



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

**A EDIFICAÇÃO DA ESCOLA  
NO ESPAÇO NEGADO DO SONHO:  
Um Estudo na Formação de Professores Surdos**

**Tania Micheline Miorando**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**A EDIFICAÇÃO DA ESCOLA  
NO ESPAÇO NEGADO DO SONHO:  
Um Estudo na Formação de Professores Surdos**

**por**

**Tania Micheline Miorando**

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

**PPGE**

**Santa Maria, RS, BRASIL**

**2004**

M669e Miorando, Tania Micheline

A edificação da escola no espaço negado do sonho: um estudo na formação de professores surdos / Tania Micheline Miorando. - Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

xiii, 176 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

1. Deficiência auditiva - Formação de professor - Educação 2. Imaginário social - Psicologia I. Título.

CDU 376.33:371.13

Ficha elaborada pela bibliotecária Helen Lucia P. e S. da Cunha - CRB 10/1584

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação em Educação**

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

**A EDIFICAÇÃO DA ESCOLA  
NO ESPAÇO NEGADO DO SONHO:  
Um Estudo na Formação de Professores Surdos**

elaborada por  
**Tania Micheline Miorando**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Valeska Fortes de Oliveira  
(Presidente/Orientadora)

---

Ronice Müller de Quadros

---

Valdo Hermes Barcelos

Santa Maria, 29 de março de 2004

“... numa voz bem alta e clara,

ele disse algo que eu haveria de lembrar pelo resto da vida:

‘Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela.’

Fiz que sim, rapidamente. Mas me arrependi no mesmo momento, pois Mika poderia pensar que eu estava me inclinando para a resposta que ele acabava de dar.

‘Quando você se inclina, você dá passagem’, continuou Mika. ‘E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.’

‘Por que não?’

‘A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente.’

Jostein Gaarder

Dedico meu trabalho  
àqueles que se fazem sujeitos  
de uma história/História.

Agradeço à minha professora orientadora, Valeska, pelo convite à pesquisa e pela oportunidade de uma formação profissional de qualidade desde a minha entrada no GEPEIS no outono de 1996.

À CAPES, pela bolsa de estudo, que favoreceu minha dedicação exclusiva ao desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo para a melhoria da Educação de Surdos.

À comunidade surda, pela aceitação da minha presença em momentos de estudo e descontração.

Aos meus familiares e ao Paulo, pelo incentivo e apoio em todos os momentos!

Ao Luís Fernando, por ter-me apresentado, através da Língua de Sinais, o Outro e a riqueza que traz nas representações do seu discurso.

À Janie, por alimentar em mim a esperança na possibilidade de construir os novos caminhos sonhados, e por discutir comigo, acreditando em minhas idéias.

Ao GEPEIS, por agregar ao estudo a pesquisa e a amizade de professores e colegas, fortalecendo as conquistas no campo da Educação.

Aos amigos, tantos... Não poderei nomeá-los, não haveria espaço!  
Todos são muito importantes na minha vida!

**MUITO OBRIGADA!**

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xii</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 MEU CAMINHO ATÉ O TEMA .....</b>	<b>5</b>
<b>2 A HISTÓRIA QUE ME CONSTITUI SER PROFESSOR - TRAMAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>14</b>
<b>3 NO IMAGINÁRIO SOCIAL, O QUE É SER PROFESSOR? ESPAÇO DE FORMAÇÃO/AUTO- FORMAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 A Escola e a Comunidade Surda .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Condições lingüísticas do Surdo: identidade e     letramento .....</b>	<b>62</b>
<b>4 ‘AGORA, EU VOU LEMBRAR DA MINHA HISTÓRIA’ TEMPO E ESPAÇO/INFÂNCIA E ESCOLA .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 As lembranças da escola: André e Tati vão para a aula</b>	<b>80</b>

4.2 É hora de estudar: estudar o quê? Como?.....	95
4.3 Lembranças de professores: imagens que ficaram .....	115
<b>5 EU, PROFESSORA/PROFESSOR SURDO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>126</b>
5.1 Cenas de estudos e formação: o diário do professor .....	140
<b>6 O SONHO DA EDIFICAÇÃO DE UMA OUTRA ESCOLA: ENFIM, O SONHO COMEÇA A SER REALIDADE! .....</b>	<b>160</b>
6.1 Considerações finais.....	160
<b>7 BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>

## LISTA DE SIGLAS

ARCADA	- Associação Regional dos Colaboradores e Amigos dos Deficientes Auditivos
ASLA	- Associação de Surdos de Lajeado/RS
CE	- Centro de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
GEPEIS	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LP	- Língua Portuguesa
LS	- Língua de Sinais
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNIVATES	- Centro Universitário UNIVATES

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Caderno de Linguagem, 1978 .....	110
FIGURA 2	- Caderno de Caligrafia, 1978 .....	111

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I - Carta de Cessão .....	176
---------------------------------	-----

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **A EDIFICAÇÃO DA ESCOLA NO ESPAÇO NEGADO DO SONHO: Um Estudo na Formação de Professores Surdos**

**Autora: Tania Micheline Miorando**

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira

Data e local da defesa: Santa Maria, 29 de março de 2004.

Este trabalho descreve a pesquisa realizada com dois professores surdos sobre as representações e significados construídos a partir de suas vivências na escola e nos processos de formação, inserindo-se na linha de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O Imaginário Social é a possibilidade de releitura da realidade sobre aspectos instituídos e instituintes da sociedade. Neste trabalho, essa foi a teoria que subsidiou principalmente um olhar mais aproximado sobre a educação de surdos, pinçando elementos que a comunidade surda demonstra através de suas representações sociais. Os sujeitos da pesquisa foram duas lideranças surdas da cidade de Lajeado/RS, em formação docente inicial, durante o curso Normal, em uma escola regular. A investigação que se instaurou teve como objetivo conhecer o processo de formação de professores surdos para atuarem junto a escola que busca edificar, a partir de transformações instituintes no quadro educacional, uma escola com alunos surdos. A metodologia

que mais se adequou, aproveitando a riqueza das experiências dos sujeitos colaboradores, foi a História Oral, pois oportunizou a análise das suas Histórias de Vida, bem como a de materiais por eles trazidos como fotografias, filmagens, reportagens de jornal, cadernos escolares e relatórios de estágio. Com esta investigação, foi constatado que a escola que os surdos sonham edificar deve contar com pilares como: a formação de professores surdos que tenham, em suas práticas diárias, o uso de um currículo que privilegie aspectos culturais e sociais conquistados no Movimento Surdo, bem como destreza e fluência no uso da Língua de Sinais, distinguindo, na avaliação por eles feita, a diferença que cada aluno traz para a sala de aula e, ao mesmo tempo, a identidade que os agrega como comunidade surda. Por fim, primar por uma educação de qualidade que deixe para trás índices de analfabetismo e marginalização.

## **ABSTRACT**

Master's Degree Thesis in Education  
Graduate Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **DREAMS OF BUILDING A SCHOOL: A Study with Deaf Teachers**

Author: Tania Micheline Miorando  
Advisor: Valeska Fortes de Oliveira  
Santa Maria, March 29<sup>th</sup>, 2004

This is a work for a postgraduation course in education of The Federal University of Santa Maria, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The work describes an investigation carried out concerning two deaf teachers, their representations and meanings built through their experiences in school and during their professional training. The Social Imaginary is a theory, which permits an analysis of the existing reality and the alternatives of our society. This was the theory, which supported a closer look at the deaf education, selecting elements the deaf community demonstrates through its social representations. The two subjects of this investigation are leaders of the deaf community in the city of Lajeado, Rio Grande do Sul. Both subjects were just beginning their professional training as teachers. The objective of this investigation was to recognize the teaching process the two deaf teachers would like to generate in a school, creating and innovating the educational scenery for deaf students. The most suitable method, taking advantage of the richness of the experiences of both teachers

was the Oral History, which has permitted an analysis of their lives history as well as the belongings brought by them like pictures, tapes, news papers articles, notebooks and training ships reports. At the end of the investigation, it was noticed that the school which the deaf community dreams of building, counts with deaf professionals who make use, on their daily practice, of a curriculum favoring cultural and social features, conquered by the Deaf Movement. In this school, all professionals would be capable of using sign language, would be able to distinguish each student's reality during the evaluation process, also knowing the identity connecting them to the deaf community. As a final point, it is crucial to value a high quality education so that marginal conditions and analphabetism rates can be excluded from our society.

## APRESENTAÇÃO

A dissertação que traz por título **“A EDIFICAÇÃO DA ESCOLA NO ESPAÇO NEGADO DO SONHO – Um Estudo na Formação de Professores Surdos”** quer contribuir no processo de formação de professores surdos, considerando que são poucos os trabalhos até então produzidos nessa área. Privilegiadamente, apresenta dois professores surdos, da cidade de Lajeado/RS, em formação inicial.

O trabalho investigativo adentra a formação desses professores e faz uma leitura de suas representações a partir do Imaginário Social, objetivando conhecer seus processos de formação em espaços institucionalizados, legitimando a profissionalização.

Este estudo também quer problematizar a edificação da escola que os surdos trazem em seus sonhos, através da formação de professores surdos, idealizada em um discurso proveniente de movimentos sociais que tomam força desde o reconhecimento político de maior acessibilidade a uma educação de qualidade por eles sonhada.

O processo de formação que ora se instaura institui a profissionalização de uma categoria docente que se está constituindo e se dá a conhecer a partir das Histórias de Vida dos próprios sujeitos envolvidos e o discurso da sua comunidade.

O primeiro capítulo, intitulado “**MEU CAMINHO ATÉ O TEMA**”, é o espaço no qual me apresento e mostro o meu envolvimento com a professora Tati e o professor André, o que me encaminhou ao estudo realizado e me levou a desenvolver esta dissertação.

No segundo capítulo, “**A HISTÓRIA QUE ME CONSTITUI SER PROFESSOR - TRAMAS METODOLÓGICAS**”, apresento os recursos utilizados para aproximar-me das Histórias de Vida dos sujeitos colaboradores e dar a conhecer seus processos de formação.

A teoria que subsidia conhecer as representações dessa nova categoria docente é trazida, principalmente, no terceiro capítulo, cujo título é “**NO IMAGINÁRIO SOCIAL, O QUE É SER PROFESSOR? ESPAÇO DE FORMAÇÃO/AUTOFORMAÇÃO**”. A discussão se encaminha, ainda, para dois aspectos que subdividem o capítulo, sendo o primeiro “**A Escola e a Comunidade Surda**” e o segundo, “**Condições lingüísticas do Surdo: identidade e letramento**”.

No quarto capítulo, as Histórias de Vida trazem à memória os tempos de criança: “**AGORA, EU VOU LEMBRAR DA MINHA HISTÓRIA’ – TEMPO E ESPAÇO/INFÂNCIA E ESCOLA**”. Neste momento, também são lembradas, desde os primeiros momentos, as imagens produzidas pela entrada na escola e seu tempo de estudos até a conclusão do Ensino Médio, contribuições estas registradas nos subcapítulos “**As lembranças da escola: André e Tati vão para a aula**” e “**É hora de estudar: estudar o quê? Como?**”. A representação que trazem de seus professores é

apresentada a seguir: **“Lembranças de professores: imagens que ficaram”**.

O quinto capítulo é a própria descrição e análise da formação docente no curso Normal que Tati e André concluíram: **“EU, PROFESSORA/PROFESSOR SURDO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE”**. Sua riqueza é detalhada nas **“Cenas de estudos e formação: o diário do professor”**.

No último capítulo, **“O SONHO DA EDIFICAÇÃO DE UMA OUTRA ESCOLA: ENFIM, O SONHO COMEÇA A SER REALIDADE!”**, é feita uma síntese da dissertação, trazendo, nas **“Considerações finais”**, os fundamentos que se propõem a constituir os pilares da escola para surdos.

## **1 MEU CAMINHO ATÉ O TEMA**

Esta dissertação é mais um trabalho que recompõe histórias de vida de pessoas que muito fizeram em suas comunidades, mas que estavam no anonimato. Alguns dos aspectos destacados das histórias de vida que vou trabalhar darão a conhecer importantes elementos dos processos de formação docente das pessoas envolvidas com este estudo. Antes de dar a conhecer os personagens principais, apresento-me como professora em formação, perfil que me identifica principalmente no desenvolver desta pesquisa.

Faço aniversário em outubro, por isso minha mãe precisou decidir se eu ingressaria com seis anos no Ensino Fundamental, completando, portanto, sete no mesmo ano, ou com oito ainda estaria na 1ª série. Vem-me à lembrança minha mãe dizendo a minha tia, que seria a minha professora na 1ª série, que eu ficaria um ano a mais na Pré-Escola para brincar, pois, adiante, eu teria muito tempo para estudar. Foram sábias essas palavras da minha mãe, professora de História, atuante nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Eu sempre levei muito a sério estudar, sério demais até. Foram poucas as brincadeiras nos tempos de recreio da 1ª e 2ª séries: algumas cantigas de roda, pega-pega, cola-cola, menino-pega-menina ou menina-pega-menino (desta, as professoras não gostavam muito). Já na 3ª série, o recreio era para confidenciar com as amigas sobre as

paqueras. Assim foi o tempo de intervalo das aulas durante o Ensino Fundamental. Nas aulas, também não me lembro de muitas atividades com brincadeiras, mas sim, de que os alunos ficavam sentados um atrás do outro, estudando. Apenas na 3ª série, quando fui aluna da minha mãe, ficamos boa parte do ano sentados em duplas. Isso era bom, pois tirava a sensação de estudar sozinhos.

No Ensino Médio, optei pelo que, naquela época, a lei chamava de Habilitação de Magistério, na escola das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em Lajeado/RS. Em uma das conversas com minha mãe para escolher o que faria no Ensino Médio, lembro-me de que, para essa decisão, foi levado em conta ser o Magistério profissionalizante e que poderia ajudar-me a encontrar um emprego, mesmo que temporário, caso viesse a decidir-me por outra carreira. Certamente, minha mãe imaginava o que estaria por vir se optasse por ser professora. Durante o Ensino Fundamental, experimentáramos as primeiras e longas greves! A desvalorização da categoria docente parecia ter atingido seu ápice. Conheci minha mãe professora indo à escola de sapato de salto! E, depois, caminhei muito ao seu lado, rumo à escola, vendo-a de tênis, jeans e camiseta!

O estágio do Magistério: projeto a ser vivenciado em escolas de vila! Hoje eu vejo como era concebido ser professor: missão sagrada (Ferreira, 1998; Ferreira, 2000) e de profunda “caridade”! Talvez fosse por esse motivo que nenhuma de minhas colegas falava em fazer vestibular e continuar sua formação. Eu queria fazer uma faculdade porque minha mãe dizia, com orgulho, o quanto suas duas faculdades, Estudos Sociais e História, a faziam respeitada entre suas colegas.

Quando ela se decidiu por entrar em greve, como fizeram as colegas de uma das escolas em que ela lecionava, e quis discutir as questões que a motivavam a paralisação, e ser a única a entrar em greve na outra escola, pareceu-me excessiva rebeldia de sua parte, afinal, ela estava discutindo política dentro da escola! Antes, eu só a via discutir planejamentos, exercícios, reuniões pedagógicas. Com surpresa, então, vi minha mãe discutindo profissionalmente seu emprego. Passei a ver a escola como um espaço em que podia acontecer tudo o que vivemos, um espaço que não era só de “caridade”, mas de muita responsabilidade.

