof. 6: *Fica tudo... espero que....*

Entr.: *Então daí, você falou para mim que, assim, você teve contato com surdos, mas não necessariamente esse surdo tinha língua de sinais, que eram esses alunos de ensino regular.*

Prof. 6: *Sim!*

Entr.: *E daí o teu contato com a língua de sinais foi mais uma procura sua mesmo?*

Prof. 6: *Sim! No início, você diz?*

Entr.: *Isso!*

Prof. 6: *Sim! Foi procura minha. Porque eu falei: O que eu vou fazer por esse aluno? Eu preciso aprender, né, preciso aprender. Como é que eu vou me comunicar com ele? Porque ele chega sem língua, a família também não sabe, gestos caseiros, né? Que é a maioria, e aí, como que eu vou ensinar para ele? Como eu vou ensinar que ele tem uma identidade, que ele tem um nome? Que ele é uma pessoa? Aí, a gente parte por aí, começamos a aprender, fuçar. E começamos a trabalhar a própria identidade. Porque eles chegam sem identidade. Eles não são surdos, eles não são ouvintes, eles não sabem li... não sabem Libras, não sabem escrever. Eles não são nada. Então, isso foi muito difícil, pra mim, pra nós, foi um choque, no começo. Porque eu tinha noção desta dificuldade, mas eu não imaginava que fosse tão gritante. Então, pra mim, no começo foi um choque. Eu falei: Meu Deus! O que eu faço?!*

Entr.: *Porque era muito diferente da tua experiência anterior?*

Prof. 6: *Sim!*

Entr.: *Você já partia de uma língua já em construção?*

Prof. 6: *Sim! É com os ouvin..., os alunos ouvintes, eles já têm isso. Eles chegam aqui, eles já nascem ouvindo, falando, vendo todo mundo, né? Então, quando chega aqui, por mais que você tenha dificuldade de trabalhar a língua portuguesa, mesmo com os alunos ouvintes, eles oralizam, eles sabem o que você está falando. E o surdo, né? E o surdo? Que não tem a língua dele, ele não tem nenhuma língua, né.*

Entr.: *E como tem sido isso? Como é que vocês estão trabalhando isso. Assim... essa integração entre o surdo e o ouvinte, aqui dentro da escola? Como é que está sendo?*

Prof. 6: *Então, tem sido muito legal essa integração. Porque eles fazem os intervalos juntos, as aulas de Educação Física, fazem juntos, né. Momentos coletivos, que nós vamos pro teatro, passeio, tudo.*

Entr.: *É tudo junto?*

Prof. 6: *E a gente trabalha, então, por exemplo, eu tenho um trabalho com o 2º ano, então, a gente tentar ter um trabalho em conjunto com os professores do 2º ano regular. Tem essa integração entre eles. Agora mesmo, nós tivemos as oficinas de Libras, os alunos ouvintes vinham na nossa sala, pros nossos alunos surdos ensinarem a língua deles para os ouvintes. Aí então, você vê nos corredores. Você tem que ver...*

Entr.: *Na mesma faixa etária?*

Prof. 6: *Nas oficinas, nós fizemos pra todas as salas, mas a gente tem trabalho também com o 2º ano.*

Entr.: *E isso está acontecendo naturalmente?*

Prof. 6: *Tá! Tá acontecendo naturalmente e é muito legal. Então, às vezes, a gente está indo para o intervalo, aí vem... eles veem a gente conversando com os alunos e perguntam: "Ô prô, o que ele falou?". Aí eu falo: Pergunta pra ele. Pergunta pra ele o que é, né? Então eles perguntam. Quando você vê, já estão ensinando sinais, dando sinais para os ouvintes. Muito legal! É uma coisa assim, natural, né?*

Entr.: *Se você tivesse que determinar, assim... qual a importância do português para o aluno surdo? Como você determinaria isso, como você...qual é essa importância do seu ponto de vista?*

Prof. 6: *A do meu ponto de vista, é fundamental ele aprender. Eu aprendi que é fundamental assim como a Libras. Por quê? Porque ele está num mundo de ouvinte, né, e então, ele tem que estar preparado para o mundo. Então, aqui, a gente tenta proporcionar a ele tudo o que a gente proporciona pro ouvinte. Ele está aprendendo a língua dele, ao mesmo tempo em que ele está aprendendo a língua dele, porque ele chega sem língua. Ele está aprendendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Porque ele tem que viver no mundo lá fora. Ele vai crescer, ele vai ver, e é muito interessante quando ele... a escrita, a língua portuguesa, começa fazer sentido pra ele, assim como para os ouvintes. Quando ele chega pra gente e diz: "Oh, prô! Aqui tá escrito isso, aqui..", eles começam a fazer, mesmo em Libras, da leitura que ele tá fazendo. Então, é muito gostoso. E a alegria que eles sentem em vir e falar: "Prô, eu já tô conseguindo ler". Então você percebe que aquilo está tendo um significado pra ele. Pra mim, a importância é a mesma.*

Entr.: *Você acha que as duas línguas têm que estar sempre no mesmo nível?*

Prof. 6: *Eu, é assim, a língua de sinais é a língua dele. Então, é a língua que ele tem pra se comunicar, é a língua da comunidade surda, mas, ao mesmo tempo, a língua portuguesa tem esse... nós não podemos ficar com ele só na Libras.*

Entr.: *E* ***nome do entrevistado****, você falou, tem sempre... você está sempre buscando. E onde você busca esse conhecimento, essa possibilidade de aprender mais sobre o seu fazer?*

Prof. 6: *Então, a gente tem, aqui na prefeitura, a gente tem bastante formações, pela própria rede, pela própria prefeitura, nós temos bastante formações. E nós procuramos... tem horário coletivo de aprendizado, né, que é chamado de Geif, aqui na prefeitura, que a gente fica depois do nosso horário com aluno em estudo, né. Então, nestes horários, a gente faz estudos de textos de vídeos, de cultura surda. Tem o dia certo que a gente trabalha, que é uma col... (inaudível) que a gente trabalha o entendimento desses estudos para os professores do regular, também, então, tem essas formações, tem a formação de Libras, aqui dentro da escola mesmo, pelos instrutores e a gente tá se inscrevendo sempre em cursos, né. Pela internet, por cursos a distância, cursos presenciais, a gente tem que estar sempre se reciclando, né. Não tem como, né? Estudar é sempre, né?*

Entr.: *E quando você... onde você planeja sua aula? Como você planeja essa aula?*

Prof. 6: *Então, eu planejo a aula tanto aqui no horário de HI, a hora-aula que nós temos e também planejo em casa, né. Faço meus planejamentos também em casa, porque a gente nunca consegue fazer tudo na escola, né?*

Entr.: *Nunca dá tempo?*

Prof. 6: *Nunca dá tempo. Tem que planejar a aula da semana toda, o horário fixo que fico com eles. Aula de geografia, aula de ciências, então eu vou ter tantas aulas de português, o que eu estou trabalhando, né? E então, eu já planejo, tenho que planejar para a semana toda. Tudo dentro do planejamento inicial que a gente fez ao longo... do planejamento inicial que a gente fez no começo do ano, né, a gente senta no começo do ano, antes de começar as aulas em fevereiro, já faz um planejamento pros cinco anos, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano, por quê? A gente tem que ter uma continuidade. Então, por exemplo, esse ano eu fiquei com o 1º ano. Eu já vou lá, vejo tudo que eu estou trabalhando, colocando no meu diário tudo que eu tô trabalhando, por quê? Porque, no final do ano, o professor que pegar a sala, no ano que vem, ele vai ter a continuidade, porque é um ciclo, é um plano que ele tem que seguir, né. A gente tá acostumada aqui a trabalhar assim.*

Entr.: *Não é todo mundo que fala isso. rs*

Prof. 6: *É, a gente já faz um plano, junta todos os professores e a gente já faz um plano que são os direitos, a gente tá em cima daqueles Direitos de Aprendizagem, né, tudo que tem que ser aprendido em cada disciplina, ao longo dos cinco anos. Numa sequência.*

Entr.: *Tá! E então, ele tem essa sequência de aprendizado?*

Prof. 6: *Tem! Sim!*

Entr.: *E quando....*

Prof. 6: *E é legal que não tinha de Libras, né.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Tinha, assim, a gente sabe, tem nos livros, o que tem que trabalhar, as orientações curriculares têm, mas eles não tinham os direitos de aprendizagem. Então, nós sentamos e nós, em cima das expectativas de aprendizagem, das outras expectativas de aprendizagem das outras matérias, e em cima dos embasamentos teóricos que a gente tem nos livros, nós criamos as expectativas de Libras. É muito legal!*

Entr.: *Então vocês... todas as disciplinas, vocês têm um planejamento de cinco anos. E quando vocês planejam, né, você está falando de um grupo.*

Prof. 6: É, de grupo.