Durante o estágio, encontrei crianças de nove a dezoito anos, era uma 3ª série. A de dezoito era uma menina e engravidou antes de eu concluir o estágio! Eu também tinha dezoito anos, mas vivia apenas paqueras, nenhum namoro sério. Isso assustou-me: ver alguém tão jovem, sem estudo e sem a possibilidade de garantir condições mínimas de uma vida saudável para si e seu filho.

Acrescido a isso, embora tivéssemos passado aulas e aulas de várias didáticas estudando o construtivismo, a supervisora do meu estágio, ao visitar-me, constatou “falta de domínio de turma”, pois as crianças conversavam na sala de aula e eu, por ter a mãe professora, dizia a supervisora de estágio, “ela, certamente, poderia te ajudar a confeccionar os cartazes para levá-los prontos para a sala de aula”! Estava sendo muito complicado entender nossas discussões criticando a metodologia tradicional e tentar fazer o planejamento de acordo com as orientações construtivistas se meus alunos não poderiam caminhar, trabalhar em grupos, conversar com os colegas e confeccionar cartazes

que eram parte da aula e do meu planejamento. Eu elencara, entre meus objetivos, levá-los a entender que a estética da sala de aula era, também, responsabilidade e consequência do trabalho realizado durante nossas manhãs de aula. Mas, com certeza, na minha inexperiência, eu não havia escrito com essas palavras no meu diário de estágio. Na “avaliação” da aula do dia 10/03/1993, escrevi: “Não entendo que ‘domínio de classe’ seja ‘silêncio’! Entendo que o professor deve ter ‘domínio’ é do conteúdo! Um aluno que tem liberdade em sala de aula, no processo, toma mais decisões que aquele que pensa somente para as atividades de aula.” Mas a professora supervisora do meu estágio não entendia assim. Se um professor mais conservador assistisse a minha aula hoje, creio que diria que continuo não tendo ‘domínio de classe’. Naturalmente, apenas se ouve mais barulho, mas o rendimento não decai. Afinal, não são quinze alunos, mas vinte e cinco em plena alegria da adolescência!

Eu estava decepcionada com o que era “ser professora”. Naquela época, minha rebeldia me levava a dizer que não colocaria mais meus pés em uma sala de aula. Mas não desisti. Só mais tarde aprendi que, talvez, depois da primeira frustração, o reencantamento acontece quando nos damos conta de que, em uma profissão isso pode acontecer e, ao buscar recursos teóricos, podemos encontrar alternativas para vencer as barreiras.

Foi nessa época que recebi o convite do Luis Fernando Tavares para fazer um curso de Língua de Sinais. Gostei! Para mim, era um desafio comunicar-me sem usar a linguagem oral. O meu interesse em aprender a Língua de Sinais surgiu como um desafio para vencer a

barreira do som e estabelecer uma comunicação até com quem não usasse a mesma língua que eu. Ele levou-me à classe de surdos da Escola Fernandes Vieira, em Lajeado/RS. Mais uma vez, parei para pensar. Eu tinha duas possibilidades para continuar meus estudos: trabalhando com surdos, como Fonoaudióloga, com uma formação clínico-terapêutica, ou sendo Educadora Especial, e voltando para a sala de aula como professora.

Apesar de tudo, eu acreditava na educação e isso era mais forte. Minha mãe, minhas tias, minhas professoras. Eu não desistiria por uma professora que avaliara o meu estágio com a nota mínima de aprovação por eu não ter ‘domínio de classe’. Estar às voltas com as coisas da educação, planejando aulas e pesquisando assuntos, como fazia minha mãe, era uma possibilidade de estar próxima do conhecimento, e tentar mudanças a partir do que eu acreditava. A educação é um campo com espaço para muitas produções a partir de pesquisas que alcançam possibilidades de melhorar, o que nos dá a certeza de que a realidade em que vivemos pode ser diferente, melhor.

Por fim, decidi-me pelo vestibular para Educação Especial – Habilitação em Educação de Surdos. Foi a partir daí que passei a estudar e familiarizar-me com a comunidade Surda de Lajeado/RS. As leituras que eu fazia durante o curso poderiam estar sendo discutidas na própria comunidade surda. E sobre as possibilidades que levantávamos, na sala de aula, para uma educação cada vez mais próxima ao que eles realmente sonhavam, eu podia saber deles o que pensavam a respeito.

Lembro-me de muitos domingos que passávamos na Praça de Alimentação do Shopping: primeiro dois, depois três amigos e o grupo foi crescendo. Foi incentivador quando um deles disse-me, admirado, vendo como as pessoas olhavam para nós, que o Surdo podia ser feliz, passear, e não ficar só em casa, escondido. Mais e mais leituras e encontros se fizeram necessários para eu conhecer melhor o grupo com quem convivía.

Como o curso de graduação não fora suficiente para responder a todas as minhas inquietações, cursei a especialização em Educação Especial, também na área da educação de surdos e sigo com o mestrado, que, certamente, será marcante em minha vida como mais um passo – importante – um passo a mais na caminhada que fazemos.

Os estudos na Educação Especial foram reforçados pelas discussões que fazíamos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/CE/UFSM, enfocando, principalmente, a formação de professores. Disso resultou meu maior comprometimento com a formação de professores na educação, especialmente, com os profissionais que atuavam na Educação Especial.

A convivência em um grupo de pesquisa, com colegas que, como eu, também queriam ir além da graduação, passávamos a maior parte de nosso tempo, quando não estávamos em aula, foi decisivo para continuarmos em um curso de licenciatura comprometido com a Educação. As discussões de aulas eram aprofundadas nesse espaço, nossa professora orientadora, Valeska Fortes de Oliveira, sempre nos ouvia e nos encaminhava a mais leituras e estudos. No GEPEIS

aprendemos a viver a formação profissional como professoras entre muita pesquisa, produção e vivência em grupo, a partir do grande exemplo da Professora Valeska, tão querida por nós, e a quem somos muito gratos.

O interesse em aprofundar meus estudos foi o incentivo para, no curso de Especialização em Educação Especial, também na UFSM, conhecer mais sobre a linguagem do Surdo na Escola. A monografia foi sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, para o Surdo. Enquanto me dedicava aos estudos, acompanhei a instauração da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, que iniciava uma nova fase na educação de surdos, em Santa Maria/RS. Foi o momento em que minha preparação estava sendo colocada em práticas diárias de sala de aula. Estava iniciando minha carreira no magistério público estadual, sentindo as alegrias e as dificuldades de ser professora.

Além de estar conhecendo o cotidiano dos Surdos<sup>1</sup> de Santa Maria/RS, procurava, também, estar em contato com a comunidade surda de Lajeado/RS que, embora ainda não tivesse uma escola voltada inteiramente para a sua educação, começava a sonhar e mapear seus interesses em projetos semelhantes.

A caminhada que se dispunham a realizar, coletivamente, apontou para um trabalho muito interessante que se iniciava e que precisava ser olhado com mais atenção pela pesquisa que se desenvolvia na área da Educação Especial e na Formação de

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, todas as vezes que aparecer escrito "Surdo" com letra maiúscula referir-se-á à comunidade surda e suas condições, que, segundo Wriegley, é escrito em letra maiúscula por referir-se à condição social de comunidade; e, quando aparecer escrito em letra minúscula, estará se referindo ao indivíduo propriamente dito.

Professores. Ousei registrá-lo e lançar-me aos estudos que, por ora, faço no curso de Mestrado em Educação.

Desses estudos está resultando a pesquisa com a formação de professores surdos, a partir de depoimentos de participantes da comunidade surda da região de Lajeado/RS, interessados em ressignificar suas trajetórias de formação na perspectiva da construção de uma outra escola para os surdos. A partir de agora, seremos três no desenvolver desta dissertação. Tati e André são duas lideranças na comunidade surda que estão iniciando o processo de mudança na educação de surdos na sua comunidade. Vou chamá-los a se apresentarem:

Meu nome é Tati e este é o meu sinal. Eu tenho este sinal porque desde pequena eu tive sobancelhas espessas e esse é o meu sinal próprio<sup>2</sup>. Eu nasci em Putinga/RS, no dia 22 de setembro de 1975.

Eu curso Magistério desde 2001. Estudei no Magistério com colegas ouvintes e um colega surdo. Nós tivemos várias dificuldades porque o vocabulário usado era difícil, precisávamos ter muita paciência e nos preocupávamos com isso. Eu também sou vice-presidente da ASLA e estou aprendendo muito! Antes, eu fui 2ª Secretária, viajei muito e fiz cursos. (Tati, 2003)

Meu nome é André. Eu tenho um sinal, meu sinal é este. Vocês são ouvintes e se chamam pelo nome, mas um surdo não vai ouvir, então ele usa um sinal visual. A Tania também tem um sinal. Por que eu tenho este sinal? Eu lembro que, desde pequeno, eu tinha um problema nos dentes, fui ao dentista, fiz tratamento e

---

<sup>2</sup> Da mesma forma que para os ouvintes, é dito o nome próprio.

os outros surdos me identificavam por este sinal. Agora eu sou presidente da Associação de Surdos de Lajeado/RS, o sinal é este, e faço estágio de Magistério com crianças surdas. Eu tenho 33 anos. (André, 2003)

Tati e André são professores em formação. Eu tive a oportunidade de acompanhá-los durante seus estudos no Magistério e daí surgiram questionamentos e inquietações que me levaram a propor esta pesquisa.

Assim como na minha história de vida, relatei os passos que me constituíram na professora que sou hoje, poderemos conhecer o processo de profissionalização de Tati e André através de suas histórias de vida. Eles, no entanto, são professores de uma categoria que está se instituindo. No desenvolvimento desta dissertação, apresentarei o processo de formação inicial que ora se instaura na profissionalização de professores surdos.

Nas suas histórias de vida, que conheceremos, constataremos o seu descontentamento com a escola que não os reconhece como alunos que merecem todo o direcionamento, desde a estrutura física do prédio até o curso de formação dos professores para atender ao aluno surdo. Daí apresento o problema da pesquisa:

**Os Surdos negam a escola que aí está, desconstruindo-a, e buscam uma edificação através da formação de professores surdos para atuarem junto aos seus educandos em uma escola para surdos.**

Para a discussão desse problema, minhas questões de pesquisa se delinearão a partir dos seguintes questionamentos:

De que forma está se desenvolvendo a formação dos sujeitos surdos, posto que não há curso de formação para professores surdos, apenas para professores ouvintes, e os professores formadores são pertencentes à escola que os surdos negam? Quais as representações dos professores surdos sobre a escola que desejam construir?

Meu objetivo, nesta investigação, é conhecer o processo de formação que está sendo construído pelos professores para atuarem com seus educandos em uma escola para surdos.

Por estar junto daqueles que também acreditam nos seus sonhos, apresento esta dissertação como meio para buscar suporte teórico na pesquisa acadêmica e deixar registrado o discurso construído na história de vida dos sujeitos Surdos em formação docente.

## **2 A HISTÓRIA QUE ME CONSTITUI SER PROFESSOR - TRAMAS METODOLÓGICAS**

Na metodologia do trabalho por mim realizado, estarei utilizando a História Oral por entender que, a partir dos recursos disponibilizados para trazer a participação dos colaboradores para este estudo, os próprios estarão em um momento de rememoração de suas vidas, bem como do imaginário por eles trazidos a partir de suas representações, o que é parte importante deste trabalho. “As versões que amparam a história oral são as retidas na memória das pessoas, forjadas em imaginários construídos; são as que circulam no cotidiano ou passam formal ou informalmente de uma geração para outra, poucas vezes podendo ser equiparadas aos documentos de arquivos” (Meihy, 2002, p. 9).

Valendo-me desse método, optei pela abordagem da história de vida que, como é apresentada por Josso (2002, p.20), “poderia ser qualificada como a referência das tomadas de posição e dos processos-projectos de formação do nosso estar-no-mundo singular-plural através da exploração pluridisciplinar, ou para alguns transdisciplinar, e da sua complexidade biográfica”.

As histórias de vida de Tati e André são trazidas a partir de entrevistas semi-estruturadas das quais os roteiros foram elaborados a partir “de um cruzamento da biografia do entrevistado com o roteiro geral, considerando-se as inter-relações entre o caso daquele sujeito e

o tema geral da pesquisa” (Alberti, 1989, p. 65). Ao lembrarem sua própria história, eles articulam recordações que são carregadas de sentido, são as recordações-referências simbólicas de sua formação.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência para numerosíssimas situações de género, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (Josso, 2002, p.29).

Justifico a metodologia do meu trabalho a partir da História Oral por encontrar nesta modalidade, favorecidos os estudos de identidade e memória cultural, com a formulação de documentos mediante registros eletrônicos (Meihy, 2002). Também por serem temas emergidos das entrevistas e discutidos no Movimento Surdo, espaço em que Tati e André são lideranças.

Desde a formulação do roteiro das entrevistas, sua transcrição e análise, busquei uma argumentação que sustentasse a modalidade escolhida, por não ser viável a gravação sonora das entrevistas, mas filmadas, uma vez que estaria contradizendo a característica ‘oral’ do recurso de que me utilizei para conhecer as Histórias de Vida.

O que encontrei na literatura, que serviu para argumentar a possibilidade da interpretação das entrevistas, foi em Alberti, ao mencionar entrevistas com os sujeitos, mediante o acompanhamento

de uma possível interpretação, desde que fosse “sem interferir em suas opiniões e em sua visão de mundo” (1989, p. 77). No caso descrito por Alberti (idem), ela se referia à condição física dos entrevistados, de idade ou saúde, que poderia ser um impeditivo para a realização das entrevistas, mas ser relevante a participação desses entrevistados para o desempenho da pesquisa. Nesse sentido, a participação de uma “terceira pessoa estaria funcionando como uma espécie de intérprete, viabilizando a produção daquela entrevista, que, de outro modo, não seria factível”, continua Alberti ao recomendar que esse dado seja apresentado ao público, para que este seja inteirado dessa circunstância especial. E é o que faço.

As entrevistas com André e Tati iniciaram no ano de 2001, desde o seu ingresso no curso Normal, no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, em Lajeado/RS. Os primeiros registros para esta pesquisa foram apenas escritos, em diário de campo, durante os estudos desenvolvidos no próprio curso.

Minha aproximação, até envolvê-los neste trabalho de dissertação, deu-se antes mesmo de eu fazer a minha graduação em Educação Especial. Conhecia André dos corredores do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, o Castelinho, quando cursei as séries finais do Ensino Fundamental e por ele também ter sido aluno de minha mãe. Mas somente passei a conversar com ele quando fiz o curso de Libras, que ele também freqüentava. Tati, conheci-a também nessa época, em 1994, através de outra amiga surda.

Desde que aprendi a Língua de Sinais, sempre me envolvi muito com a comunidade surda de Lajeado/RS e isso me possibilitou

conhecer melhor André e Tati. Para este trabalho, no entanto, precisaria de entrevistas que fossem sistematizadas em gravações filmadas e escritas.

Durante o curso que eles fizeram, procurei estar o maior tempo que pude junto deles, nas aulas ou em estudos em grupo sobre o que também estudavam em aula. Desde o início, estive em reuniões com os seus professores e a direção da escola, que se mostraram abertos para modificar suas metodologias de aula, com vistas a proporcionar o melhor aproveitamento dos alunos surdos.

No período do mini-estágio, de uma semana, e do estágio final, desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2003, planejamos juntos quase a totalidade das aulas e a muitas delas, assisti e registrei em vídeos.

Também tenho o registro em fotografias, estas usadas mais em estudos na formação docente que propriamente para rememorar lembranças. Esses momentos estarão sendo abordados em discussões no decorrer deste trabalho.

Uma das maiores entrevistas que utilizo surgiu da participação de André e Tati em um projeto interdisciplinar desenvolvido na Escola Estadual Guararapes, em Arroio do Meio/RS, quando foram convidados a contar suas Histórias de Vida para os alunos do Ensino Médio daquela escola. As outras entrevistas foram combinadas entre nós, no decorrer da pesquisa, pois “a participação direta do pesquisador na produção do documento de história oral permite assim uma constante avaliação desse documento ainda durante a sua constituição” (Alberti, 1989, p. 5).

Posteriormente, as entrevistas foram interpretadas por mim, da LS (Língua de Sinais) para a LP (Língua Portuguesa), pois sou Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), registrada na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), sob o número T7370. Depois, foram transcritas, revisadas (as transcrições com as filmagens) e autorizadas. O processo de transcrição da LIBRAS, feita com todo o cuidado, foi muito demorado, pois cinco minutos de entrevista em LS, transcrita e revisada, levou, aproximadamente, uma hora até finalizar o processo. Isso se fez necessário porque em uma interpretação simultânea

o intérprete necessita de reações rápidas, ou seja, recebe, armazena e reproduz as informações quase que concomitantemente, sua memória ativa é facilmente esgotada se ela não tiver muito treino e conhecimento das línguas envolvidas e do assunto a ser interpretado. Daí decorre a sutileza e os perigos do interpretar, pois muitas vezes falhas de memória podem acarretar uma interpretação equivocada, resultado de improvisações (Pires, 1999, p. 24).

Esta, porém, por ter sido uma interpretação consecutiva dispôs de um tempo maior para um trabalho mais elaborado.

Todo o material produzido durante este trabalho estará disponível no Banco de Dados do Laboratório de Imagens, no GEPEIS/CE/UFMS, juntamente com outras entrevistas já utilizadas em outras pesquisas.

O cuidado que tive ao interpretar<sup>3</sup> e transcrever as entrevistas estão de acordo com Código de Ética, que trata da postura do intérprete, oficializado pela FENEIS, em 1992, por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes realizado no Rio de Janeiro (Pires, 1999; Sander, 2002).

Meu envolvimento com a comunidade surda leva-me constantemente a atualizar a Língua de Sinais que uso por estar em contato com crianças, jovens e adultos surdos, senão diariamente, semanalmente, em estudos ou conversas descontraídas. Ainda, por integrar a Central de Intérpretes de Santa Maria/RS e o Colegiado dos Intérpretes do RS, pertenço a um grupo de estudos que se dedica a ler e divulgar estudos a respeito dos assuntos abordados em discussões pertinentes a essa temática. Por isso, sinto-me autorizada a interpretar as entrevistas para este trabalho. Entretanto, nos estudos de Pires (1999) ficam justificadas possíveis perdas: “O intérprete deve conhecer as minúcias da língua-fonte e da língua-meta para, além de captar o conteúdo, aproximar-se das intenções do autor. Não há equivalências absolutas na interpretação; portanto, algumas expressões muitas vezes podem ser traduzidas de duas ou mais maneiras” (Pires, 1999, p. 23). As entrevistas foram lidas e autorizadas por André e Tati, por isso a versão apresentada é a mais aceita. Ainda assim, as entrevistas originais ficam arquivadas no Banco de Imagens do GEPEIS/CE/UFSM. O material coletado poderá

---

<sup>3</sup> “Tradução e interpretação estão intimamente ligadas, mas há uma diferença particular entre elas. Traduzir é passar um texto escrito de uma língua de partida para um texto escrito numa língua de chegada. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete” (Pires, 1989, p. 23).

ser utilizado também em outros trabalhos, pois é fonte para outros estudos (Alberti, 1989; Meihy, 2002).

Algumas expressões idiomáticas, usadas somente pela comunidade surda e que não encontram correspondência na LP, foram adequadas a partir do conhecimento que tenho da cultura da língua de chegada. “Para haver comunicação com outra comunidade lingüística, portanto, é preciso haver também fluência cultural, para dar conta dos idiomatismos culturais durante a interpretação. Mas há dificuldade nessa fluência, esses mundos parecem impenetráveis e conformam hiatos que impedem a tradução literal” (Pires, 1999, p. 26). Por isso, o cuidado que tive na releitura das transcrições, antes mesmo da necessidade das autorizações.

A história de vida, lembrada e ressignificada, passa a valorizar momentos que podem reformular os planejamentos diários de aula. Momentos próprios para revisitar a memória foram proporcionados através de vivências pedagógicas na construção de jogos didáticos. O lúdico vai desde os sonhos de um futuro com momentos prazerosos, em sala de aula, até a compreensão de um passado que evidencia o despreparo para receber alunos surdos e entendê-los em suas particularidades comunicacionais e culturais. Como diz Josso (2002, p.28), “dado que todo e qualquer objecto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, também se passa o mesmo com o conceito de formação que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objecto é pensado ao mesmo tempo como uma história singular e como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades ‘autopoiéticas’”.

A abordagem biográfica de um relato recupera a própria história de vida e provoca uma auto-análise crítica que recai no olhar sobre sua performance profissional enquanto potência de si, intensificando seu devir profissional (Pereira, 2000). Pereira continua, ao argumentar que, ao se trabalhar com a memória, o registro das marcas, até então imobilizadas, passam a refazer seu sentido à medida que suas novas performances acontecem, gerando um novo movimento.

A autonomia do professor enquanto sujeito histórico, social e político (Freire, 1996), precisa constar em registros, para que seja percebida sua construção e as conseqüências de seu trabalho. O levantamento histórico é feito através de sua própria história de vida em relatos orais e autobiográficos. O sujeito social é trazido para o cenário da pesquisa a partir de sua própria realidade e como se faz participante na conjuntura da sociedade. É o político que há inserido nesse sujeito mostra-se através do espaço que ocupa, das opções que visualiza e das escolhas que faz, seus anseios e perspectivas.

Outros instrumentos como reportagens em jornais locais, depoimentos a respeito da inserção dos sujeitos na comunidade surda em eventos, cadernos de aula da época de sua alfabetização, relatório final de estágio, textos redigidos por eles, filmagens nas reuniões da Associação de Surdos de Lajeado/RS, outros documentos provenientes do Movimento Surdo que aparecerem no decorrer dos estudos, servem para enriquecer e montar a contextualização que leva a melhor compreender os tempos vividos pelos sujeitos aqui abordados.

As histórias de vida, por si só, abrem fontes teóricas que passam a integrar a corporificação desta dissertação.

O que estaremos apresentando a partir desta investigação é uma das versões possíveis de estudo da educação de surdos em Lajeado/RS (Alberti, 1989; Meihy, 2002). “A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, ela não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem” (Meihy, 2002, p. 15).

### **3 NO IMAGINÁRIO SOCIAL, O QUE É SER PROFESSOR? ESPAÇO DE FORMAÇÃO/AUTOFORMAÇÃO**

O imaginário tem aspectos culturais nos seus estudos que possibilitaram lugar para reflexões na formação de professores, formando assim novas categorias de estudo, como a que trata da formação de professores surdos, unindo-se dessa forma, às discussões da educação. E este trabalho quer mostrar de que forma foi possível reunir esses estudos, revelando a força da instituição imaginária (Castoriadis, 1992) na educação.

Estamos em uma sociedade que se desenvolve numa “multiplicidade de formas organizadoras e organizadas. (...) Todavia, essas propriedades são re-criadas, liberadas, escolhidas, filtradas, postas em relação e, sobretudo, *dotadas de sentido* pela instituição e pelas significações imaginárias da sociedade dada” (Castoriadis, 1999, p. 124). A força criadora existente na sociedade, esse imaginário instituído e instituinte (idem), possibilita reorganizar, na educação, procedimentos que se adaptem ao espaço em sua temporalidade dinâmica, que é a realidade na qual vivemos.

Nesse meio educacional, dada suas diversas especificidades, usamos discursos que revelam insatisfações ou possibilidades de reorganização do espaço, posto que somos levados por movimentos instigantes de aproximação e afastamento nas ações do fazer

cotidiano, decorrentes do Imaginário Social, no qual somos sujeitos partícipes.

Do que temos substrato, o Imaginário Social é consequência de nossas atitudes refletidas da imaginação que formulamos, concretizando-a no fazer de nosso saber. Assim também a educação reflete a cultura que produzimos e a forma como somos levados a agir. Nossas produções são consequência, pois, da materialização de nossa imaginação.

Oliveira (1998), ao apresentar uma descrição da imaginação, explica essa faceta do imaginário, para que entendamos melhor de que forma nos inserimos no processo social do imaginário. Ela escreve: “A imaginação é uma atividade de reconstrução do real, de colocar algo que não estava dado, de criação a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós. O imaginário estaria povoado de representações simbólicas do real”(p. 62).

O que temos de real, a cultura refletida na educação e percebida nas leituras de suas representações simbólicas, são instrumentos dos quais nos apropriamos e que possibilitam alterar o social que nos circunda. Este meio, no entanto, é extremamente complexo, dinâmico e contínuo, o que nos leva a conviver com a diversidade cultural. O meio cultural diverso, por sua vez, é palco de atores criadores e autores que atuam na sociedade, convivendo com a diversidade cultural e identitária (Hall, 1997).

Uma sala de aula agrega uma diversidade determinada, se observadas as diferenças lingüísticas, por exemplo. Mas quando as

diferenças não forem respeitadas, a ponto de não serem atingidos os objetivos propostos, o grupo em prejuízo passa a recorrer por mudanças. As representações que passarão a ser emitidas darão a conhecer suas vontades expressas sob várias maneiras; seja através da arte, do esporte, da política, da violência, da educação e de tantos outros modos. As suas representações passarão a instituir, dentro do movimento social, um espaço mais próximo que esse grupo quer para si. Passará pelo seu imaginário um discurso que provoca transformações.

Mas vale dizer que o Imaginário Social não é a soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais (Ferreira & Eizirik, 1994, p. 07).

Assim, na educação de surdos, houve manifestações culturais que se sobrepuseram às vertentes educacionais vigentes, transformando-as em orientações gerais que foram seguidas ou não, conforme os envolvidos permitiam às forças instituídas ou instituintes da sociedade (Castoriadis, 1992).

Quando uma educação instituída tem preceitos que apontam uma paridade na orientação, ignorando muitas vezes as desproporcionalidades dos meios, visando o resultado final – avaliando, para tanto, apenas o último estágio do processo educacional

– acaba por deixar dúvidas quanto à coerência desses princípios. Então, é possível forçar a instituição para uma nova orientação educacional, instituindo novos procedimentos. O velho cede espaço para o novo. E como descobrir caminhos para edificar o novo?

Foucault nos ensina a formular novas perguntas para velhas questões. Ele nos alerta para ver além do que estamos focando: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 1996, p. 26).

A comunidade surda estava descontente com o velho problema de não ter em sua língua a educação que buscava na escola. Para instituir uma educação a partir de sua língua, sabiam eles que não seria tão fácil, afinal, aprender uma nova língua requer muita dedicação e aceitação da comunidade usuária.

Na escola, esse era o processo a que se submetiam, mas que na contrapartida não percebiam de seus professores, pois para aprender uma nova língua, a sua primeira língua precisa fazer-se veículo para se estabelecer a comunicação. Temos tal constatação na literatura que se dedica aos estudos da educação de surdos:

A escola para surdos deve ser um espaço que assegure às pessoas surdas possibilidade de respeito à sua diferença lingüística a partir do bilingüismo, ou seja, de um ambiente favorável a um “input” lingüístico necessário à compreensão no cotidiano escolar e extra-escolar, que permeie a aquisição e uso da Língua de Sinais e possibilite o aprendizado da língua oral; assim, ficam garantidos o convívio e a integração das pessoas surdas com os ouvintes (Pires, 1999, p. 11).

No entanto, os professores que estavam recebendo as crianças surdas, os que foram professores desses sujeitos que voltavam à escola na condição de adultos buscando uma profissionalização docente, traziam na sua prática os mesmos procedimentos que eram apresentados quando nem eram conhecidos os estudos pertinentes à Língua de Sinais, nos anos setenta, início da década de oitenta. A escola era a mesma para outro tempo.

As crianças precisariam continuar a busca pelo espaço que tem por prioridade desenvolver os conhecimentos, respeitando suas identidades. Queríamos, sim, continuar levando as crianças para a escola, desde que ali fosse proporcionada uma educação de qualidade, própria para este tempo. A reflexão, para essa comunidade, partiu desse ponto.

Entre uma e outra geração que ia para a escola, por pesquisadores da Educação de Surdos em Congressos e eventos que envolviam a comunidade ouvinte e surda, a educação continuou a ser pensada, discutindo os rumos que essa escola deveria tomar, pois a comunidade surda tem características que começam a firmar-se na sua convivência social.

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem caracterizar-se as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade

surda: uma estratégia para o nascimento cultural (Skliar, 1999, p. 12).

Mas, a falta da escola, de seus professores, estava em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político. Foi quando os próprios membros da comunidade passaram a buscar a profissionalização docente que os autorizasse a entrar para a escola, junto das crianças surdas que estavam chegando.

Eu pensei e me decidi a fazer a inscrição, experimentei, juntamente com a minha colega Tati e a Tania no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Fiz a inscrição, como devia ser, pronto, depois fui chamado para me apresentar, juntamente com um grupo (de candidatos selecionados), que também foi chamado; convidei a intérprete e fomos para a reunião. Lá, foi explicado a todos sobre o curso através de uma palestra com a psicóloga. Depois, teve uma entrevista, porque a professora queria saber porque eu escolhi ser professor ‘profissional’ de surdos. Depois que foi divulgado o resultado final sobre os selecionados para fazerem o curso, a diretora do Castelo chamou, eu levei um susto! Ela disse que era para eu e a minha colega ir à coordenação do Magistério conversar, fazer uma entrevista com a Professora Marisa Bastos. Este é o sinal dela. Ela chamou e questionou como seria o trabalho com surdos, considerando que eles nunca tinham tido um aluno surdo no Magistério. Então a Tania, que também foi e batalhou junto conosco, interpretando algumas vezes, explicou e a Professora Marisa aceitou, e já nos encaminhou para fazermos a matrícula e tudo mais. Ficamos muito felizes! Saímos e fomos comemorar com os amigos, comer pizza! Descansamos e, em março de 2001, começamos o

Magistério com os estudos. Foram as primeiras experiências com as professoras de Didática. Nós não conhecíamos, os professores também não sabiam sobre a Didática com Surdos. Estavam preocupados, as colegas também, enfim, todos estavam preocupados como fazer. (André, 27/10/2003)

Ser professor vai além da busca de um curso Normal ou de licenciatura. André buscou pelo curso. Esse curso de Magistério não estava preparado para receber alunos surdos. E mais, mesmo que tivesse a discussão da inclusão durante o seu desenvolvimento, estava formando professores para a escola que os surdos justamente querem desconstruir por não estar voltada para a educação de seus pares.

No entanto, o desafio estava lançado e fora aceito: desde então, logo que foi pensado na possibilidade de ingresso de alunos surdos no curso, teve início um processo de alteração de seu currículo. Nessa aceitação do novo desafio, esteve presente o risco de não atingir os objetivos, posto que não fora vivida experiência semelhante na escola nem a possuíam também aqueles professores envolvidos. Mesmo assim, foi unânime a aposta no sucesso.

A formação docente que André esperava cursar também não era a de apenas estar à frente de uma classe de alunos, pois como menciona na sua fala, ele queria ser um “professor profissional”, ou seja, possuidor de argumentação teórica que o autorizasse a agir profissionalmente com uma turma de alunos em uma instituição formal de educação.