Entr.: *Quando vocês planejam essa aula, como você visualiza esse aluno? Como é esse aluno para você?*

Prof. 6: *Ah! quando eu planejo a minha aula, eu vejo... eu penso nas possibilidades que ele tem né. Então o que eu posso, com essa aula, atingir? O que eu quero atingir com essa aula? Em que nível que meu aluno tá e onde eu quero chegar? Quais são as possibilidades que ele, trabalhar nele, pra que ele atinja os objetivos que tem lá naquele plano? Eu penso dessa forma, né? Então, se neste momento eu vou trabalhar a língua portuguesa, na modalidade escrita, então, o que eu quero com isso. E eu penso lá naquele aluninho meu, eu tenho que bolar estratégias. Porque, dentro da sala de aula, eu tenho vários níveis, então, tá. Eu tô trabalhando agora adjetivos, mas eu vou trabalhar da mesma forma com todos? Não! Então, eu já preparo, dois, dois, três tipos de atividades.*

Entr.: *Tá! todo mundo vai fazer, mas....*

Prof. 6: *A mesma atividade, todo mundo tá fazendo, trabalhando o mesmo conceito, só que em níveis de atividades de aprendizados diferentes.*

Entr.: *Tá! e quando você fala assim: "Aquele meu aluninho". Você tem uma visão deste aluno então?*

Prof. 6: *Sim!*

Entr.: *Você visualiza esse aluno?*

Prof. 6: *Tem que pensar nele num todo, né? O que ele consegue fazer? Essa atividade vai atingir? Essa atividade... ele vai dar conta desta atividade? Ou não? Eu tenho que elaborar estratégias de intervenção, mas não é só intervenção. A intervenção é muito importante, mas você não pode pensar naquela mesma atividade para todos, né. Eu acho que o que mais pega pra gente é isso, né. E que é uma mudança que tem que ser necessária, dá trabalho! Aí você tem que pensar, porque senão você perde o aluno.*

Entr.: *Hum, hum. É, quando você está com esse aluno... você está ali, na lida, vamos dizer. Você consegue modificar esse planejamento, perceber esse aluno no seu planejamento? Assim, se você tem que fazer alguma mudança, tem que fazer alguma adequação no que você planeja.*

Prof. 6: *Sim! Sim! Porque muitas vezes o que você planeja não é, né. Você planeja tudo aquilo, você idealizou, você pensa. Nossa! Preparei uma mega aula. De repente, você olha pra aquilo e meu Deus! Não deu nada certo do que eu imaginei. Então, você tem que ter jogo de cintura e falar: Não! Eu imaginei que eles iam entender esse conceito dessa maneira e não foi isso que aconteceu. Então, na hora você tem que ter aquele jogo de cintura e desconstruir, desconstruir aquilo que você pensou que daria conta e criar estratégias pra modificar e fazer eles entenderem. E, eu acho assim, na hora do aluno entender aquilo que você está passando, você tem que usar de tudo, importante é que ele entenda e te dê aquele* feedback *que ele compreendeu aquilo.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Então, na hora, você... dramatiza, faz tudo, mas ele tem que entender. Mostra figura, mostra imagem, chama um na frente, dá exemplo, faz tudo, então, e esse plano. Tudo bem! Por mais que já vem com esse plano, pensando nesses, nesses... porque você faz uma caracterização inicial da sala né. Eu tenho 12 alunos, 5 estão assim, 4 assim, 3 já estão dessa forma. Por mais que você tenha esse plano em cima dessa caracterização, em muitos momentos você percebe que não está dando certo, não está dando conta. Precisa de mais alguma coisa, ou entra aluno novo, né.*

Entr.: *Então,* assim, na verdade, vocês já conhecem todo o grupo, né?

Prof. 6: *A maioria sim! A maioria sim!*

Entr.: *Só os que entram...*

Prof. 6: *Só os de 1º ano... e mesmo os de 1º ano a gente já tem contato com a Emei, né?*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Tem a sala de Polo da Emei também, então, a gente faz esse trabalho junto com os alunos da Emei. Então, vamos supor, tô trabalhando essa semana uma atividade que eu acho: É legal convidar a professora da Emei, então, a gente faz o convite, ela vem, sabe do que a gente tá trabalhando, a gente trabalha, então a gente acaba conhecendo os alunos também*.

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Tem uma noção mais ou menos. A não ser os novos que vêm no começo do ano. Sempre tem um ou outro*.

Entr.: *Na Emei também tem salas de surdos?*

Prof. 6: *Tem!*

Entr.: *Tem uma sala só pra surdos?*

Prof. 6: *Tem! Tem só pra surdos.*

Entr.: *Ah! tá!*

Prof. 6: *E a gente faz o trabalho junto. Apresentamos peça de teatro junto, desde o ano passado, ano retrasado, já começou com essa proposta deles formarem a sala. Apresentamos o ensino. Então, em diversos momentos, a gente tá fazendo atividades juntos. Então, a tendência é cada vez vir alunos com maior fluência. Fluência na língua. É isso que a gente já percebeu esse ano. Então, por exemplo, esse ano nós percebemos já a diferença dos alunos que vieram da Emei, que foram da Emei do ano passado. A gente já não tem que partir do zero, do nada. Então, você já percebia que eles já tinham Libras, já, a família já sabia desta proposta de trabalho. A família já estava por dentro. Porque a gente incentiva muito os pais a*

participarem das formações, né. E a gente tenta fazer com que os pais participem do curso de Libras, porque o aluno precisa também da língua em casa, não é só aqui na escola. Porque, no começo, a gente encontrava essa dificuldade. Ainda encontramos, não vamos que não. Tem pais que não consegue fazer, uns não conseguem outros não querem. Mas, assim, aqueles pais que são presentes, que começam a trabalhar a língua de sinais e adquirir, a gente começa a perceber a diferença, né, na família, no aluno. Aí a gente tem a mesma instrutora que está com a gente na sala de aula, é a mesma que dá a aula pros pais. Então, ela começa a trabalhar. Olha! Na sala de aula, seu filho tá fazendo isso, então, se ele chegar e conversar com você sobre isso é porque a gente tá trabalhando isso aqui. Então começa a ter essa parceria mais, né.

Entr.: *Então, assim, a cada ano, vocês estão vendo uma diferença.*

Prof. 6: *Uma evolução... nossa! Muito gritante. Apesar do pouco tempo, né, a gente já tá percebendo essa diferença.*

Entr.: *E esse avanço na educação infantil , tá sendo muito importante.*

Prof. 6: *Nossa, muito legal! E nós temos uma aluna deficiente auditiva na CEI, na creche*.