O movimento instituinte da profissionalização docente traz a discussão que busca renovar os fundamentos epistemológicos do

ofício de professor (Tardif, 2002). A prática profissional deverá vir respaldada por conhecimentos especializados e formalizados que, segundo o mesmo autor, será construída por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo as ciências naturais e aplicadas, bem como as ciências sociais e humanas e as ciências da educação, de modo que resulte daí uma formação de alto nível, preferencialmente de natureza universitária ou equivalente, continua o autor. A formação que André e Tati freqüentam equivale a formação inicial, tanto mais por estar em seus planos um curso de licenciatura em nível superior.

Perpassa pelo Imaginário Social que, para ser professor, basta assumir a responsabilidade de estar à frente de uma classe de alunos, ensinando algum tema específico. André, por ser um líder na comunidade surda, assume que precisa estar mediando alguns conhecimentos, principalmente o da Língua de Sinais por estar mais em contato com outras associações de surdos, representando a ASLA em eventos. Mas isso não o fazia um professor “profissional” que o levaria atuar em uma instituição de ensino. Seu desejo de agir dentro dessas instituições, legalmente, é demonstrada pela vontade que tem de ser reconhecido pela sociedade através de cursos que oferecessem a oportunidade de profissionalizar-se.

Iniciado o curso, começaram aparecer as dificuldades e a solidariedade. O conhecimento solidário de que nos fala Santos (2000) é aquele que se faz instrumento na construção de uma educação emancipatória (idem).

A modernidade mitificou uma educação que não fosse ameaçada pelo fracasso na aprendizagem. Para tanto, institucionalizou o conhecimento-regulação, convertendo-o em conhecimento hegemônico e desconsiderando qualquer outra forma de conhecimento (Santos, 2000). O mesmo autor fala-nos, ainda, de conhecimentos manipulados, ora para um processo que dirige para a manipulação em função da ordem, ora que aceita o sujeito como participante na construção de um mundo via solidariedade. A partir desse conhecimento, a solidariedade concebida nesse saber eleva o objeto à condição de sujeito; tira-o do silenciamento, dando a conhecer seus saberes.

O sonho moderno esteve calcado no “progresso” da humanidade com estruturas educadoras baseadas em uma razão científica. A credibilidade que os liberais têm no projeto de uma “razão educadora” é descrita a partir de desejos como o de ter uma educação universal, baseada em métodos universais e que possam ser “igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas e de uma educação de massa que funciona segundo o princípio do mérito, equipando os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores” (Peters, 2000, p.50).

A construção de uma educação multicultural quer abrir os espaços negados àqueles que sofreram o colonialismo ocidental (Santos 2000). “Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição” (Santos 2000, p. 30). No momento em que a Professora Marisa os chamou e

“questionou como seria o trabalho com surdos, porque eles (os professores) nunca tinham tido um aluno surdo no magistério”, abriu-se a possibilidade de um diálogo solidário que aceitasse a participação de um novo grupo social – para esse curso – com um saber que é próprio de sua cultura, diferente da maioria que ali se preparava para a docência.

A sala de aula desse curso de Magistério proporcionou momentos para ser experienciada a educação solidária: colegas e professores estiveram na busca de melhorias para essas aulas. Foram momentos que fizeram muita diferença na formação de André e Tati.

Tinha uma colega, a Carine, este é o sinal dela, que sentava perto e se interessou, porque nunca tinha estudado com um surdo. Ela nos ajudava com o Português e nós ensinávamos a Língua de Sinais. Mais tarde, ela também batalhou junto à Professora Marisa para não ter mensalidade, para o nosso estudo ser gratuito; foi sem problemas. Também batalhou para ter uma intérprete na sala de aula. Estudamos, batalhamos por uma intérprete, mas não adiantou, continuamos lutando, mas, ainda assim, não a conseguimos. Aí, a professora disse: ‘Vamos tentar assim mesmo, com palavras ‘significadas’ sobre didática.’ O que não sabíamos, praticamos; estudamos as palavras e aprendemos, por um ano. Fomos aprovados e, no outro ano, também estudamos bastante, fizemos projetos do estágio, tivemos o mini-estágio. Agora, em 2003, todos os professores estavam preocupados como ia ser no estágio. (André, 27/10/2003)

Saber que não estariam sozinhos na sala de aula, apesar da diferença que havia entre os colegas, que não era comum, os deixava

mais seguros na caminhada rumo à descoberta de novos caminhos a cada pequeno percurso vencido. Tati reforça o quanto foi importante a presença atuante dos professores e colegas durante o curso. E o que começamos a visualizar são as marcas da diferença:

Eu curso Magistério desde 2001. Estudei no Magistério com colegas ouvintes e um colega surdo. Nós tivemos várias dificuldades. Porque o vocabulário usado era difícil, precisávamos ter muita paciência e nos preocupávamos com isso. Os professores sempre tentavam explicar da melhor forma os conteúdos e nós questionávamos o vocabulário que não era conhecido por nós e elas nos ajudavam e explicavam; também as colegas nos ajudavam e nós estudávamos. Tivemos que ser pacientes durante esse processo. Até que, em 2002, conseguimos fazer os nossos projetos, porque pareciam muito difíceis, mas todos nos ajudavam até entendermos, porque para o surdo é diferente do ouvinte. O ouvinte é cobrado a aprender e para o surdo precisa ser mais simples. As crianças ainda sabem pouco a Língua de Sinais, precisa ser uma linguagem mais simples; se for muito difícil, junto com o ouvinte, elas não vão entender, precisa ser separado: o surdo e o ouvinte precisam de um jeito diferente para estudar. (Tati, 29/03/2003)

O jeito diferente de estudar a que se refere Tati é cheio de nuances que, por muito tempo, tentou apenas adequar a escola regular para o aprendizado do surdo. É sobre essa formação que os surdos querem alertar os formadores. André explica como não é tão simples trocar apenas o vocabulário e querer garantir o aprendizado para os surdos:

Antes, o Português, as pessoas não me explicavam; primeiro tinha que escrever as palavras simples, fazer frases, lia em revistas, livros, lia, via as palavras, mas o que significavam? Precisava procurar no dicionário e olhava, mas não conseguia entender mesmo assim, então perguntava para a professora de Português que sabia para me explicar. Até entender! Então voltava para o dicionário, começava a comparar de novo o significado e aí, sim, eu via que tinha entendido no dicionário e podia fazer frases. Por exemplo, pão: o que é? Uma mistura de farinha: pão. Ok! Hoje falo para os surdos que eles precisam aprender! A Língua de Sinais é fácil, bom, mas o Português, é difícil, ‘você precisam ter coragem, precisam ler, precisam procurar no dicionário, ler, comparar, listar as palavras e procurar seu significado’. O Felipe, este é o sinal dele, ele esqueceu tudo! Ele pergunta para mim, eu ajudo, o Felipe gosta de aprender, mas só verbo! E as frases ele não faz! Ele troca as posições, por exemplo: ‘meu nome é André’, mas o Felipe troca: ‘André meu nome’. Isso é difícil, eu preciso sempre falar para ele praticar, praticar... Agora ele comprou um celular e ele tem a namorada que envia mensagem escrita pelo celular e ele pede para eu ler para ele. Também para enviar a resposta ele pede a minha ajuda! Por quê? Porque ele não sabe! Ele não aprendeu Português! E ele precisa saber! Isso, no EJA<sup>4</sup>, eu quero ensinar: o vocabulário, juntar as palavras, isto é bom! Os surdos precisam ter coragem, aprender o Português e os Sinais, juntos! Os ouvintes não conhecem Sinais, só conhecem o Português e os surdos não conhecem o Português, só os Sinais! Precisa haver uma troca, e essa troca é muito importante! (André, 27/10/2003)

Essa necessidade em se ter uma educação com professores que saibam a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na educação de

---

<sup>4</sup> Educação de Jovens e Adultos.

surdos faz a diferença na qualidade do aprendizado dos alunos. Souza (1998) alerta para o processo de formação do sujeito através da dialogicidade natural que deve acontecer, tanto mais no processo vivido em sala de aula. “O sujeito se constitui (...) com o outro pela linguagem” (idem, p. 199). A autora ainda explica de que forma ele se institui: “O processo é dialético por natureza, composto por fluxos e refluxos, de idas e vindas, de tomadas e retomadas de pontos de vista, de valores, etc” (Souza, 1998, p. 199).

Um aluno, como Felipe, que foi à escola, mas que não encontrou motivação para continuar usando e aprendendo o Português, delata o quanto esteve desligado de significação para sua vida a escrita do Português durante seu tempo de escolarização. E que, para não continuar sem poder fazer uso da tecnologia que quer mediar a acessibilidade do surdo à cidadania, precisará retornar a um curso de alfabetização. André vê claramente que isso não pode continuar.

Para André e Tati, o curso de formação docente proporcionou-lhes pensar em como evitar o fracasso escolar, que, embora precisassem enfrentar discussões que há muito se faz na comunidade surda, agora esses pontos estavam sendo levados para dentro do espaço formal da educação. E, por terem vivenciado, em muitos momentos, a desmotivação enquanto realizavam sua escolarização nos ensinos Fundamental e Médio, isso poderia ser mudado através de estratégias pensadas durante um curso de formação de professores surdos. A questão da identidade cultural, levada em consideração e discutida durante a formação docente, será um grande aliado para evitar a evasão escolar daqueles que se sentem diferentes. Temos uma

explicação nas palavras de Charlot (2000, p. 72), que melhor define a importância da identidade na relação com o saber:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma relação epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão *de identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

A discussão sobre identidade mostra-nos a importância de levar o nosso olhar para os grupos que se destacam pelos aspectos culturais em razão do que trazem do seu cotidiano. As aproximações que os Surdos fizeram ao se agruparem no seu Movimento vêm permeadas de discussões políticas e culturais que, necessariamente, adentram o espaço educacional. Quando André refere-se a Felipe, na sua busca por um conhecimento que lhe assegure maior autonomia no seu cotidiano, sem depender de ouvintes que mediem a comunicação entre ele e a namorada, por exemplo, fala da mesma autonomia de um surdo na sociedade. André entende Felipe por haver uma identidade cultural entre ambos. Baseado nos estudos de Hall, Escosteguy (2001) traz em seus escritos uma definição de identidade: “Em primeiro lugar, identidade é um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes” (p.150).

Os parâmetros para constatar as diferenças entre um professor surdo e um ouvinte entrecruzaram-se em estudos durante o Curso de Magistério. Aí se construía a base para um novo repertório de práticas docentes que emergiriam durante o estágio; foi o resultado do encontro de elementos que se constituíram ao perceberem o quanto de cultura e política havia no Movimento Surdo, que, por sua vez, estavam sendo incorporados no discurso educacional desses docentes em formação. Poderemos entender melhor como se deu a apropriação desse discurso identitário na educação, quando Tati relata como chegou a pensar a sua prática para a sala de aula:

Em novembro de 2002, tivemos o nosso mini-estágio. Estávamos com medo, preocupados, um pouco nervosos, tivemos que ter paciência, calma. Primeiro, eu observei a prática dos professores ouvintes de classes de surdos e percebemos as diferenças, elas usavam Sinais (da Língua de Sinais), diferentes daqueles que nós usamos. Eu participei de seminários, palestras, junto com os surdos, para aprender os sinais diferentes. Percebemos que os professores estavam usando uma Língua de Sinais de muitos anos atrás, porque eles não estavam participando dos seminários promovidos pela comunidade surda, não estavam junto com os surdos e eu percebi e entendi isso. Conversamos entre os surdos e percebemos que teríamos que trocar isso, decidimos usar os sinais novos que a comunidade está usando. Tudo bem. Fizemos os projetos e pensamos como faríamos isso. Perguntamos aos professores sobre os sinais que eles estavam usando e comparamos com aqueles que nós estamos usando na nossa comunidade. Fizemos os projetos, explicamos para as crianças, até elas entenderem, mas as palavras as crianças também não sabem, e eu pensei: ‘Como? Elas estão na 1ª série e um

ano quase já se passou e elas ainda não sabem tantas palavras! Está faltando alguma coisa!’ Então, conversei com o meu colega André sobre essas trocas e como poderíamos fazer essa atualização, porque as crianças estavam sempre esquecendo as coisas. Nós precisaríamos praticar diariamente para que elas não esquecessem. (Tati, 29/03/2003)

A preocupação de Tati com o tempo que as crianças estavam levando no aprendizado dos conteúdos de 1ª série envolve mais do que apenas o fator ‘tempo’. Talvez era o que delatava uma falta ainda maior que a comunicação estava deixando – que passaria despercebida por aqueles não fluentes em Língua de Sinais, no caso constatado, os professores e provavelmente os familiares, porque as crianças também não estavam percebendo essas diferenças.

Agora, isso poderia passar como ‘fracasso escolar’, mas logo cairia para o lado da marginalização de um grupo de surdos analfabetos e com todos os preconceitos que podem ser atraídos por falta de privilégios e conhecimentos em uma sociedade que salva quem é provido desses fatores.

Se o Movimento Surdo levou anos para começar a organizar-se aqui no Brasil e, em muitos municípios, isso ainda está em processo inicial, há uma ligação direta com a divulgação da Língua de Sinais. E só quem está vivenciando isso é que pode dizer como fazer para sair dessa marginalização:

Hoje teve reunião na ASLA e os professores do Fernandes Vieira não estão participando. Antes, eles falaram que queriam participar da reunião da ASLA, mas, hoje, eles não estão participando. Como assim?

(Dúvidas) Precisam participar, porque como os surdos estão crescendo, desenvolvendo-se, eles precisam saber os sinais; mas os sinais, na escola, são diferentes dos sinais na Associação? Não, a escola e a comunidade precisam estar juntos. É melhor! É importante! Tem a Tamires que estuda na 1ª série, começou há quinze dias, agora em 2003, começou a participar junto, na Associação, com o pai, a mãe, o padrinho dela; eles estão gostando muito e os surdos precisam participar, porque a família do surdo precisa vivenciar junto, participar sempre junto, e isso é muito bom. (Tati, 29/03/2003)

A diversidade vivida na cultura surda e não aproximada com o contexto escolar e familiar poderá deflagrar um vínculo muito frágil entre escola e comunidade que não suportaria manter as condições de sustentação às conseqüências de um fracasso escolar.

A cultura da comunidade surda, se observada sob a leitura da multiculturalidade, traz a possibilidade de um olhar mais cuidado sobre seus desdobramentos. O conhecimento a partir da cultura surda (Skliar, 1997) requer a aproximação que se deixa revelar “como una cultura conformada por una historia propia, por procesos de desarrollo, de identificación, de discriminación, de prácticas relacionadas con una lengua en común y con la función del espacio en el desarrollo del individuo” (Veiberg, 1999, p. 139).

### **3.1 A Escola e a Comunidade Surda**

O Movimento Surdo, no mundo, proporcionou uma organização política que avança no sentido de superar a marginalização, trazendo esse sujeito para os espaços que o enxerguem como um cidadão. É uma organização que atua a partir de estratégias que buscam romper estereótipos que ameacem a sua acessibilidade a uma gama de direitos adquiridos, principalmente, a uma educação de qualidade.

Nas camisetas que seus integrantes usam, está estampado o seu desejo de reconhecimento: “Pelo direito de ser surdo”, pela não obrigação de ser submetido a estratégias que o queira ouvinte, como se não fosse normal. Como já vimos em algumas falas de Tati e André, sua condição de surdos os levou a criarem estratégias próprias para fazerem o que um cidadão, por direito, faz: estudar, aprender, trabalhar, ser feliz!