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Aqui também.*

Entr.: *Hum, hum.*

Prof. 6: *Então, a instrutora surda da Emei, ela também tá fazendo um trabalho com essa aluna, como só tem uma aluna, não tem a sala pra ela, mas ela vai, pega a aluna, traz de vez em quando na Emei, ela vai lá, dá aula pros professores da CEI de Libras, vai dar aula pra essa aluna, na sala dela. Então você percebe que, graças a Deus! Já está começando, desde de lá, dos pequenininhos. Então, a gente não vai ter mais essa... é claro! Um ou outro vem de outras escolas, mas daqui mesmo do Polo, vê que, com o passar do tempo, não vai ter mais essa dificuldade gritante, deles chegarem sem, dos alunos chegarem sem língua.*

Entr.: *É um projeto que está em uma perspectiva de crescimento.*

Prof. 6: *Sim!*

Entr.: *Saindo desse, dessa sala de aula?*

Prof. 6: *Tá! tá saindo. Tá muito legal.*

Entr.: *Boa notícia! Que coisa boa! Você já teve algum momento que você disse assim, que você pensou, ou veio pra você. Daqui eu não consigo passar, algum sentimento, mesmo, de impotência mesmo, de falar: Olha! Aqui é meu limite enquanto professor?*

Prof. 6: *A gente, às vezes, se sente assim, principalmente na questão da língua, né? Porque, por mais que você estuda, por mais que você... é a prática, né? É uma língua, então, você tem que praticar. Então, o que a gente percebe? Que às vezes, graças a deus que a gente tem o instrutor, surdo também. Porque, como a gente diz, a língua, por mais que você tente, seja fluente, a língua não é nossa. A língua tá lá, viva o tempo inteiro, então, às vezes, o que a gente sente necessidade mesmo é desse contato com o surdo adulto, né. Porque, como a gente trabalha só com os pequenos, então, você é o modelo para eles, né. Então, assim, quando a gente está com esse instrutor, aí flui, flui mais, porque você está o tempo inteiro trocando com ele. Então, a dificuldade maior que a gente sen..., que no começo do projeto a gente sentiu, agora não, mas no começo do projeto. O que a gente sentia dificuldade era da língua, por que a gente começou, pelo menos eu, eu não tinha a língua ainda, direitinho. Tava estudando, tava buscando, mas a língua você só vai ter fluência dela na prática do dia a dia. Então, no começo, a gente sentia muito essa dificuldade, agora graças a deus....*

Entr.: *Porque, daí vocês estão em contato permanente com o instrutor.*

Prof. 6: *Com o instrutor, com os alunos surdos, aí vem outros instrutores surdos, informações pros surdos, o tempo inteiro. Então isso que dá...*

Entr.: *É o único momento que você fala: Olha, bateu.*

Prof. 6: *Bateu! Agora tudo de bom! Que legal! Esses momentos só na Libras, só com os surdos. Então, é um momento que proporciona pra escola toda, no horário de Geif, que é o horário de estudo nosso. Então, tá com o instrutor surdo, então, tem que ter todos os que estão envolvidos com os surdos na escola. Não é só com a sala de surdos.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Porque, de manhã, os alunos surdos estão na sala regular, né, em pequenos grupos, então, por exemplo, 6º ano A, tem a sala de ouvinte que tem 5/6 surdos, tem intérprete. Então, todos os professores estão neste movimento, então, o horário de estudo, coletivo é pra todos, né. Porque essa é uma escola Polo, então, todos tem que participar e todos tem que ter noção pelo menos do que tá acontecendo, né. Então, mas, assim, de desestruturar a gente, de falar: Não, não estou conseguindo. Vou parar. Não! Isso eu nunca pensei não, porque tem que continuar, né? Aos trancos e barrancos, não importa.*

Entr.: *Tem que ir. Bom! Depois de tudo que vocês já passaram, porque começo de projeto é sempre mais difícil, né?*

Prof. 6: *É, é difícil.*

Entr.: *Depois de tudo, largar não tem graça... quando você é... você encontra algum lugar, além da estrutura da prefeitura que te dê a essa formação para a Educação de Surdos?*

Prof. 6: *Fora da prefeitura?*

Entr.: *É!*

Prof. 6: *A gente encontra quando a gente busca no particular, né? A gente tem buscado muitos cursos particulares. Oficina de Libras, todas as oficinas que a gente fica sabendo que a gente tem condições de ir de final de semana, cursos particulares, a gente tem procurado.*

Entr.: *Mas é mais pro ensino de Libras? Não assim, se você pensar... ensino de L2... essas coisas assim.*

Prof. 6: *Sim! Tanto da Libras quanto da L2.*

Entr.: *Você tem encontrado essa possibilidade?*

Prof. 6: *Sim! Sim!*

Entr.: *Tanto na rede como fora.E onde você ...*

Prof. 6: *Esses particulares são de universidades? Universidades, nós tivemos agora dois de Universidades Federais a distância, né. E também universidades particulares presenciais, às vezes, tem de finais de semana, oficinas, a gente vê, se inscreve. Ah, vai ter uma oficina de matemática pros surdos, como ensinar matemática. A gente vai e se inscreve, tudo que está envolvendo a educação na área da surdez. Tanto da surdez como das outras deficiências também, porque eu também trabalho com alunos com outras deficiências na outra rede.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Eu atendo alunos de todas as deficiências, né? E então, pra mim, tudo que está envolvendo as questões de defici... de alunos deficientes, inclusão, síndrome, é algo que me interessa e que eu busco.*

Entr.: *Qual é o seu objetivo quando... desse aluno, você fala bom... vamos pensar neste ciclo aí de cinco anos. Qual que é seu objetivo final?*

Prof. 6: *Nosso objetivo, nessa questão desses alunos que entraram aqui no 1º ano, que, quando eles chegarem no 5º, que eles forem passar pro 6º ano, que eles já tenham adquirido uma Libras fluente, fluente mesmo, porque assim, pensar naquele que chegou sem língua nenhuma e ver como ele está agora, mesmo sendo este espaço de troca dele, de circulação desta língua, fica só a escola. A gente vê o avanço, né. Eles vindo contar pra gente o que faz, relatar o que aconteceu no final de semana na questão da língua portuguesa, esses alunos escrevendo texto, lendo. É claro, com as dificuldades, com as mediações e intervenções necessárias, mas você ver este aluno escrevendo texto, lendo este texto pra você, vindo contar, ter o conhecimento de mundo que ele está tendo. Acho que alcançamos nossos objetivos.*

Entr.: *Você tem conseguido chegar a esse...*

Prof. 6: *Então, a gente tem conseguido com a maioria dos alunos. Graças a Deus! Os alunos que estão indo para o 6º ano, a maioria deles, aqueles que... assim. Não são todos os que ainda conseguiram, porque ainda não fechamos o ciclo.*

Entr.: *Tá.*

Prof. 6: *Nós ainda não conseguimos fechar esse ciclo, mas a gente almeja o quê? No ano que vem, esses alunos que vão pro 5º ano, porque ainda, como o projeto começou em 2012, ainda não fechamos, mas a gente consegue avaliar pelos portfólios, porque a gente tem tudo isso documentado, registrado, fotos, portfólios. Então, a gente tem portfólios dos alunos que chegaram no 1º ano. Então, a gente tá fazendo, todo esse va... porque a gente tá pretendendo escrever um documento também.*

Entr.: *Que legal!*

Prof. 6: *É!*

Entr.: *Isso é bem importante!*

Prof. 6: *Sim! Então, a nossa intenção é essa, que eles cheguem, ao final do 5º ano, escrevendo mesmo textos. Sabendo o que ele está escrevendo. É, lendo, interagindo com aquela escrita, né. Fazendo essa interlocução, é isso que a gente deseja.*

Entr.: *Fico bem feliz.*

Prof. 6: *É! É o nosso desejo, a gente tá pensando alto, né. Mas tem que pensar alto.*

Entr.: *Não é, porque senão?*

Prof. 6: *Não tem que tirar por baixo.*

Entr.: *Até porque, se você está vendo que o seu aluno tá ... te dá essa possibilidade, porque não, né?*

Prof. 6: *Se ele está aí e ele te dá esse retorno, né. E com toda dificuldade que você está falando, chegar sem língua tá, tá, tá... Sem língua e aquele preconceito dos próprios pais, a maioria não queria matricular aqui.*

Entr.: *Não queriam!*

Prof. 6: *Nós tivemos pais que vieram, conheceram a escola, quatro, cinco vezes e falava: "Ai professora, eu fui indicada pra cá, mas eu não vou ficar aqui. A fono falou que não é pra colocar ele aqui. Porque aqui ele não vai falar. Ele não vai falar mais". Aí eu falava: Tá mãe, ele não vai falar mais, mas só que ele fala? "*

Ah ele fala!"

E o que ele fala? "

Ele chega em casa, ele conta pra você o que ele fez na escola, o que aprendeu no dia de hoje?" Por exemplo, ele chegou da escola ele vem te conta? "

Não!"

Não, mas então... e quando ele fala? "

Ah! Quando ele quer água ele mostra."

Ah! Mas isso não é falar, né? Então, assim, mãe, a gente quer uma chance. Coloca ele aqui e a senhora vai ver. Nós garantimos que realmente a mudança vai ser grande. Então, nós começamos comprar isso com os pais né. Vem conhecer. "

Ah! Mas meu marido não quer."

Traz seu marido. "

Ah! Mas a fono falou que não."

Traz a fono.

Entr.: *(rs).*

Prof. 6: *Então começamos e graças a Deus! Teve um caso até de um aluno, que ele, desde os 5 anos, fazia fono no Hospital São Paulo. E lá, lá é a questão da oralização mesmo, né, eles não aceitam a Libras, tudo. Então, a fono veio aqui, e veio aqui e falou: "Olha! Ele não é só surdo, a gente acha que ele não é só surdo, nós já tentamos de tudo com ele e não tá fluindo, nada". Que bom! Então, agora a mãe falou que vai matricular aqui e, e a gente quer ver como é que ele vai dar um retorno pra gente.*

Entr.: *Tá bom!*

Prof. 6: *Depois de três meses, a fono veio, que queria conhecer, ver como que estava na sala. Aí ela falou que já estava sentindo a diferença nele. Quando foi no final do ano, ela veio parabenizar o trabalho e falar que era outro aluno. Ele chegava lá ensinando a língua de sinais pra ela.*

Entr.: *(rs).*

Prof. 6: *E que, agora, ele não só sabia Libras, mas como ele estava até oralizando. Ela falou assim: "No caso dele, a Libras foi um ganho".*

No caso dele não, no caso de todos os surdos, a Libras é um ganho. Porque, através da Libras, ele estrutura pensamento, ele tem uma estruturação de pensamento que ele vai se reconhecer como um sujeito, ele vai ter uma vida, de verdade. Ele chega em casa, agora, ele conta pra mãe o que ele fez, às vezes, a mãe não entende nada, né. Porque ele está contando em Libras, mas ele conta, né. Então é isso, tá muito legal! Temos as nossas dificuldades que são inúmeras, né.

Entr.: *Sim!*

Prof. 6: *Na educação, a gente tem, principalmente na educação de surdos, mas...*

Entr.: *Caminha, né?*

Prof. 6: *Caminha, um grupo bem... assim ... firmado e que sabe o que quer e a gente debate e traz os pais pra junto da gente e olha: Aconselho isso, isso, isso. A gente precisa da ajuda dos pais, a gente tem que se envolver mais. Então, tendo o apoio da direção, né.*

Entr.: *E o grupo foi crescendo aos poucos?*

Prof. 6: *Foi. Porque nós iniciamos, na verdade, apenas com duas salas, né. Nós iniciamos com duas salas que eram salas multisseriados, então, a minha sala, 1º, 2º e 3º, e uma sala de 4º e 5º anos. E agora, esse ano, nós estamos com 3 salas e já projetamos, pro ano que vem, 4 salas, a nossa intenção é ter uma sala por série.Uma por ano. Ano ciclo, né? O que nos falta é espaço físico. Então aí... porque, assim, você consegue trabalhar muito melhor quando você está só com aquela faixa etária, aquele ano/ciclo. Então, se eu tô com o 1º ano, eu vou dar conta do nível do primeiro ano. O ano passado, por exemplo, eu tava com 1º, 2º e 3º ano, então, era muito complexo. Muito difícil, você tem que se desdobrar, você tem que dar conteúdo das três, dos três anos ciclos, todas as disciplinas. Então, é complicado.*

Entr.: *E como você dividia isso*?

Prof. 6: *Aaaai, assim.*

Entr.: ***(****rs).*

Prof. 6: *Por exemplo, matemática eu dividia, hoje, nas duas primeiras aulas, eu vou trabalhar diferenciado com os três anos, atividades diferenciadas em grupos. Então, eu dava....*

Entr.: *Subdividia a sala?*

Prof. 6: *Exatamente!*

Entr.: *Nossa! Puxado, né?*

Prof. 6: *E tinha que contar com a ajuda dos parceiros. Olha, amiga, hoje eu não... vinha uma colega que, e falava: "Olha hoje eu não estou substituindo nenhuma sala". Então dá uma força. Você vai ajudar aqui. A instrutora falava: "Então tá. Vou trabalhar matemática, essa questão do material dourado. O primeiro ano vai ser isso, o segundo vai ser isso e o terceiro isso". Então... é...*

Entr.: *Nossa senhora, hein? Então, quer dizer, você já está com dois, que são séries mais próximas, né. A grande diferença é o primeiro e o terceiro, né?*

Prof. 6: *Exatamente! É... exatamente. Agora, o ano que vem, a gente pretende, se tudo der certo, abrir uma sala só de primeiro, uma sala só de segundo. Depende também da quantidade de alunos. Agora, a gente tá pensando também com outras ideias, porque a gente tá pensando desde o ano passado em fazer agrupamentos, né. Agrupamentos, pegar todos os alunos, a gente fazer aquela sondagem que a gente faz inicialmente, sondagem de Libras,*

sondagem de português, de matemática. E ver o nível que está cada um...

Entr.: *Independente da idade*.

Prof. 6: *Independente da idade, porque a gente também... chega muito para os alunos, estão no terceiro ano, que estão no nível do primeiro, que está vindo da Emei. E aí determinado dia da semana, a gente trabalhar com projeto de agrupamentos. A gente tá com essa ideia também, desde o ano passado, a gente queria fazer, não conseguimos, no final do ano, mas a gente tá com essa ideia pro ano que vem .*

Entr.: *Nossa! Tá caminhando bem o negócio, tá...*

Prof. 6: *Tá! tá!*

Entr.: *Nome do professor, tem alguma coisa que eu não te perguntei que você acha importante a gente registrar?*

Prof. 6: *Não! Acho que você perguntou tudo.*

Entr.: *Eu não falei muito porque eu queria te ouvir, mas assim...*

Prof. 6: *Não sei se eu fui precisa no que você me perguntou também.*

Entr.: *Não, foi sim.*

Prof. 6: *É? Eu acho que, assim, o que é importante, que eu acho de suma importância, é a gente não perder de vista a qualidade desse ensino, porque não é só incluir, não é só ser Polo, né. Tem que ser uma escola Polo de qualidade,e ter um reconhecimento. Porque é isso que a gente tá buscando. Um reconhecimento de, por exemplo, tem um aluno surdo de uma Emef e ai vão falar: "Olha! Mas lá no* ***nome da instituição****, eles são Polo, lá tem esse serviço, tem um trabalho, mas de qualidade". Então, assim, o que a gente tá tentando fazer, é que a gente precisa muito dessa divulgação, né. Porque é o que eu falo, às vezes, você encontra o aluno surdo, ele tá lá, no primeiro, no segundo, no terceiro ano, na sala regular e não vem pra cá por quê? Aqui é Polo, gente! Aqui é Polo, a gente tem um trabalho diferenciado, então, a gente tá lutando muito por isso.*

Entr.: *E vocês estão em uma região que não tem outras referências, né?*

Prof. 6: *Não!*

Entr.: *Seria importante começar fazer essa aglutinação, né?*

Prof. 6: *Exatamente! Nossa luta maior é essa.Eu acho que, inclusive, a questão que você falou dessa circulação de língua, vai mudando com o tempo. Porque esses alunos vão chegar lá na frente, vão encontrar com os pequenininhos. Encontrar com os pequenos, porque a gente faz isso, os alunos do Fund II da manhã, eles vêm à tarde, no contraturno com a professora da sala de recursos de deficiente auditivo, de DA, então, eles vêm pra ter um*

reforço na L2, pra Libras. Então, o que a gente procura fazer, promover também o contato deles com os pequenos, oficinas que eles vão trabalhar juntos, peças de teatro, trabalhos com jogos, na matemática. Então, eles vão ajudar a ensinar. Então, tem essa troca também, isso é muito legal.

Entr.: *Legal! Quer dizer, começa a formar uma comu... um grupo aqui dentro.*

Prof. 6: Exatamente!