Esta já é uma consequência da articulação desse movimento em busca da cidadania. A organização que esse movimento precisou buscar, passa, essencialmente, pelo reconhecimento da cidadania do Surdo. Esse é um movimento organizado através da Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf), articulado, em cada país, também, através de uma federação nacional e de departamentos regionais. No Brasil, é a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo) que repassa as orientações internacionais e, por sua vez, coordena os departamentos regionais sediados em algumas capitais brasileiras, que, também, são responsáveis pelas orientações gerais às associações de surdos locais.

La federación de sordos es la única institución que representa la comunidad sorda y se basa en la

pluralidad de servicios consistentes en promover los recursos necesarios para la eliminación real y eficaz de las barreras de comunicación. También es una organización donde las personas sordas ocupan los cargos para la toma de decisiones que afectan a la comunidad sorda y proporciona la información necesaria así como las orientaciones adaptadas a los diferentes casos de sordera que se presentan. (Álvarez, 1999, p.77)

Disseminando idéias como essa, um grupo de surdos passa a se encontrar com mais freqüência, descobre suas potencialidades políticas e culturais até organizar-se sob a forma de uma associação, conforme seus direitos e deveres perante o Código Civil.

Uma associação de surdos pode começar por um grupo de amigos ou familiares de surdos e profissionais envolvidos, que passam a reunir-se por adotarem princípios semelhantes e por terem como objetivo a representação política de seus membros em virtude de suas idéias e de sua coragem em divulgá-las.

A primeira associação preocupada com os interesses dos surdos de Lajeado/RS e região foi a ARCADA – Associação Regional de Colaboradores e Amigos dos Deficientes Auditivos, que iniciou o trabalho de levantamento estatístico de dados sobre os surdos, bem como sua organização legal, com estatutos, atas, diretorias, enfim, com estrutura necessária para a sua representação legal. A ARCADA era dirigida por pais e professores de surdos, mas nenhum surdo integrava a diretoria da Associação. No entanto, serviu como exemplo de organização política para os surdos da região naquele momento.

A ARCADA começou em 1994 e foi até 2000. As conversas eram muito difíceis, porque só os ouvintes que oralizavam e os surdos ficavam sem interagir. Nos encontros também, era difícil fazer contatos e aí nós pensamos em começar a discutir e trocar isso: ‘vamos fundar uma associação de surdos!’, que é a ASLA. Começou e é onde nós nos encontramos, vamos a seminários, viajamos... Quando há dúvidas, discutimos, conversamos; tem mensalidades, tem festas... E a associação está crescendo. Hoje está muito bom. (André, 20/08/2003)

Assim, a ASLA (Associação de Surdos de Lajeado/RS) começou a sua história, seguindo as orientações legais, mas trocando o direcionamento do olhar das Diretorias seguintes, por estarem compostas por apenas um Secretário ouvinte e os demais componentes surdos.

A Associação de Surdos tem em seus objetivos tornar conhecidos aspectos de sua cultura, que se diferenciam da cultura ouvinte por expandir-se, principalmente, através de expressões visuais e, assim, ampliar seus direitos de cidadão.

Na ASLA, as reuniões passaram a ter, nos assuntos colocados em pauta, discussões que diziam respeito à cidadania dos surdos. E o que muito os instigava era rever determinados conceitos de sua socialização, que, obrigatoriamente, permeavam a educação. Não sem ser afetada, está a instituição escolar que procura agregar a todos e, para isso, estabelece regras e procedimentos que querem orientar a melhor formação daqueles que formarão a sociedade sonhada por todos.

O Movimento Surdo requisitou a atenção da sociedade organizada para o processo educacional que, por sua vez, implementou qualidade ao movimento e expande-se em diversidade política, social e cultural nas discussões pertinentes aos seus integrantes. Rodrigo, outra liderança na comunidade surda de Lajeado/RS, recebe os novos integrantes, mostrando seu contentamento e o quanto isso representa para o desenvolvimento desse grupo:

Éramos um grupo pequeno e, hoje, quando eu cheguei, levei um susto: o grupo já é o dobro de quando começou! Sempre eram os mesmos que participavam, mas eu percebia que estavam faltando os outros. Hoje, eu também vejo os jovens, as crianças participando. O contato que o novo grupo fará com aqueles que já participavam é muito bom. Nós estamos acostumados a usar a Língua de Sinais, e os novos passarão a aprender. Não fiquem ansiosos se vocês ainda não sabem muito bem a Língua de Sinais. Com o tempo e o convívio, vocês vão aprendendo e ampliando seus horizontes. Comigo também foi assim. Eu vim sem saber o que seriam os nossos encontros e, atualmente, já aprendi muito. No ano passado, parecia sempre igual, mas hoje, em 2002, que surpresa agradável ver que o nosso grupo aumentou. Poderemos até participar dos eventos esportivos. Primeiro, vamos treinar, porque precisamos ser fortes, fracos, não, participar em Caxias do Sul/RS, Porto Alegre/RS, Passo Fundo/RS. Ano passado, quando me perguntavam sobre o que eu pensava, eu dizia: desculpa, ainda não estamos prontos, somos poucos, precisamos convidar mais surdos para participar da Associação e, depois, sim. Que bom ver hoje todos vocês, muitos jovens, vamos ver como será em 2002. (Rodrigo. Fragmento

da abertura da primeira reunião do ano de 2002, segundo ano da Associação de Surdos de Lajeado/RS)

Participar de uma comunidade gera um sentimento que leva seus participantes a buscarem novos conhecimentos e vencerem seus limites. Incentivando o convívio e o crescimento junto daqueles que têm, em sua história de vida, exemplos importantes para mostrar que a mudança é difícil, mas é possível e muito importante. A comunidade oferece um espaço que facilita os processos de identificação.

Wilson, doutorando Surdo, pela UFRGS (2003), escreveu em sua dissertação de mestrado: “Há comunidades surdas que não se sentem comunidades, não se relacionam, há outras que são o espaço onde se vive: o lugar onde se constituem as identidades, a cultura, a arte, a história. Sempre pensei um surdo ‘vivedor’ de comunidades, que vive na subjetividade revolucionária do ser surdo, na luta intencional no seio da comunidade surda, daí fazendo evidenciar a política surda ou movimento surdo” (Miranda, 2001, p. 11).

Tati, ao sair de sua cidade, também teve a oportunidade de sair de um isolamento identitário e conhecer a comunidade surda de Lajeado/RS:

Antes, eu morava na cidade de Putinga/RS. Lá, não tinha surdos, só ouvintes, e as pessoas ouvintes me conheciam como Deficiente Auditiva, falavam um pouco comigo, devagar, já estavam acostumadas.

Depois, eu fui para Lajeado/RS, não tinha amigos, achei muito difícil, porque eu só ficava em casa; fiquei preocupada.

Fui morar com uma senhora viúva, ela morava sozinha, e eu fui trabalhar com ela. Ainda não conhecia

ninguém até que outra senhora viu que eu tinha aparelho auditivo - eu continuei a fazer o meu trabalho, nem a vi - então ela foi conversar com a senhora com quem eu morava e perguntou se eu era surda. Ela ficou surpresa e disse que tinha uma filha surda. Ela convidou-me para eu visitá-la. Eu fui e a conheci; o sinal dela é este. Então, a filha dela passou a me ensinar os sinais. Eu não sabia nada! Era muito difícil! Ela sabia porque havia estudado em Porto Alegre/RS, na Escola Concórdia e lá aprendeu muita coisa, muitos sinais, voltou para Lajeado/RS e me ensinou. E eu fui aprendendo os sinais. Não sabia bem, era difícil, um pouco confuso, mas, aos poucos, fui aprendendo. Depois, ela me convidou para conhecer outros surdos, eu não acreditei! Ela disse: 'É verdade! Vem ver, vem conhecer! Um dia, uma tarde, tu vens à minha casa, aprender mais sinais e, depois, nós vamos na casa deles.' E, assim, fui conhecendo outros surdos. (Tati, 08/05/2003)

Um novo mundo de possibilidades se abriria para Tati. No momento da identificação, o aparelho auditivo foi um elemento simbólico agregador de uma coletividade que se identifica e leva à descoberta de que ela não era a única surda e que ainda havia um grupo maior! “Assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”<sup>5</sup> (Woodward, 2000, p. 10). O social e o simbólico, continua essa autora, marcam dois processos diferentes, mas necessários à construção e manutenção das identidades (Woodward, 2000).

A amiga tinha estudado em uma escola para surdos e, por isso, sabia a Língua de Sinais, já havia aprendido também com outros surdos e agora ensinava o que sabia aos seus amigos. Para Tati, esse

aprendizado serviu de motivação para vencer, pelos menos, uma parte das dificuldades do cotidiano. O grupo era a representação de um coletivo que buscava forças em um lugar comum: a associação!

Eu não sabia como, mas estava encantada por ela saber tantas coisas e ela foi-me ensinando. No início, era difícil. A senhora para quem eu trabalhava também não sabia sinais, então eu só falava (oralizando) com ela, bem calmamente. Comecei a sair, passear, até que essa amiga me convidou para ir para a Associação. Eu não conhecia ninguém. Achei difícil, confuso, porque havia surdos que já conheciam os sinais, haviam aprendido mais rápido. Eu ainda não sabia e, aos pouquinhos, fui desenvolvendo, aprendendo. (Tati, 08/05/2003)

O encantamento de Tati pelo saber foi o que a moveu para desbravar um novo mundo! O repertório dos saberes pessoais (Gauthier, 1998; Tardif, 2000) acumulados nas suas experiências de vida (Josso, 2002), se fortaleciam, encaminhando-se para uma escolha profissional que estivesse ligada a tudo isso.

A Associação lhe possibilitou conhecer saberes de outras regiões, pois participar desse meio era ter em mãos o passaporte para o mundo! De Putinga/RS para Lajeado/RS, Santa Maria/RS, Porto Alegre/RS, Caxias do Sul/RS e várias outras cidades. Muitos lugares e muitos momentos para a troca de experiências, de conhecimentos, para novas amizades, enfim, era a própria formação pessoal enriquecida pela história de outros surdos.

---

<sup>5</sup> Grifos da autora.

Fomos juntas passear em Santa Maria/RS, conhecer a Associação dos Surdos de Santa Maria/RS. Comecei a ver, a aprender os sinais, primeiro os mais simples. Juntos, eles, os surdos, foram-me ajudando, eu fui praticando e, aos poucos, eu fui aprendendo mais e mais. Depois, fomos a Caxias do Sul/RS, Porto Alegre/RS. Comecei a viajar bastante, a aprender. Eu gostava muito de sinais, eu estava me sentindo muito bem! (Tati, 08/05/2003)

André, apesar de ter estudado com colegas surdos, ainda não sabia a Língua de Sinais, pois, na escola, não era prioridade o ensino dessa língua. O contato com surdos adultos de outras cidades lhe oportunizara conhecer as vantagens de aprender uma língua comum na comunidade surda. Agora é ele quem conta a história de como aconteceram os primeiros contatos com a Língua de Sinais:

Em 1991, um senhor surdo que mora em Estrela/RS, já está velhinho, ele me encontrou e disse: “Por favor, vá a Porto Alegre/RS conhecer os surdos de lá. Eles fazem sinais de um jeito muito legal!” Então, junto com um amigo surdo, de Estrela/RS, que é mais velho que eu e outro amigo surdo, de Cruzeiro do Sul/RS, que eu conhecia porque crescemos juntos, fomos a Porto Alegre/RS. De início, eu fiquei indeciso, mas pensei, eu vou. E fomos a Porto Alegre/RS. Eu não conhecia uma cidade tão grande, porque eu ia para lá só quando era criança. Porque tinha parentes por lá, era cidades perto de Porto Alegre/RS. Mas, antes, eu nunca tinha visto sinais. Então, era a primeira vez. Eles tentavam se comunicar, faziam sinais comigo, mas eu não entendia. Não sabia nem meu sinal ainda, não tinha nada disso. Fomos para a Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, pela primeira vez, tomar chopp, divertir-nos. Eu não sabia nada de sinais. Cruzei

os braços e fiquei admirado, observando, sem saber como interagir com eles. Eles pediam desculpas, tentavam me ensinar, mas eu não sabia sinais. Até que em 1992, voltei outras vezes, comecei a aprender, aos poucos, porque os meus amigos surdos me instigavam a ir para lá, conhecer, e aprender os sinais. Eu, pacientemente, fui aprendendo; isso em 1992, 1993. Nós não conhecíamos cursos de sinais, mas eles me mostraram. Então, eu e meus amigos de Lajeado/RS fomos aprendendo, pacientemente, porque também era novidade para nós, e levamos tempo para aprender. Bom, também convidamos outros amigos de Porto Alegre/RS para vir para cá para churrascos, bate-papos e eu também ia para lá para churrascos. E nós fazíamos muitas trocas. Eu envergonhado, tímido, não fazia sinais rápidos, era tudo muito calmo. Devagar, pacientemente, fui trocando experiências, aprendendo sinais, uma, duas, três, quatro, cinco vezes fui a Porto Alegre/RS. Fui a palestras, sentava, observava, aprendia e tentava pegar tudo o que eu podia, ia aprendendo, aprendendo. Muitas vezes, eu ia sozinho, ia e voltava e ficava pensando e querendo aprofundar, cada vez mais, meus conhecimentos. Também fui a Caxias do Sul/RS, eu não conhecia lá, e os horizontes foram-se ampliando. Fui aprendendo outros sinais; a Santa Maria/RS também, fui desenvolvendo, fui a Santa Cruz do Sul/RS e aprendendo mais e mais sinais, sempre conhecendo mais. Hoje é fácil, a Língua de Sinais é fácil, e eu me sinto feliz. (André, 15/05/03)

André conta o seu processo de aquisição da Língua de Sinais. Além do vocabulário em sinais, propriamente dito, há um contexto em que a língua prende seus significados constituidores e contituíntes de uma cultura.

Há uma inserção cultural através da língua e aproximação de conceitos formadores como mecanismos de participação da

comunidade surda no processo educativo. Skliar (1998) afirma o quanto pode parecer curiosa e até mesmo incômoda a referência a uma cultura surda, ou mesmo a existência de uma comunidade de surdos. O autor explica, indicando o fator que leva a essa rejeição: “Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas, quando se trata de refletir o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da ‘cultura surda’, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica” (Skliar, 1998, p. 28).

O convívio entre os participantes das comunidades leva a um processo de formação e autoformação pessoal e social. As dificuldades que aparecem são levadas ao grupo e discutidas possíveis soluções, tanto mais quando são comunidades ainda pequenas, buscando sua estruturação. Assim, muito é feito na ASLA. Entretanto, por ser um grupo pertencente a uma cultura minoritária, ainda há notícias de surdos que não participam de nenhuma associação organizada ou grupo de convívio social. A falta de informações ainda é causa de a surdez ser considerada como um estigma carregado de preconceitos e, por isso, negado ao surdo sua condição de cidadão.

Nas discussões com a comunidade surda, sabemos que aprender é importante porque precisamos nos sentir felizes. Sabemos que ainda tem muitos surdos escondidos, que têm vergonha e acabam fugindo do grupo. É uma pena isso, eu me sinto muito triste. Precisamos convidar todos para que eles participem, aprendam os sinais, venham bater-papo, porque, no futuro, como vai ser? Eles precisam aprender. Nós

precisamos nos unir, precisamos estar juntos sempre.  
(André, 15/05/03)

A preocupação das lideranças surdas de Lajeado/RS mostram seu envolvimento sócio-político com as decisões que precisam ser tomadas no grupo. O grupo cresce fortalecido de responsabilidades coletivas e que, certamente, serão levadas ao seu fazer profissional num futuro bem próximo.