Entr.: *Um grupo da própria unidade.*

Prof. 6: *Isso! Criar essa identidade surda, aqui dentro que saia, que tenha outros caminhos. A gente já tem alunos nossos, aqui, que já saíram, já foram pro Ensino Médio, não que começaram do início, porque o Polo começou em 2012, mas, como eu disse pra você, a gente já recebia aluno surdo anteriormente, né. Então, a gente tem aluno que já foi pro Ensino Médio, né, e aí, eles vêm, contam como está sendo lá, que não tem essa estrutura. Então, por isso, nós estamos lutando pra que haja continuidade aqui no Polo mesmo, né.*

Entr.: *É porque, minimamente, a estrutura está montada, né?*

Prof. 6: *Sim, sim.*

Entr.: *Espaço também...Dá-se um jeito*.

Prof. 6: *Dá-se um jeito, pra quem está com três séries dentro de uma sala só.*

Entr.: *É! E hoje vocês têm quantos alunos?*

Prof. 6: *Nós temos 25 alunos à tarde e de manhã acho que 22/23 alunos também*.

Entr: *Então, de 1º a 5º, 25.*

Prof. 6: *É!*

Entr.: *Que acaba dando 5.*

Prof. 6: *Não! 25 alunos só de 1º a 4º. Porque a sala de 5º ano, de Fund I, está de manhã também.*

Entr.: *Nossa!*

Prof. 6: *Ah, tá, pela manhã, já? Tá pela manhã, por conta de falta de espaço. Eles foram junto com os alunos do Fund II, que já é 5º ano.*

Entr.: *Sim, já está indo...*

Prof. 6: *E, então, já até tem uma preparação pra já ir para o Fund II. Então, só de manhã, 1º, 2º e 3º anos, nos temos 25.*

Entr.: *Nossa! bastante, né? E vocês têm essa autonomia, para ir montando estratégias, pra ir diferenciando o trabalho.*

Prof. 6: *Sim! Sim! Com apoio da direção... Com apoio da direção, da coordenação. E já estamos pensando como que vamos estruturar pro ano que vem, né. Como vamos deixar... porque a nossa intenção é, no ano que vem, deixar todo o Fund I no mesmo período.*

Entr.: *Tá!*

Prof. 6: *Mas aí já é uma questão de espaço físico... tem que ver tudo isso, né.*

Entr.: *Pra quem chegou até aqui, acho que não está difícil não.*

Prof. 6: *(rs).*

Entr.: *Olha, super obrigada! Acho que a gente deu conta, sim.*

Prof. 6: *Imagina.*

Entr.: *Que bom, que bom. Fico muito feliz, porque a última vez que eu vim aqui vocês estavam... a gente tá tentando... agora parece que já tomou corpo o projeto.*

Prof. 6: *Já!*

Entr.: *Muito obrigada mesmo, viu!*

Prof. 6: *Eu é que agradeço.*

APÊNDICE G – Entrevista Professor 7

Entr.: *Eu queria que você me explicasse como você começou na educação de surdos.*

Prof.7: *Então, eu, antes, eu não pensava em ser professor, instrutor, nada disso. Nasci e cresci desenhando, desenhando, perfeito. Adorava desenhar. Desenhava, depois trabalho, não fiz a faculdade e continuei no desenho. Depois, comecei a ver esse caminho de instrutor, ensinar Libras e eu pensava: Não! isso não é para mim, eu não gosto disso. Mas as pessoas me adoravam como professor. Acho que era trauma da infância, lá do passado. Parecia que eu tinha uma marca com isso, eu não queria. Aí eu fui vendo que eu ia e ensinava e as pessoas adoravam o meu jeito. Eu achava estranho ensinar, não entendia porque elas gostavam, parece que eu não confiava em mim mesmo, eu era muito jovem, parecia que eu não acreditava em mim, que eu era menos que os outros. As pessoas gostavam, mas eu me refletia no espelho e pensava que eu não tinha nada com ensino. Os outros surdos contavam histórias, piadas e eu era diferente, eu nunca tinha ficado só na comunidade surda, eu tinha crescido no grupo de ouvintes, tinha amigos ouvintes, conhecia as lábias de ouvintes, a comunicação era difícil, eu cresci com ouvintes, era difícil a comunicação, mas eu estudava na escola de surdos, então, eu tinha esses dois lados, a cultura surda, a cultura ouvinte, a comunicação surda, a comunicação ouvinte. E eu fui juntando esses dois grupos, misturando e essa era minha língua de sinais, aquele jeito de ouvinte estava incorporado em mim e eu juntei isso. E o grupo de surdos não sabia o que era isso e eu achei um equilíbrio. Eu equilibrei os dois grupos e formei um caminho, fiz o curso, a faculdade de Pedagogia, teoria e a prática fui juntando e isso abriu minha cabeça, as teorias, eu estudava profundamente e esse caminho era perfeito. E também tinha os desenhos, e eu podia dar aula e desenhar, eu preparava os desenhos e eu juntei a professor e o desenhista e combinava. E o que parecia uma ruptura foi uma união perfeita que combinava comigo, e as pessoas adoravam meus desenhos e eu segui esse caminho. Ensinar crianças, mães, funcionários e foi indo até aqui.*

Entr.: *Você acha que depois que você fez o curso de Pedagogia, mudou o seu jeito de ensinar?*

Prof.7: *Sim, sim, sim! Eu acredito que mudou, não tem uma linha reta, vai mudando, igual a tecnologia, muda sempre, da mesma forma, o professor muda, a didática muda, as teorias mudam, tudo muda e eu mudei também, as ideias mudam, sim. Porque, por exemplo, eu estudo, pego um pouco de uma teoria, estudo e vejo que não dá, mudo. Crio muitas ideias, vou tendo muitas experiências, eu não vou seguindo uma coisa só. O ouvinte tem mais opções, tem mais materiais, para surdos tem poucos, então, você pega para ler, em inglês e em japonês tem muitas coisas interessantes. Eu pego, leio junto essas coisas e a minha didática vai se aprimorando; eu não gosto de sempre dar a mesma coisa, não tem que ser diferente, como se abrisse uma cortina, rompe tudo e desvenda segredos. Eu sempre fui curioso e as pessoas adoram, então eu vou seguindo...*

Entr.: *Você está me falando de mudanças, quando você precisa mudar, onde você busca teoria?*

Prof.7: *Teoria, onde eu procuro? Que lugar? Huuuum! Tem, tem alguns livros, por exemplo, Freud, Piaget, não sei digitar, tem alguns que tem as etapas, eu li, estudei na pedagogia, acho que alguns dá, vejo o que é importante, faço as adaptações, como ensinar. E essas coisas vão compondo, Vigotski eu adoro, ele é muito bom, Piaget é bom, mas Vigotski eu adoro, aí eu vou*

colocando no trabalho, tem coisa que não dá. Tem outras que eu penso, nossa! Como eu nunca pensei nisso? Eu tenho curiosidade de ver como as crianças aprendem. Sim! A teoria é importante.

Entr.: *Não são teorias para surdos?*

Prof.7: *Não! Qualquer teoria, qualquer teoria, eu sigo Vigotski, um pouco de cada um, depende.*

Entr.: *Você tem que adaptar?*

Prof.7: *Tenho que fazer adaptação sim. Tenho que adaptar sim.*

Entr.: *É fácil encontrar este material?*

Prof.7: *Não, é difícil! É difícil. Piaget! Eu leio, eu não leio, tenho dificuldade, o português é muito difícil, eu não entendo, às vezes, os surdos doutores e mestres têm coisas em Libras, eu pego isso aí, por exemplo, os linguistas surdos, eu pego isso e as, os surdos, ou ouvintes que fazem sinais, eu pego. Parece que eles traduzem para mim, então eu pego o material de linguística, que fala como ensinar, é muito importante, abre a mente da gente. Ensinar não tem que ser forçado, tem que ser natural, eu quero entender como as crianças aprendem, mas é difícil de encontrar, é uma coisa ou outra que se encontra.*

Entr.: *Você falou que é importante a língua de sinais, qual a importância da língua de sinais para o surdo?*

Prof.7: *Então, porque os sinais são língua, não é qualquer coisa, é língua, por exemplo, inglês é a língua própria de quem nasceu lá, o espanhol é própria de quem nasceu lá (8: 28') o surdo tem uma língua que é a L1, de quem nasceu surdo, é própria, natural do surdo, a língua de sinais é uma língua visual, espacial, espaciais os sinais* (entra uma pessoa na sala), *então, os sinais são especiais. A minha L1 não é o português, é L1 dos ouvintes que falam, que ouvem e eu pensava: Eu sou igual a eles? Não, eu não sou igual! Eu cresci com os ouvintes, como eu te falei, e aí eu descobri que eu sou diferente. Eu descobri comparando, eu descobri que sou diferente, comunicação de ouvinte é de um jeito... eu aprendi sozinho, não foi família, não foi médico que me ensinou, eu aprendi sozinho. A fala tem voz, combina com o português, os sinais... eu fiquei pensando nisso, a informação dos surdos vem dos sinais. Parecia que eu era um ET, sozinho no mundo, parecia que eu era de outro planeta, por quê? Por quê? São dois caminhos, e eu percebi em, por mim mesmo, que eu não estava sozinho, que eu tinha os sinais. De outra forma, eu estaria sozinho, isolado. Então, a língua é diferente. A psicóloga me falou que eram duas línguas e eu não entendi isso, L1 é língua de sinais e L2 é o português. Então, é por isso! Eu não ouço, então minha língua é a língua de sinais.*

Entr.: *Você acha importante isso?*

Prof.7: *Muito importante sim!*

Entr.: Você me falou dos sinais e do português. Como você faz essa relação? Como essas

línguas se relacionam?