Pertencer a um grupo desperta a atenção para os interesses que não se fecham no indivíduo, mas, ao contrário, a individualidade é importante ao agregar forças desde as pequenas conquistas que reforcem a representação social do grupo.

Visualizar um futuro que promete segurança por ter alterado o Imaginário Social, mudando até a designação de ‘grupo de deficientes’ para um ‘grupo de uma diferença lingüística’, sentir-se construindo uma sociedade que assegure o direito de acessibilidade social, da educação à profissionalização e ao lazer, como os grupos majoritários, é ter conquistado avanços que, por enquanto, é um sonho, mas um sonho de realidade mais próxima.

É importante todos os surdos participarem da ASLA para irem ampliando seus horizontes, conhecendo mais Sinais, para que, no futuro, eles não fiquem preocupados. Isso é bom. Aqueles que não participam, eles não devem ficar mais escondidos, envergonhados. É importante que eles venham, participem, aprendam; que palestrantes venham, e que eles vão a palestras e vão aprofundando seus conhecimentos, como ocorre com os ouvintes. Isso é importante porque, no futuro, não se sabe como será. (André, 20/08/03)

André convida os surdos que ainda não sabem a Língua de Sinais, falando a partir de sua própria experiência. Como ele foi acolhido pelo grupo, agora oferece acolhida aos novos integrantes do grupo. O futuro é lugar incerto, mas sem o risco iminente do isolamento, da solidão.

Antes que André aprendesse a Língua de Sinais e que tivesse mais encontros com os surdos de sua idade e com interesses semelhantes, ele buscou interagir com seus amigos ouvintes. Aqui, André levanta uma questão por vezes incompreendida pelos ouvintes que não atravessam seus limites lingüísticos para ver o outro.

Antigamente, quando não havia Língua de Sinais, nós éramos chamados apenas como deficientes auditivos. Os ouvintes ficavam conversando, os vizinhos saíam de casa e me convidavam para ir para o bar, para vê-los jogarem sinuca. Minha avó ficava muito magoada, muito brava comigo, mas eu não sabia sinais, não dava atenção para quem tentava falar comigo, eu não entendia nada. Eu gostava de ficar junto das pessoas que tentavam se comunicar comigo, aí eu combinava de ir aos bailes com ouvintes, paqueras, não tinha surdos, só ouvintes. A primeira vez, nós combinamos ir de carro com amigos e eu peguei carona para ir a um baile. Foi a primeira vez, mas eu acabei ficando sozinho, isolado, ninguém dava atenção para mim, e eu pensei: “fazer o quê? Como? Melhor ir onde tem surdos!” Então, fui a Venâncio Aires/RS, comecei a ter mais contato com amigos surdos. Era difícil! Os amigos ouvintes me convidavam, chamavam-me e acabavam ficando bravos comigo, mas eu não entendia, ficava sem poder participar nas conversas! Era ruim isso! Agora, os surdos combinam viajar em

grupo, irem a Porto Alegre/RS, a bate-papos, vão conversar com outros surdos. Às vezes, eles acabam discutindo, não sei, criando fofocas, e fui percebendo que isso não era bom, também me aconselharam muito e eu quero que todos tenham respeito, ética, em relação aos deficientes mentais, aos homossexuais: todos precisam se respeitar entre si e que haja uma troca de aprendizado nisso, porque se não, nós é que acabamos perdendo. Nós precisamos nos amar, interagir, estar sempre juntos. (André, 15/05/03)

O convívio em grupo leva à superação de atitudes preconceituosas quando há o reconhecimento de direitos como o de acessibilidade: social, interativa-dialógica, cultural e política, por exemplo. Encontrar o outro, respeitando-o, como quem usufrui do espaço que também é seu, acaba por articular estratégias de convívio com a diferença, com o outro.

As relações sociais entre as associações levam a estabelecer um espaço de respeito com os adultos, os jovens e as crianças, com os homens e as mulheres, conforme suas escolhas sexuais e espirituais, visualizando o bem-estar do sujeito surdo.

A importância do convívio social para André foi decisivo. Para uma criança surda que não vem de uma família de pais surdos ou que tenha contato com surdos adultos, o seu desenvolvimento lingüístico, no aspecto psicossocial (Quadros, 1997), poderá limitar-se a uma base insuficiente para o seu desenvolvimento, o que poderá levar a limitações sociais e lingüísticas, algumas vezes irreversíveis.

Na minha família, nunca usaram a Língua de Sinais comigo, só oralizavam. Eu só uso a Língua de Sinais

com os meus amigos. Com minha avó e minha mãe é muito difícil, são apenas sinais indicativos, por exemplo, “bonito”, “velho”, isso a minha avó sabe, mas sinais da Língua de Sinais, não. (André, 15/05/03)

O envolvimento da comunidade com a escola, nesse sentido, precisa efetivar-se. Quando a família busca, na escola, os recursos para trazer ao seu filho o aspecto social que a criança precisa desenvolver e, por sua vez, a escola queira apresentar uma educação de qualidade para os alunos, seus profissionais precisam se inteirar e conviver com os aspectos sociais e culturais que o Movimento Surdo estiver discutindo.

A edificação da escola que os surdos querem já está no seu imaginário instituinte. André aponta um dos principais pilares dessa nova escola:

Na minha opinião, é importante que a ASLA sempre esteja participando e discutindo nos cursos, divulgando para que, no futuro, a escola que vá se formar, construída pelos surdos, não esteja separada da associação. Não pode estar separada, uma precisa estar ajudando a outra e havendo trocas, isso é muito importante e é muito bom. (André, 20/08/03)

A construção dessa nova escola, tanto mais por edificar-se sobre pilares não formados de cimento e areia, mas de pessoas que trabalhem a partir de uma proposta inteiramente voltada para a sua comunidade, desde já conta com o planejamento da formação de seus profissionais na convivência social da comunidade surda.

No seu plano de formação, o aspecto histórico tem alcançado um espaço importante. O que a associação de surdos está fazendo é relatar a história da comunidade dos seus participantes, justificando a importância de saber a própria história que os constituiu. O papel da memória para o grupo inscreve elementos que os agrega na sua identificação, fortalecendo-os na busca de princípios escolhidos por eles mesmos. Também não os deixa sem conhecer um passado cheio de elementos que, por ora, se transformam em recursos que não os deixam percorrer caminhos que não busquem novas conquistas.

Comunidade e história: memória de adultos (Bosi, 1994) comprometidos em assegurar os direitos conquistados para os jovens que se aproximam ou mesmo para traçar planos que vão além de uma geração; vieram de outros tempos, continuam hoje e devem persistir como objetivos que os tirem do anonimato e do isolamento.

Antes, fizemos projetos sobre a comunidade surda e a diretoria da ASLA discutiu. Tudo ok! Comunicamos todos e convidamos todos os amigos e seus familiares para participarem da ASLA que teria uma reunião para divulgar tudo isso e explicar, discutir a participação, que é muito importante! Avisamos a todos que era uma palestra sobre “comunidade surda”. Ok, tudo combinado. Isso é legal, é importante participar. Avisamos todos, tudo certo. Dia 13 de setembro fui a Porto Alegre/RS, eu não sabia, a Tania enviou um e-mail, eu fiquei surpreso: era a FENEIS que comunicava a todos que ia ter um curso de Libras - “Libras é Legal”. No material que foi distribuído, primeiro tinha desenho, Português, Língua de Sinais e Língua de Sinais Escrita. Isso é muito importante porque os ouvintes sabem ler Português, o surdo não sabe ler Português. Então, o Surdo tem o jeito e vê o

sinal, aí ele vai entendendo e também a Língua de Sinais Escrita, esse contato é muito importante para divulgar. Isso foi ótimo! Lá, teve café, almoçamos, conversei com amigos e eu encontrei Wilson, irmão do Jeferson. Perguntei, convidei para que ele viesse para Lajeado/RS dar uma palestra para os surdos sobre comunidade. Ele se desculpou, mas, pela falta de tempo, não poderia vir, seria melhor convidar o Jeferson. Para Wilson seria melhor no próximo ano, mas que deveríamos conversar, combinar com o seu irmão. Depois procuramos o Jeferson, conversamos sobre a possibilidade de vir a Lajeado/RS palestrar para os surdos sobre 'Comunidade Surda'. Ele aceitou e veio a Lajeado/RS pela primeira vez! Foi sábado passado. Nós, da ASLA, estávamos todos felizes com essa participação. Ele explicou sobre o que é uma comunidade surda, também um pouco da história, que é muito importante saber, porque, no futuro, será preciso lembrar este passado. As crianças da ASLA precisam aprender, precisam desenvolver, crescer, porque não é importante só palestras no futuro. Sem a história, eles não vão aprender sobre o que acontece hoje. Agora, precisamos aprender. No futuro, todos os surdos vão acreditar que o que o Jeferson explicou é muito importante! Porque o Jeferson está acostumado, ele viaja muito, tem esse conhecimento. Ele explicou e foi um exemplo divulgando essas informações para todos os surdos presentes! Isso é muito importante! É muito importante essa participação, esse desenvolvimento. Agora estamos felizes! Que bom! (André, 27/10/03)

A memória se trama numa grande rede de acontecimentos passados, atualizados e ressignificados nas reuniões da associação. Assim, as relações sociais entre os surdos de outras associações, motivada pelos objetivos presentes no Movimento Surdo, dificilmente teriam o mesmo encaminhamento se eles não estivessem organizados.

Planejar uma educação de qualidade como querem os surdos de Lajeado/RS requer estar discutindo sua cidadania, sua história, seus relacionamentos públicos e empreendimentos.

A preocupação com a educação dos pequenos se desenha por parâmetros que se diferenciam daqueles nos quais os adultos tiveram a sua infância e propõe alternativas que devem ser pensadas diferentemente daquelas vividas por eles. São nesses momentos que o futuro passa a estar nas mãos daqueles que se fazem lideranças nos movimentos sociais. A formação que receberam e a que estarão proporcionando a seus pares será decisiva na continuidade das metas traçadas na coletividade.

Depois, eu vim para Lajeado/RS, comecei a participar das festas da Associação de Surdos, das festas de Caxias do Sul/RS, de Porto Alegre/RS e comecei a perceber que os pequenos já estão aprendendo os sinais e eu penso: como, antes, na minha casa, nunca ninguém usou os sinais para me entender? Como foi difícil a comunicação! Eles achavam, falavam assim ‘ah, ela é uma deficiente auditiva, não tem problema, deixa ela, para que ensinar?’ (Tati, 08/05/2003)

Viver a partir de um novo paradigma de uma educação emancipadora (Santos, 2000) inverte concepções que impediam a evolução de grupos menos privilegiados. A educação de surdos se inscreve com pesquisas que os respeitam nas potencialidades de sua diferença e não mais tendo como parâmetro de desenvolvimento o modelo ouvinte.

O estigma da deficiência trocado por parâmetros que se inscrevem respeitando a diferença vem de mudanças também no campo da lingüística, alavancadas por pesquisas já realizadas e mencionadas anteriormente no texto. Esse movimento, seguido do descentramento dos sujeitos modernos e os novos olhares sobre a identidade, levam a afirmar que “a surdez não é uma questão de deficiência mas uma questão epistemológica, quer dizer, que a relação entre o conhecer/saber e o poder se coloca em primeiro lugar” (Skliar, 1998b, p. xiii).

Ser surdo não é mais sinônimo de silêncio. O surdo tem o seu discurso, a sua fala.

A fala não deixa de concretizar-se na ausência da voz. As relações incorporam consciências de outras pessoas e outras culturas, e a comunicação se transforma no próprio núcleo (Skliar, 1998b). Há uma pluralidade de vozes que extrapolam a condição de uma diferença: a surdez.

O ouvinte fala porque tem a voz, o surdo não tem a voz, só usa sinais. Por exemplo, na minha casa, eu recebi visitas, eram os meus amigos surdos e não tinha nenhum barulho. Minha irmã é ouvinte e mora junto comigo, porque a minha família mora em Putinga/RS e é muito longe. Um dia, quando ela voltava para casa, não ouviu nenhum barulho e quando ela abriu a porta, levou um susto porque não ouvia nada, mas tinha várias pessoas conversando em sinais. (Tati, 08/05/2003)

As conversas entre os amigos mais próximos, as rodas de chimarrão, de pipoca, os momentos de descontração com piadas,

trocadilhos e jogos originais são uma parte significativa do saber da cultura surda (Quadros & Karnopp, 2004). Tardif (2002) mostra que esses mesmos saberes compõem os saberes pessoais dos professores que interferirão no seu fazer docente. Assim, parte do repertório que passa a constituir o professor e suas ações pedagógicas provém da vivência com a família, com os amigos e as experiências de momentos descontraídos do cotidiano.

Foi nesses pequenos grupos que muitos planos começaram a buscar recursos para se tornarem realidade. Também, nesses momentos, as amizades se fortalecem, novas idéias são colocadas em pauta, sonhos são sonhados em conjunto. De repente, o espaço da casa torna-se pequeno e há um motivo ainda maior para encontrar-se com outras pessoas e fazer novas amizades, saber o que está acontecendo em outras cidades, em outras regiões.

Sábado passado, teve festa na associação e vieram vários surdos de Caxias do Sul/RS, Bento Gonçalves/RS, Santa Cruz/RS, Guaíba/RS. Vieram muitas pessoas para participar da festa. Havia ouvintes também, familiares, e ficaram admirados como os surdos fazem muitos sinais. Ficaram surpresos. Todos nos sentíamos muito bem. Teve baile, muito papo, e os ouvintes também estavam ali. Os surdos conversavam com os outros, apresentando-se uns aos outros, diferente dos ouvintes que estavam só nos seus lugares. Os surdos têm coragem e vão conversar com seus amigos sobre tudo. Precisa ter coragem, não pode ter vergonha, o surdo faz amizade fácil. Por exemplo, quando tem música, não se ouve a música, mas se sente a vibração. Daí a gente gosta, dança, não está nem aí, vai se divertir. Mas, geralmente, o surdo gosta mais de conversar, quer aprender e, assim, vai ampliando seus

conhecimentos, conhecendo pessoas diferentes, conversa sobre as novas leis, sobre as faculdades, tem muitos questionamentos. Nós conversamos muito! Temos muita curiosidade! É diferente do ouvinte! E também tem surdos que não gostam de ir a bailes, é do costume de cada um. Geralmente, o surdo gosta muito de conversar, principalmente. (Tati, 08/05/2003)

Nessas festas comemorativas das associações, há um intercâmbio cultural muito interessante. As associações planejam seus eventos e reservam as datas junto à FENEIS, que auxilia na divulgação, apoiando e fazendo constar no seu calendário de eventos culturais.

Dessa forma, a FENEIS passa a ser um ponto de intersecção dos eventos promovidos entre as associações. Além de sua representação cultural, essa instituição desempenha, também, a função legal, orientando sobre o andamento de procedimentos inerentes aos aspectos políticos do surdo, visando o seu reconhecimento perante as instâncias legais. As atividades relativas à representação do Movimento Surdo são em nível nacional e, sempre que possível, levam a imagem do surdo brasileiro também a eventos internacionais.

Além do conagraçamento político e social, a FENEIS auxilia e apoia a organização de eventos voltados para a educação. Geralmente, nesses espaços, há uma interação entre surdos e ouvintes diretamente envolvidos com a pesquisa nessa área. As discussões levantadas nesses eventos são primordiais na divulgação e no aprimoramento da Língua de Sinais, bem como no encorajamento dos próprios surdos para que ousem nas tentativas de organização em seus espaços locais, regionais e, por vezes, ainda mais abrangentes.