Prof.7: *É verdade, os sinais e o português, é muito complicado. Não dá para explicar com clareza, é complicado, por exemplo, o ouvinte fala e escreve ao mesmo tempo, não tem interrupção. Eu olho e fico impressionado. Eu vejo o ouvinte, escreve um texto longo, eu, quando vou escrever, é um texto bem curtinho, não sai, não sai, tem um bloqueio, um muro. Isso me deixa nervoso, eu não aceito, eu fico preocupado. Português parece que faz uma guerra dentro de mim, uma briga mesmo, parecia que, quando eu pegava o português, eu esquecia os sinais e, quando eu pegava os sinais, eu esquecia o português, não conseguia percorrer estes dois caminhos. Então, eu percebi, entendi que os sinais têm uma gramática diferente, não tem... é uma descoberta mesmo, eu foi percebendo na troca com o ouvinte, eu fui percebendo que a gramática dos sinais é diferente do português escrito. Tem que aprender separado. Ah, separado! Fui tendo algumas experiências que foi me esclarecendo, quando separa o português dos sinais... porque os dois juntos atrapalha. Fica um língua truncada, eu vou 'para' , isso é confuso! É estranho! Não é língua de sinais! Não é português escrito... tem que separar os sinais e quando eu vou escrever é diferente. Por exemplo os surdos: EU VOU PARA CASA DA/DE/MINHA MÃE*[75]*, quando escreve. Nos sinais, CASA MÃE MINHA VOU*[76]*, pronto! Descobri! É separado, tem que separar isso, são duas línguas.*

Entr.: *E você conta isso para as crianças?*

Prof.7: *Sim! Sim!*

Entr.: *Quando você está ensinando você fala isso para eles?*

Prof.7: *É uma experiência que cresceu em mim, eles ainda não perceberam, aí eles percebem. Também os ouvintes fazem atividades de música e colocam o surdo na atividade, eu não entendo isso, para mim, tem que ser separado. Então, eu sou igual aos alunos, eu percebo que eles ainda não entenderam que tem que haver a separação das línguas. Então, eu passo isso para eles, mas é difícil. Sinais é diferente da escrita, é diferente. A escrita não é perfeita, não tem um tempo para isso acontecer. Em uma escola bilíngue, o ouvinte vai mais rápido*[77] *tem que dar um salto, porque são duas línguas, os sinais e o português escrito, é confuso. Ao ler, a criança vai seguindo a leitura entre uma língua e outra, mas cadê o significado? A minha leitura, eu leio, leio, leio, volto no começo do parágrafo, vou, volto. Eu leio todo o texto e achava que isso é errado. Sorte minha que tem um professor aqui de português, ouvinte ele, ouvinte. Ele é contra essa coisa de ler linha por linha, ele diz que não adianta nada, esse professor de português, eu dou curso com ele, e ele fala... eu não gostava do português. Ele fala que a leitura não é assim, tem que internalizar, tem que colocar uma lente e ler, tem que prestar atenção no que está fazendo. E aí você percebe que os surdos escrevem e não leem como um robô. O professor fala que não pode fazer a leitura assim, tem que ter sentido, precisa fazer sentido. Eu achava que surdos e ouvintes não eram iguais, aí eu percebi que são iguais. Tem que ler, reler, de uma forma gostosa, ler de novo, volta, lê e vai fazendo nexo entre... vai fazendo amarrações no sentido da leitura, isso me deixou mais calmo e eu passo para as crianças. Olha, é separado. Sim! Eu ajudo as crianças, sim!*

---

[75] Sinaliza na gramática do português.
[76] Sinaliza na gramática da Libras.
[77] Referindo-se ao aprendizado do português.

Entr.: *Você percebe em algum momento que falta algo aos seus alunos?*

Prof.7: *Falta ... sim, falta, tem coisa que eles precisam.*

Entr.: *Além da sua aula, além da escola.*

Prof.7: *Eu percebo que os alunos, as crianças, que falta o quê? A família, tem vários tipos de famílias, mas tem famílias, tem mães, que precisam saber sinais, precisa! Então, o ouvinte nasce, está tudo pronto, desde a barriga, a mãe conversa com a barriga com ele. Ele vai sentindo isso, eu já estudei isso. E a mãe conversa e vai... a criança não está ouvindo, mas ela está sentindo, é um sentimento. Nasceu, já está ouvindo, a mãe conversa com ele no colo, antes, já está tudo perfeito. Ouve os sons ao redor... o surdo falta, para as crianças surdas, falta, nasce surdo... e agora? Perde, perde, perde. Falta... a mãe precisa dos sinais! Sinais! A mãe precisa dos sinais, então, ele cresce sem ouvir nada e ele vai perdendo, só mostra, mostra, mostra, ele não está ouvindo. Então, falta família, falta isso. Também na escola, faltam adaptações do ambiente, materiais. Porque aqui, no Polo, não é só a família, tem a escola. Os surdos são bilíngues, nos Polos, tem os surdos e os ouvintes, então, precisa mudar o ambiente, por favor, tem que mudar isso. O ouvinte também, para eles verem também, parece que os surdos têm que influenciar os ouvintes, ajudar... alguns ouvintes não querem textos grandes, que tem que ler muito, eles não querem, eles não gostam. Não é falar mal, mas tem professor que é acomodado, antes, eu te falei, precisa ter ideias novas, abrir a cabeça, mas, não, as pessoas estão sempre do mesmo jeito. Sempre fazendo a mesma cois. Tem que evitar isso. Se tem dois grupos, tem que fazer uma revolução mesmo destes dois ambientes, surdos e ouvintes. Não é complicado não, é só estar junto, falta isso, falta a língua de sinais estar nos professores ouvintes, surdos e ouvintes estarem com a língua. Estarem se influenciando, não sou só eu. São os funcionários, passar para os funcionários, para as mães, faltam materiais... é muita coisa.*

Entr.: *E você, como professor, como você muda isso? Essa revolução, como você faria?*

Prof.7: *Eu? Eu? Eu mesmo? Ah! Parece que eu sou o Super-Homem, não, não sou, não sou! É o meu jeito mesmo de tratar as pessoas, eu sou surdo, trato com jeito. Tem gente que é muito fechada, depende de cada um. Tem gente que diz: "Eu não quero! Eu não quero! Meu foco é aqui e não quero mudar nada, porque não adianta, vai fazer o quê? As coisas são desse jeito. É próprio do grupo, não tem nada para mudar, cada um com seus problemas e crescem assim". Então, não tem discussão, não dá para influenciar, porque já houve uma outra influência anterior. Eu descobri isso e fiquei preocupado. Aí o que eu comecei a perceber... falta o quê? Parece que estão tão focados que não percebem outra coisa. Então, antes, tinham uns ouvintes legais, tal, diferentes, o que está faltando? Está faltando juntar esses grupos, vamos tentar colocar juntos. E aí, eu vou com um jeito doce. Não adianta ser grosso. As pessoas fechadas assustam. O professor da outra escola era fechado, eu pensei, não... vamos com jeito, com brincadeira, e aí, sozinho, ele começou a sinalizar e abrir o coração e eu falei: Olha! ... a cozinheira, é difícil... você entende, né? A funcionária tá lá cozinhando, mexendo a comida na panela, mão dura. Eu vou com jeitinho, brincando, ela lá cozinhando a comida, eu brincando, e aí ela aceitou, se abriu. Depende da pessoa, depende do instrutor, do jeito do instrutor, não é só da escola, mas do jeito do instrutor, de mim também, é responsabilidade minha. Eu não sou Super-Homem não, eu não sou, tem que lutar muito, mas eu vou influenciando, é difícil.*