Quando viajamos para as diversas cidades: Passo Fundo/RS, Rio Grande/RS, Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS... tem eventos promovidos pela FENEIS, é bom. Viajamos porque é bom participar, encontrar os surdos, fazer projetos. Eu acho bom, é importante. (Tati, 08/05/2003)

A repercussão das tentativas concluídas com sucesso tem a possibilidade de ser conhecida pelos leitores da revista da FENEIS, de publicação trimestral, de abrangência nacional. As associações filiadas recebem seus exemplares, bem como os assinantes em geral, com um conteúdo bem cuidado sobre os mais diversos temas relacionados ao surdo, sua cultura, enfim, ao Movimento Surdo. Seus artigos têm atraído, cada vez mais, leitores para os assuntos que são apresentados.

Tati é leitora dessa revista. Busca saber, através de suas reportagens, o que os surdos fizeram, o que fazem, para onde viajam, ou seja, o que dizem as pesquisas que investigam sobre o surdo e o seu Movimento.

Eu comprei as revistas da FENEIS e mostrei para a minha família a prova da diferença do Surdo e do ouvinte. Antes, o pai, a mãe, os primos, todos, eles não sabiam. Eles pedem desculpa porque, agora, eles sabem que todos os surdos são iguais. (Tati, 29/03/2003)

Nesse fragmento, Tati afirma que “todos os surdos são iguais”. Ela levanta o mito da igualdade que, no imaginário, mostra a representação de uma identidade surda que superaria a diferença em outros momentos por ela mesma abordados, porém, em relação ao

ouvinte. Podemos perceber nitidamente as diferenças existentes entre a sua história de vida e a de André no espaço comum do Surdo, não sendo constatada essa igualdade idealizada e por ela afirmada, mas a relação de pertencimento ao grupo dos surdos.

Por estarem encontrando aspectos macrodelineadores da sua comunidade em relação à comunidade ouvinte, diferenças existentes dentro da comunidade surda são sutilmente desconsideradas na construção dessas diferentes identidades. Esses elementos certamente passarão a ser mais debatidos no Movimento Surdo tanto mais adiantadas forem as discussões a respeito, mesmo a partir de espaços midiáticos, como a revista apresentada por Tati.

A revista da FENEIS é um importante veículo de informação entre os surdos. Os artigos nela publicados trazem temas, algumas vezes polêmicos, através de textos acessíveis que difundem o pensamento de uma cultura que também é delimitadora na formação da identidade dessa comunidade. São apresentados posicionamentos e depoimentos de experiências vividas, principalmente por surdos que encorajam outros surdos a buscarem formação profissional, a lutarem por seus direitos – saírem do anonimato.

Não poderia ser diferente para Tati. Depois de um tempo de silenciamento (Santos, 2000), o tempo de muita expressão: expressão de sentimentos, de liberdade, de conhecimento, de desejos, de contentamentos!

Ela quer provar a si mesma, para os pais e para o mundo que “não precisa sofrer sempre”.

No mês passado, eu convidei meu pai e minha mãe para me visitarem, porque fazia tempo que eles não vinham. Convidei a Tania para explicar tudo para eles porque eu quero fazer faculdade. Tinha amigos surdos também na minha casa. Meus pais ficaram admirados, surpresos, como eles conversavam, como isso podia estar acontecendo! Puxa, eles se emocionaram, gostaram muito da idéia, expliquei como o surdo pode participar, ser professor surdo, participar de seminários... Eles se admiraram. Eu gostei muito, isso foi a prova, não precisa sofrer sempre. O pai e a mãe se sentiram bem, ficaram felizes com isso. (Tati, 29/03/2003)

Agora Tati se prepara para novos desafios, não menos difíceis, mas, talvez, em função de projetos que sejam muito significativos para a comunidade surda de Lajeado/RS. É tempo de uma nova fase, de novos sonhos, de novos empreendimentos investidos no somatório de idéias de um grupo com objetivos que visem a solidariedade e uma educação emancipadora (Santos, 2000).

### **3.2 Condições lingüísticas do Surdo: identidade e letramento**

No transcorrer do tempo, as transformações que aconteceram, de um período muito difícil, de pouca compreensão, para o tempo de ousar e acreditar nos sonhos, nos planos, como foi para Tati, tiraram o surdo do anonimato e o levam ao reconhecimento de ‘minorias lingüísticas’.

As sociedades modernas do final do século XX passaram por um tipo diferente de mudança estrutural. As paisagens culturais de classe,

gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade fragmentaram a imagem de localização sólida como indivíduos sociais (Hall, 1997). “Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (Hall, 1997, p.9).

Esses olhares múltiplos não aceitam mais a compartimentalização do saber, ao contrário, o direcionamento que damos agora é para uma complexidade que, na concepção de Morin (2002)

não é somente o fato de que tudo está ligado, de que não se podem separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, de que nós somos seres de desejo, seres econômicos, seres sociais etc., de que tudo está ligado – aliás a era planetária é aquela em que tudo está ligado - , mas é além do mais a idéia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles, por meios racionais (p.58).

Os diferentes discursos que a sociedade dissemina são fragmentos oriundos da complexidade do universo e do homem. O mesmo homem, neste universo, desenvolveu seus conhecimentos, cuja natureza é sócio-histórica e a este processo Tfouni (2002) chama de letramento.

Querer participar desse mundo letrado é um dos desejos que nos leva vivenciar situações em espaços diferentes daqueles a que estamos acostumados. Quando tudo é novidade, somos levados a experimentar o diferente em nome dos novos espaços conquistados pelos avanços tecnológicos e os discursos que nos atraíram.

A vontade de aprender de Tati, a ânsia de participar do mundo, é prova da força desse desejo.

Na televisão, o que eles falavam era muito rápido, eu não entendia, as palavras eram muito difíceis, sempre precisava perguntar para a minha mãe, intérprete das falas. Eu tinha curiosidade em aprender as palavras, pois mesmo com o aparelho eu não conseguia entender. Eu sempre perguntava para minha mãe: ‘o que eles estão falando?’ Sempre, todos os dias que tinha visita, eu sentava junto e eu queria saber, queria aprender, e minha mãe tentava me ajudar, e falava-me alguma coisa... Eu tinha uma prima que ia passear comigo, nos esportes, ia ao cinema, nos bailes, sempre junto, para eu aprender. Eu perguntava para ela e ela me falava o que as amigas diziam. Ela me ajudava, ela sempre me apoiou muito; desde pequena, ela estava sempre junto comigo. Ela morava ao lado da minha casa, então era fácil, nós passeávamos, íamos a bailes... Um tempo depois, ela casou, mudou de cidade, e eu fiquei sozinha. Foi sofrido, eu tive que me acostumar com este novo jeito porque eu que estava acostumada a ficar junto, tive que me acostumar a ficar sozinha, paciência. (Tati, 08/05/2003)

Viver em uma sociedade que faz uso de muitos discursos (televisivos, esportivos, culturais, familiares, por exemplo) e ver-se fora deles, privado de participar do uso da palavra falada ou sinalizada, é, também, ter acesso negado ao letramento, aqui conceituado, conforme Tfouni (2002): constituem o letramento “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p.20). E por isso, não se restringe às pessoas que fazem uso da escrita, os alfabetizados, a nível individual, mas remete ao

social, em sentido amplo, às conseqüências relacionadas com a estrutura da sociedade” (idem).

A mesma autora apresenta uma segunda perspectiva para o conceito de letramento “que pode ser chamada *tecnológica*, relaciona *literacy*, enquanto *produto* com seus usos em contextos altamente sofisticados”<sup>6</sup> (Tfouni, 2002, p. 32). Neste sentido, a leitura/escrita tem uma visão positiva de seus usos e está diretamente relacionado com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico (idem).

Os surdos, como os demais cidadãos, são empurrados a sobreviver em uma sociedade letrada. A forma como eles dispuserem desses instrumentos os colocará em situação discriminatória ou não nessa sociedade. A autonomia que for conquistada, fazendo uso das tecnologias, é que permitirá seu acesso ao meio letrado.

As tecnologias são parte do fazer diário das pessoas na sociedade informatizada (Valentini, 1999). Seu ingresso é muito rápido, as transformações acarretadas pelo seu uso são aceleradas e as exigências para tirar benefícios de seus equipamentos cada vez maiores.

Dentro de nossas casas, vivemos as facilidades quando dela sabemos tirar proveito. Nossos saberes precisam ser, também, tecnológicos:

Tem muitos surdos casados com surdos e têm seus apartamentos próprios. E vocês podem perguntar: mas como o surdo vai ouvir a campainha? E isso já foi resolvido, os surdos fizeram projetos, por exemplo, quando vem alguém e aperta a campainha. Na casa dos

---

<sup>6</sup> Grifos da autora.

surdos, tem sinais luminosos, aí é fácil, ele vê e abre a porta, convida a entrar, conversar, normalmente. Um bebê que está chorando: já tem fábricas que produzem um aparelho que pode ficar onde a família está, na sala, por exemplo, e o bebê fica dormindo no quarto; se o bebê chorar, acende uma luz no aparelho, mostrando que o bebê está chorando, eu vi isso numa revista. E os surdos já sabem. Tem o cachorro também que ajuda, os sinais luminosos, isso tudo ajuda o surdo. E existem os celulares, a Internet. Antigamente não tinha intérprete, instrutor, Língua de Sinais, agora já temos tudo isso e tem cada vez mais. (Tati, 08/05/2003)

As tecnologias têm oferecido ao surdo possibilidades para adequar, cada vez melhor, seus espaços familiares ou de trabalho. No entanto, isso não substitui a necessidade de ele ser alfabetizado.

A tecnologia está para levar a autonomia, mas a alfabetização, no seu conceito mais básico, precisa continuar acontecendo. Ler e escrever – conhecer o código escrito e decifrá-lo – é indispensável hoje. Ou seja, quanto mais inserido o sujeito estiver na sociedade de cultura letrada, tanto maior serão as exigências na decodificação do código escrito, eletrônico/operacional ou que estiver representado.

A comunicação entre mensagens escritas por celulares ou pela internet é exemplo disso:

Nós temos os telefones celulares, por exemplo, e podemos usar porque recebemos mensagem, mas algumas palavras são muito difíceis. Tem surdo que não sabe escrever, não sabe Português e precisa pedir ajuda para a mãe. Eu ainda não sei bem, mas acho que um surdo às vezes deixa de lado o Português e esquece o Português. Eu fico preocupada porque é

responsabilidade da Comunidade Surda apoiar. Não é fácil! (Tati, 08/05/2003)

Aqui, Tati assume o papel que a comunidade exerce ao alertar para a educação de sobrevivência social, cultural, que é responsabilidade da escola, quando se está falando de alfabetização.

Elementos que se destacam por sua acessibilidade visual à informação são comumente mais encontrados entre os surdos. Estes, são recursos que constituem parte da funcionalidade tecnológica que aproximam do surdo uma possibilidade maior de autonomia. De um lado, as facilidades da tecnologia; de outro, as dificuldades da falta de conhecimentos elementares para os dias a serem vividos no século XXI.

Justificativas jogadas sobre o analfabetismo prendem o surdo à dependência ou ao paternalismo familiar ou a políticas assistencialistas, como a de gratuidade nos transportes, por exemplo. O problema não é ser surdo, mas ser analfabeto.

O ônibus, por exemplo, os pais dizem, ‘ah, eles não sabem ler’. Mas como ele vai aprender a ler? Ele precisa estudar, aprender! Porque o surdo precisa viajar, conhecer os lugares para não se perder; isso é importante, essa ajuda nós precisamos dar; é difícil, mas com calma... O surdo não pode parar de participar, precisa participar. (Tati, 08/05/2003)

A comunidade surda quer ver nos cidadãos participantes de seu movimento pessoas que se identifiquem com o conhecimento adquirido, junto a isso uma formação cultural, social e política, que

sejam a causa mobilizadora para desencadear a superação de problemas primários em uma sociedade com tantas riquezas e exigências.

Quando Tati se refere à participação na comunidade, é por compreender, nesse espaço, um complexo de relações e interligações sociais, diferente das de uma comunidade que usufrui da língua oral, pela necessidade da Língua de Sinais e de experiências visuais que estejam diretamente vinculadas à compreensão satisfatória por parte do surdo em relação às outras pessoas (Teske, 1998).

Um surdo pede passagem, uma vida quer ser vivida, um mundo tem de ser conhecido, pessoas serem contatadas. De que forma? Tão logo o surdo solicita uma informação, é identificado pelos recursos de que se utiliza para tentar estabelecer um diálogo.

Em situações de comunicação com ouvintes que não saibam a Língua de Sinais, há o recurso da escrita, através de bilhetes, e o alfabeto manual. No próximo fragmento da fala de Tati, ela traz aos ouvintes a importância de aprender o alfabeto manual, que pode representar os primeiros contatos para iniciar uma conversa. Como ela diz, ‘os sinais vêm depois’ e são muitos, afinal, as Línguas de Sinais “são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos lingüísticos” (Quadros & Karnopp, 2004, p.35).

É importante aprender o alfabeto porque, se um surdo pergunta seu nome, você pode digitar e, depois vêm os

sinais. Eu também não sabia o alfabeto, precisei praticar bastante. (Tati, 08/05/2003)

Entretanto, para que a comunicação se estabeleça, é necessário que o surdo seja alfabetizado. O alfabeto manual está diretamente ligado ao código escrito, pois representa as letras do alfabeto das línguas orais (Quadros & Karnopp, 2004) e são utilizadas pelos surdos para soletrar as palavras da Língua Portuguesa que se quer se fazer saber como é a sua forma nesta língua. Porém, isso não garantirá a compreensão da mensagem.

Para que a educação de surdos conquiste a qualidade que os leve a superar os entraves da comunicação, o envolvimento, a aproximação das instituições ligadas à educação através de pesquisas e o conhecimento sobre a condição do surdo por parte de seus familiares, bem como os estudos legitimados por essas academias estão fazendo muita diferença em relação ao que havia na educação.

Agora, os professores estão pesquisando nas universidades, os pais, que antes não participavam, não sabiam, agora estão participando mais, estão tendo mais interesse e, assim, nós precisamos batalhar, porque as crianças não podem mais crescer sem saber das coisas. Se o pais morrerem, as crianças vão ficar sozinhas? Eu já percebi que nós precisamos, desde pequenos, participar, ensinar as crianças a aprenderem os sinais. Aos pouquinhos, eles vão aprendendo, porque é muito importante elas irem se desenvolvendo e crescendo, porque começar a aprender, ter uma educação apenas quando forem adultos, é muito difícil. (Tati, 08/05/2003)

As pesquisas lingüísticas realizadas sobre a Língua de Sinais Brasileira, como a de Brito (1995), Quadros & Karnopp (2004), dentre outras, revalidam seu status de língua e passam a conferir-lhe prestígio e respeito, como já acontece em outros países. Conseqüência disso é a reestruturação social de tudo o que diz respeito ao surdo na sociedade (Brito, 1995).

A participação da família nas associações de surdos tem sido outro indicativo de desenvolvimento local e regional. Os pais aprendem sobre seus filhos e compartilham experiências entre famílias, tomando conhecimento das diversas realidades em que cada um se encontra. Para os pais das crianças surdas, isso representa abreviar os caminhos para o aprendizado da Língua de Sinais e respeito à condição de ser surdo.