Entr.: *Os outros instrutores são iguais?*

Prof.7: *Não! Tem poucos, tem poucos, tem poucos abertos, a maioria é tudo fechado, depende. É igual a professor, tem gente fechada, tem gente aberta. É próprio de cada um, né? Então, as pessoas falam: "A escola tem problema". Eu descobri que não. É o professor, tem que estar de coração aberto, tem que ter paciência, tem que ter amor, tem que ter troca. Precisa ter troca, vai, incentiva, de coração fechado... o governo. Não, não é o governo, sou eu, é a pessoa.*

Entr.: *E você acha que está melhorando?*

Prof.7: *Eu descobri que, aos poucos, vai mudando, vai mudando para melhor, vai melhorando. Acontecem coisas que eu não acredito, tem professor que já está quase sinalizando, todos os alunos 1º, 2º até o 9º ano. Antes, o foco era o professor surdo só, não tinha professor ouvinte. A diretora pediu: "Por favor, abre", porque o filho dela queria dar aula, ele adora. Eu disse: Está bom! Porque estava difícil, eu estava estrangulado já, tinha que dar aula em todas as salas, como eu ia fazer isso? Dá pra mudar? Dá pra mudar, aí tentamos, dividimos, eu ficava com as crianças do Fundamental I, fico um pouco com cada sala do Fund I e ele ficava com o Fund II. Na sala dos professores, eles ficavam conversando/falando. E eu vendo as crianças brincando, dava aula e pronto, no horário do café, eu sou instrutor, só tenho contrato. Aquilo me incomodava. Eu via, tinham grupos separados, ouvintes, jogos com regras e os surdos ficavam brincando de bobagem, os surdos só brincavam de bobaginhas. Aí eu pensei... huum, preciso fazer alguma coisa. Comprei uma corda. Eu mesmo comprei a corda, peguei outros materiais e falei: Vamos brincar! E os ouvintes foram se aproximando, eles começaram a dizer: "Eu quero brincar". Eu dizia: -Só se você fizer sinais. "Eu quero!"* (em sinais) *e falei: Vai para a fila. E, sozinhos, eles começaram a negociar, sozinhos. Eu pensei: Ah! Uma corda, uma bola. Os surdos reclamam, as regras, tem regras, tem que seguir. No começo foi confuso, daí eles foram se unindo. Antes, comigo, foi igual, precisa de pouco para eles irem se adequando. E eu acredito que dá para mudar, sim.*

Entr.: *E é um jeito de cada um, não adianta forçar… querer juntar?*

Prof.7: *Sim! Sim! Isso de juntar, de não ficar com o foco só em um, a comunicação dele, tem que ter autonomia, tem que pensar do aluno ir à secretaria. Mando ir à secretaria sozinho, vai lá, conversa, volta. Vai, conversa com um amigo, tem que ter coragem, vai lá sinaliza. No Fund I, agora que eles começaram bem pequenininhos, agora mudou. O Fund II, já foi, tem poucos, deixa pra lá. Mas esses daqui, o Fund I, tem que ir crescendo, mudando para o futuro. Isso antes, agora começou uma outra etapa.*

Entr.: *O que você acha que é seu papel de professor? Essa separação surdo/ouvinte, o surdo não saber o português, como você pode ajudar, como professor?*

Prof.7: *Meu foco é a área só de sinais, não posso invadir, tenho que ter calma, entendeu? Eu não posso teimar com o professor, eu posso dar apoio. Então, meu foco principal são os sinais, então, o professor vem, ele é o professor de português, e obrigatoriamente tem que ensinar o português, e os sinais não. O que significa: Eu sou instrutor de sinais e eu sou professor de português, ele tem que ir e ensinar a escrita, a gramática certa, a frase certa, o modelo de escrita. Eu vejo como eu posso ajudar com os sinais, eu vou ajudando, eu não*

tenho uma escrita perfeita, não dá, ele é ouvinte, é a L1 dele. Só o português eu sou contra, e os sinais? Não tem que ter o modelo e a influência dos dois. É complicado, ele é ouvinte e tem que ensinar o português, mas falta a língua de sinais, eu vou ajudando ele nos sinais, vou ensinando. A L1 dele é o português, eu vou dando essa L2, a gramática, a gente vai interagindo. Falando essa interação e aí eu ajudo no português, eu pergunto: O que significa esta frase? E eu passo para os alunos e ele vai fazendo em sinais e a gente vai fazendo os dois.

Entr.: *Os dois estão juntos na sala?*

Prof.7: *Os dois juntos, os dois na sala, juntos. Tem hora que eu fico junto nos sinais e aí ele vem e damos a aula juntos, depende.*

Entr.: *Seu planejamento, você faz antes?*

Prof.7: *Eu ... depende, parece que eu estou me afogando. Por exemplo, quando você tem só uma sala, você planeja, eu não, eu entro em todas, eu preciso de forma física, para ir de uma para outra. Eu fico louca, uma professora me disse que tem mais de 51 alunos, o planejamento dela... eu disse problema seu. Eu entro em todas as salas, aí depende, eu tenho uma ideia, planejo. Não é um planejamento certinho, uma receita, ovo, farinha, não. No começo, eu tentei, mas daí bagunçou tudo, eu tirei tudo isso e sempre é triste. Eu penso, penso, penso, para as famílias, eu tenho uma ideia, e na hora de ensinar, como eu vou fazer isso? Como vou fazer isso? A responsabilidade é minha, né, aí eu penso, penso, imprimo rápido as coisas, preparo tudo, desenho, vou entregando. Ideias, ideias, ideias. Tem que ser tudo muito rápido, eu tenho a ideia e já ponho em prática. Eu acostumei assim. Aí você imagina, 1º , 2º, 3º no Fund I, aí Fund II é outro professor, 1º, 2º e 3º , mais professores e aí tem a comunidade que vem. Então vem, vô, vem um monte de gente, polícia, faz outro grupo, que mais, família, tem muito... é uma confusão, tem muito ... aí eu já me acostumei, antes... tô acostumado já. Organizo rápido, junto tudo e vou, é muito rápido. A ideia vem e já ponho em prática. Penso, penso, penso...*

Entr.: Não é o Super-Homem, é aquele outro, de roupa vermelha, com um raio.

Prof.7: *Da família dos Incríveis, é, eu corro, o Super-Homem, é mais ou menos uma mistura dos dois.*

Entr.: *Você saberia me falar, um aluno, que você falou assim, esse aqui deu tudo perfeito. É um aluno bom! Tem um foco?*

Prof.7: *Agora, aqui? Tenho, tenho, meu foco é a perfeição. Perfeito, sabe, a escola mudar tudo e ter tudo perfeito? Ouvinte sinalizando, surdo sinalizando. Ter essa influência forte, essa influência forte. Tem que ser um vírus entrando. A informação não pode ser um pingo d'água, tem que ser uma cachoeira, essa coisa assim que vai... usando uma metáfora mesmo, que muda tudo.*

Então, muito tempo atrás... agora é tudo novo, é como se fosse um bebezinho, e eu acho que aqui é só o começo. Eu quero que, lá da Emei, que venha para cá e que não venha atrasado, que não seja uma inclusão forçada. Tem muita gente que coloca a criança aqui no 9º ano, é um corte. Coloca aí! Não sabe nada, totalmente ignorante, é um problema, mas a escola tem que aceitar. Vem muitas crianças. É uma experiência, então, vamos conversando, vamos

tentando, tem que respeitar a idade, mas no Fund II é diferente daqui, é um problema, o Fund II. Agora aqui não, alguns são perfeitos, outros não, falta, então, o Polo, tem aqui o espaço do Polo, tem a Emei, então, tem vários. Aqui é uma sala do 1º, 2º e 3º misturados, e outra do 4º e 5º anos, então, é muita luta, porque a sala é pequena, então, o professor foi lutando e aumentou o espaço. A direção foi aumentando.

Entr.: *Continuam juntos, 1º, 2º e 3º?*

Prof.7: *Continuam juntos, às vezes não. É uma sala de 1º, 2º e 3º; 4º e 5º é outra sala, e 6º e 7º têm intérprete, é outra coisa. Eu acho bom, porque os surdos e os ouvintes vão se juntando e as diferenças vão tomando força, as minhas experiências anteriores eram ruins, era tudo separado, era diferente. Eu acredito que eles vão escrever melhor, vão ter uma matemática melhor, eu acredito que dá para ser perfeito. Mas tem muito pouco tempo, né, acho que o futuro vai ser muito melhor.*

Entr.: *Qual o seu objetivo no ensino?*

Prof.7: *Eu tenho muitos, mas o objetivo principal, eu quero que eles conheçam o mundo, que eles abram o mundo deles, que eles tenham uma mente aberta. Eu acho que é o meu objetivo, eu não quero que eles sejam todos ignorantes, meu objetivo é ensinar, dar modelos, ter uma mente aberta, mostrar que eles são inteligentes, que são capazes. Que eles tenham autonomia. Muitas famílias ficam mimando, muitas famílias ficam mimando, superprotegendo. Acho que esse é o meu objetivo.*

Entr.: *Como você faz para mostrar esses modelos de mundo, para trazer esse mundo para essas crianças?*

Prof.7: *Eu agradeço muito o celular, agradeço o celular, antes, não tinha, aí eu ficava desesperado: Como eu vou mostrar? Pegar livro para mostrar, só tinha palavras, nada de sinais, agora tem na hora. Você quer mostrar uma fruta, sei lá! Por exemplo, carambola, o que é? Ninguém sabe, desespero, daí tinha que ligar computador rápido, agora não, vou no celular e mostro. Tá aqui, ó, é a tecnologia; não, eu não uso para Facebook, essas coisas eu sou contra, não, não, não, deixo isso pra lá, eu mostro ali pra eles e aí baixa a ansiedade. Olha aqui! Olha! tem filminho do Youtube, daí eu mostro, mas na hora, na hora que estava desesperado, você pegava o aluno, levava ele lá fora e mostrava rápido. Aqui não, você mostra. Antes, e teria que fazer tudo, agora não, é mais rápido.*

Entr.: *Você acha importante que eles saibam a estrutura da língua de sinais?*

Prof. 7: *Sempre a gramática, eu até hoje tenho problema na gramática. Os surdos são diferentes, cada um é de um jeito, têm surdos que têm sinais ruins, com português muito bom, isso me chama a atenção, tem uma característica. Eu não sei, mas cada um é diferente, eu tenho uma gramática muito ruim, eu leio, eu entendo, mas eu tenho que ler devagar, minha leitura, minha escrita, minha gramática, é muito ruim até hoje, até hoje.*

Entr.: *Mas nos sinais, a gramática dos sinais?*

Prof. 7: *Depende, do português, nos sinais, eu tenho trauma do português, então, eu percebo*

que parece que eu misturo tudo, a influência dos dois grupos, eu acho, a leitura, a escrita, a gramática, eu digo para os professores: Vai deixando, vai deixando, não precisa forçar, o português perfeito, as regras e a estrutura certinha, "de", por exemplo, precisa falar disso, antes eu não sabia o que era "de" eu descobri muito depois, o que é "de"? Hoje... d + e, o que é isso? É português... hã, eu não sei o que é isso, tenho claro o que é "de". Com o professor ouvinte é diferente, como você.

Entr.: *Eu também tenho dificuldade com o português. Português é uma língua difícil.*

Prof.7: *É mesmo?!, Isso me surpreende, eu acho que você tem o português perfeito e você me diz que é mais ou menos. Português é difícil, e, de. Parece que... quando eu mando um e-mail, às vezes, eu me fecho para escrever, você não, porque você me conhece, eu peço ajuda. Me ajuda, lê para mim, se for para um diretor, um professor, como eu vou escrever? A minha gramática é sempre errada, sempre fora do lugar. Eu estou acostumado, é cultura? Não, é vida! Vai em um banco, tem que escrever! Eles precisam, porque não? Tem que fazer. Eu estava atrasado, eles estão adiantados, aproveita para mudar, por que não? Tem que mudar isso. Imagino que o futuro deles vai ser muito diferente, muito melhor e tenho uma prova que vai ser diferente. Antes, eu ia para fono, para falar. Tinha que ter muita paciência, perdia tempo. Então, eu dou de coração para eles, a estrutura perfeita... vai deixando, vai mudando. Dá um modelo, para olhar muito, não precisa forçar, vai olhando naturalmente e ele vai incorporando isso e acostuma.*

Entr.: *Mas a estrutura dos sinais você acha importante?*

Prof.7: *Na escrita ou nos sinais?*

Entr.: *Nos sinais.*

Prof.7: *Nos sinais, é importante, nos sinais, você está falando. Igual ao português, né. Tem surdo que pode falar, parece que sai meio torta, entre aspas, assim, parece que está falando inglês, você olha a boca meio torta, assim, não a voz, mas o corpo, não é só a boca. É o corpo todo, é o jeito do corpo, esse espaço de sinalização. Então, você olha no celular, tem muita coisa aqui, esse celular você comprou? Essa mochila é sua*[78]*. Então, no português, a gramática é diferente, você vai escrevendo tudo na Libras, para os surdos, as cores vêm primeiro: "Vermelho carro"? "Pai seu?". É costume: eu vi seu...*[79] *parece que está preso, parece um robô. Em escolas bilíngues, eu vejo as pessoas usando: "ficar vai…". Eu fico olhando… eu chamo a pessoa e peço para a pessoa: "fazer ficar", e fico olhando, tirando sarro, parece um robô, é diferente, a gramática tem que ser mais natural. São jovens, então eu olho para os sinais com português e falo: Como está estranho. Aí eu entendo e falo: Vamos trocar, primeiro vem os sinais, não tem que ficar se contorcendo todo. Não dá! Não dá! Tudo isso entre aspas.*

Entr.: *Terminamos, tem alguma coisa importante que você queira me falar sobre educação de surdos?*

---

[78] Sinais usados na estrutura da gramática da Libras.
[79] Sinais na estrutura do português.

Prof.7: *Desculpa, eu não estou me achando melhor que os outros, mas eu estou feliz de ser modelo, eu fico triste das pessoas ficarem falando mal do Polo Bilíngue, não é isso. É uma placa só, não é só a placa, coloca uma placa e diz que é isso, não é só a placa, é você, é cada professor, cada instrutor, cada intérprete, aí que está o problema, de assumir isso, de ter modelos, não é a parede que muda, não são as coisas que mudam, são as pessoas, é o humano. É o humano que tem que mudar, é o que as crianças vão se apoiar, se eu fecho tudo em mim, as crianças vão imitar isso também, eu falto, falto, falto, as crianças vão fazer isso. Se eu fico brincando no celular, as crianças vão fazer isso também e para sempre vão reproduzir isso.*

Entr.: *Olhar o celular durante a aula?*

Prof.7: *Elas prestam atenção, para mim, como professor, é como se eles fossem filhos, que eu encontro todo dia, que tenho contato todo dia. Então, eu sou um modelo, um espelho. Antes, eu pensava no professor, eu comecei, eu sou instrutor, não! Demora, eu demorei quatro anos, demorou, aí eu me encontrei, eu estava atrasado como professor, não está tudo pronto, tem essa confusão até hoje. Depende do modelo, se eu quero abrir meu coração para que o outro possa chegar e a sociedade precisa ter essa troca. A polícia, o médico, o hospital, hoje parece que é um só lá de trás que vem e o trauma continua, não, eu não quero oralismo, não quero sinal, tem que mostrar que o problema está lá atrás, na base. Eu tento influenciar cada um para se abrir e ter um equilíbrio mesmo, precisa ter paciência, precisa ter calma... quer fazer mais pergunta? Tá tranquilo? Então tá bom...*