Há uns dois anos, os familiares de um surdo foram à reunião da ASLA e me convidaram para ir à sua casa. Explicaram que seu filho era muito nervoso, tinha apenas sinais indicativos. Então, eu fui, era a primeira vez que eu o via, ele é um surdo profundo. Ele é analfabeto, nunca estudou, ele tem mais ou menos 23 anos. Começamos a conversar, aos poucos, porque ele era muito ansioso, e, junto com a mãe, ou mesmo com o pai, porque quando o encontrava ele ficava nervoso. Então, com a mãe, eles começaram a participar da associação. Explicamos a ele que deveria ter paciência com o pai. Os pais precisam participar na associação, porque precisamos apoiar a comunidade surda. (Tati, 08/05/2003)

O desconhecimento sobre a surdez é o maior entrave para derrubar o preconceito em relação ao surdo. São situações familiares

ou sociais estereotipadas que delatam a falta de perspectivas, o desemprego, a tristeza e monotonia para os surdos, situações que não podem mais ser aceitas. Por isso, a urgência de levar a informação, a educação para todos. Teske (1998) lembra que “ainda hoje existem os indivíduos deficientes auditivos e os sujeitos modernamente surdos” (p. 149).

O que não pode mais acontecer são situações como a que Tati descreve a seguir:

Às vezes, tem preconceito com o surdo. Há famílias que discriminam o surdo, sim. Por exemplo, o surdo fica sentado em frente à televisão e a família nem dá atenção, não se preocupa com o surdo e o surdo fica aí, sem saber o que fazer. (Tati, 08/05/2003)

Infelizmente, essas situações acontecem com muito mais frequência do que podemos imaginar. Se não for esquecido em frente a uma televisão, pode ser num quarto, num canto – de sala de aula! A isso, não há o que justifique atitudes desinteressadas dos cuidados especiais que cada um merece.

Muitas cidades, pequenas ainda, geralmente não têm estruturado uma política eficiente que atenda às necessidades dos surdos. Até os próprios surdos podem ainda não conhecerem a Língua de Sinais (Miranda, 2001).

Tem uma cidade, Progresso/RS, eu queria muito conhecer os surdos que moram lá. Quero ajudar, apoiar, porque eles não participam de associação. Então, uma vizinha minha pediu que eu explicasse

como uma família deve agir para não ter preconceito com o surdo, porque se o pai e a mãe não sabem, ainda não aprenderam sinais, eles não podem discriminar. Se o ouvinte não sabe sinais, o surdo precisa saber, o surdo sabe. O ouvinte sabe as palavras e o surdo precisa aprender sinais, nisso precisa acontecer uma troca: o Português, com o ouvinte, e os Sinais, com o surdo. O surdo viaja, aprende e ajuda o ouvinte nos sinais e o ouvinte ensina o Português, porque é muito difícil, precisa ter uma troca. Tem preconceito, sim, com o surdo. (Tati, 08/05/2003)

Para sanar esse descaso, Tati propõe uma troca.

A divulgação da Língua de Sinais se dá, principalmente, através de cursos ministrados por um Instrutor Surdo<sup>7</sup> aos interessados da comunidade em geral. Quanto maior for o conhecimento da LS, tanto mais provável será que a comunidade tenha os serviços do Intérprete de Língua de Sinais.

O Intérprete de LS atua no cotidiano das pessoas surdas em instituições de educação, de saúde, de justiça, enfim, sempre que houver a necessidade de um intermediário entre a Língua Portuguesa oral e a LS (Pires, 1999). Tati explica ainda melhor:

Nós apoiamos os ouvintes que querem fazer Curso de Sinais porque falta intérprete, não tem intérprete em Lajeado/RS; se vocês quiserem aprender, tem curso na Igreja São Cristóvão. Nós ensinamos vocês e, no futuro, vocês podem trabalhar numa faculdade, quando tiver algum surdo doente, por exemplo, podem trabalhar como intérprete, e vão ser pagos particularmente, vão ter um salário, isso é bom. Se vocês acharem muito difícil, nós ajudaremos, nós

---

<sup>7</sup> Surdo adulto capacitado para dar cursos ou apoio pedagógico em classes de surdos.

vamos ensinando. Tem outro colega que também dá curso de Sinais. Nós podemos encontrar um horário para o curso, é só avisar a Zelinde. Faremos um ofício, um projeto; quando vocês quiserem, é só conversar com a responsável, na escola de vocês, e, depois, combinamos. (Tati, 08/05/2003)

André também fala da conquista dos trabalhos realizados por um Intérprete de Língua de Sinais como um direito adquirido pela comunidade surda. Nem sempre foi assim e a necessidade de receber das informações com maior exatidão e riqueza de detalhes é outro fator importante na conquista da autonomia pelo surdo.

Convidar Intérprete de Língua de Sinais é um direito. Por exemplo, para ir ao médico, dentista, precisa. Antigamente eu era acostumado sem intérprete, então eu ia para o médico com dor de barriga, por exemplo, e mostrava para o médico, com mímica, e o médico perguntava: você tomou algum remédio? Agora eu aprendi. Está, mas ainda há surdos que não sabem ir ao médico! Eles ficam preocupados, se tem AIDS, por exemplo, que remédios tomar? Por que se vai tomar o remédio errado? Ou, se quer ter filhos, como fazer? (André, 27/10/2003)

Durante o ano de 2003, foram ministrados vários cursos de LS, em Lajeado/RS e na região, para professores, profissionais clínicos e liberais que trabalham com surdos, alunos do curso Normal e dos Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas e públicas.

Para os surdos dessa região, é uma realidade que começa a gerar transformações na sociedade e no seu jeito de viver, mas a persistência em aprender a LS, por parte dos ouvintes, ainda precisa ser

intensificada. Depois das primeiras aulas, quando os aprendizes percebem que é uma língua com exigências de estudo, de conhecimentos culturais dessa comunidade, de dedicação, e que há a necessidade de manter contato com os usuários, a desistência ainda alcança índices altos.

Por favor, vocês todos que quiserem um Curso de Sinais, eu acho que vocês vão gostar. Agora, nós, surdos, estamos muito preocupados, porque só tem uma intérprete em Lajeado/RS, e quando ela viaja, falta intérprete. Então, é importante vocês participarem. Não desanimem, porque, antes, também, não tinha nada de sinais e nós tivemos que ter coragem, persistir até aprender. Os amigos convidavam até aprender. (Tati, 08/05/2003)

Enfim, Tati, em nome da comunidade surda, faz um último lembrete muito importante, que expressa todo o seu envolvimento e o dos demais líderes surdos. Aqui, ela resume seus sonhos, suas preocupações e seus projetos atuais:

Eu peço a vocês, por favor, quando perceberem algum surdo que ainda fica escondido em casa por preconceito, avisem que tem uma associação, ele precisa participar da Associação de Surdos em Lajeado/RS e, se a família não acreditar, tem o telefone, vocês podem comunicar para eles participarem em Lajeado/RS. É importante que eles participem e adquiram uma educação com participação. Aqui tem o número do telefone e, através dele, se chega à secretaria da associação e obtém mais informações também. Nós precisamos batalhar, porque se tiver algum problema, vocês avisem que nós

comunicaremos à comunidade surda e vamos apoiar essas pessoas. Se tiver alguma criança, ela precisa estudar no Fernandes Vieira ou numa escola especial. Vamos batalhar por um transporte que ajude, que leve essa criança todo dia. Também há educação de jovens e adultos. Agora, vamos insistir na Secretaria de Educação ou na Coordenadoria de Educação, porque os surdos precisam aprender, não podem esquecer, no futuro, quando estiverem sem seus pais, como será? Eu estou preocupada com isso. Tem muito surdo que ainda não foi à escola, então nós precisamos, juntos, apoiar a associação. Não pode ter preconceito, precisamos tentar uma integração; se tem um professor que discrimina o surdo na escola, é muito mais difícil! Muitos surdos não sabem, precisam ter coragem para estudar, viajar, irem a encontros, palestras, participarem de oficinas, viagens, isso é muito importante! E a associação ajuda isso! Todos juntos precisamos aprender. Precisam ir à associação e lá vamos explicar, viajar... é isso, importante, os surdos estão preocupados com isso! Só agora isso está começando a mudar! (Tati, 08/05/2003)

Elementos de reconhecimento da língua, participação social e interação familiar passam a ressignificar o cotidiano do surdo. Conhecer-se e falar de si para quem não é surdo são atitudes que passam a elencar aspectos que constituem sua identidade cultural. No senso comum, essa é a base que forma a solidariedade e a fidelidade do grupo em questão (Hall, 2000). Entretanto, a abordagem discursiva vê a identificação como “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre ‘em processo’” (Hall, 2000, p. 106).

Quando os professores são também participantes da comunidade, há uma interligação sócio-política muito forte entre a comunidade e a escola. Existem elementos comuns que nutrem a vida de ambas: a

língua, os acontecimentos diários e importantes para esse grupo, e, também, fatos acontecidos com outros grupos e relevantes na cultura dessa comunidade. Assim, o discurso que quer uma escola para os alunos de um determinado grupo deve estar sendo vivenciado nos espaços de educação formal e informal de modo a levar a discussões e à ampliação dos conhecimentos de seus participantes.

O afastamento da comunidade na escola e da escola na comunidade pode levar a uma educação que fracasse por não atingir os objetivos com os alunos. Isso terá como causa o desconhecimento do meio cultural, pois é preciso que escola e comunidade tenham identidade com as perspectivas educacionais tramadas nos planos de seus professores.

Os professores, para atuarem em conformidade com a cultura de seus alunos, precisam estar em tempo de formação sob as reflexões de seus saberes (Tardif, 2002), os da comunidade e da escola. “A dimensão ética se manifesta, em seguida, no componente simbólico do ensino. Quando se ensina, ensina-se sempre numa língua, em função de discursos, de conhecimentos, de habilidades que os alunos devem dominar” (Tardif, 2002, p. 146).

Para isso, estas duas lideranças, entre os surdos de Lajeado/RS, ousaram procurar um curso de formação de professores, instigados por sonhos que os levavam a almejar um planejamento educacional possível de ser diferente daquele vivenciado por eles mesmos, desde a sua infância.

A formação para esses professores passou a ser o alvo das discussões e dos estudos, pois, como vemos na pesquisa com a

formação docente: “As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional” (Catani, 1997, p. 34).

#### **4 “AGORA, EU VOU LEMBRAR DA MINHA HISTÓRIA” TEMPO E ESPAÇO/INFÂNCIA E ESCOLA**

A aceitação que buscamos da nossa condição de ser-estar no mundo está diretamente vinculada à forma como nos identificamos com os nossos familiares, nossos colegas de escola, enfim, com a comunidade a que acreditamos pertencer. O modo como somos recebidos é um elemento que faz uma grande diferença frente às atitudes que passamos tomar e desenvolver em nossa vida! Basta lembrarmos nosso tempo de infância. Vamos conhecer um pouco mais das histórias de vida de Tati e André:

Agora, eu vou lembrar da minha história. Quando eu nasci, na cidade de Putinga/RS, minha mãe esperou até a idade de um ano, eu não falava nada, ela não sabia como fazer, teve dúvidas, esperou até os dois anos de idade, eu ainda não falava nada, então ela me levou ao médico, lá na minha cidade. E o médico falou: ‘Como, ela não fala nada? Ela já tem dois anos, acho que ela tem preguiça de falar!’ Então a minha mãe disse: ‘Não, ela não fala.’ E o médico repetiu: ‘Ah, acho que é preguiça dela.’ Ela não acreditou. Então ela me levou para um médico especial. Ela ficou brava, porque ele não percebeu. Então, minha mãe me trouxe para Lajeado/RS num médico particular, e o médico falou que precisava fazer testes, pois eu poderia ser surda, porque eu nasci com a doença do amarelão, muito pálida e muito magra. Eu quase morri, porque eu era muito magrinha, muito pálida e, por isso, eu fiquei surda. (Tati, 08/05/2003)

Quando alguma coisa começa mostrar-se diferente, além do tempo esperado, a busca por desvendar o desconhecido começa devagar, cheia de medos. O início da busca por orientação dá-se com o médico: o primeiro profissional que explica aos pais por que sua/seu filha/o é diferente, o que foi que aconteceu para que seu/sua filho/a agora precisasse de orientações especiais.

No dizer de uma mãe de uma criança surda, há um esforço muito grande para vencer essas diferenças, não desistindo de levar seu filho às melhores condições de seu desenvolvimento:

É preciso muita motivação, pois há necessidades de uma reestruturação pessoal dos envolvidos. Precisam ir à luta. Construir dentro de si uma vontade firme para reverter a situação, buscando a tão sonhada paz familiar, através da aceitação, da sublimação, da luta consciente, da certeza da vitória. E lembrar que sempre é cedo para desistir e nunca é tarde para começar (Maestri, 1995, p. 21).

Para a família de Tati não foi diferente. E Putinga/RS, por ser uma cidade que iniciava o seu desenvolvimento, contava com pouca infra-estrutura e poucos profissionais especializados. A indicação de mais exames e um diagnóstico veio somente depois de procurar ajuda em uma cidade mais desenvolvida. Na época, o trajeto a ser percorrido levava um tempo bem maior que hoje, em consequência das condições da rodovia e do transporte.

André ficou surdo antes de adquirir a linguagem oral e também teve dificuldades até encontrar o encaminhamento mais apropriado

para o seu desenvolvimento. Ele não nasceu em Lajeado/RS, mas foi nessa cidade que encontrou o primeiro espaço para a sua escolarização.

Agora, vou lembrar um pouco da minha história. Eu, pequeno, bebê ainda, nasci ouvinte e, assim, foi até os 2 anos de idade, quando alguma coisa aconteceu e eu fiquei surdo, eu não sei exatamente. Eu acho que foi sarampo ou algum estampido muito forte e eu fiquei surdo profundo. Minha avó é analfabeta e minha mãe tem problemas mentais, deficiência mental. Não nos entendemos muito bem. Eu sou o único surdo na família e aos 6 anos, aproximadamente, na cidade de Cruzeiro do Sul/RS, uma pessoa da Secretaria de Saúde me encaminhou para a cidade de Lajeado/RS, à Escola Fernandes Vieira para que eu começasse a estudar. (André, 15/05/2003)

Vencer as dificuldades que representavam barreiras para o crescimento saudável foi um dos primeiros indicativos de que havia muito a buscar, e muito a ser conquistado. Se, em casa, as possibilidades estavam se tornando cada vez mais limitadas, a alternativa seria buscar orientação na escola.

#### **4.1 As lembranças da escola: André e Tati vão para a aula**

O corpo estava saudável. A idade o empurrava buscar o conhecimento das letras, o mundo da escola. Junto com eles, mais crianças com idade aproximada às suas também buscavam a escolarização.

Com esse grupo de surdos de Lajeado/RS, a história começou em uma turma regular de alunos ouvintes, com orientação especial, extraclasse para surdos, em uma escola regular, em que eram tratados como deficientes auditivos, no final da década de 70, início dos anos 80.

Nessa época, nessa escola, era seguida a orientação oralista, como estava sendo feito na maioria das escolas que possuíam alunos surdos matriculados.

A partir dessa orientação, são utilizados métodos (Clave, Perdoncini, Materno Reflexivo, Sanders, Verbotonal – Strobel & Dias, 1995), técnicas e orientações para o atendimento do surdo nas escolas ou centros especializados.

A formação pedagógica recebia normas adaptadas das áreas da saúde. O enfoque clínico-terapêutico era passado de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros especialistas da saúde, para professores que se preparavam para atuar na Educação Especial. Em uma das recomendações de uma fonoaudióloga, por exemplo, temos a seguinte passagem:

Neste processo de escolarização, é importante que se pense em dois momentos. O primeiro refere-se à avaliação e preparação da criança e da família para a colocação da mesma na escola regular. Isto se faz através de um rigoroso acompanhamento do processo educacional da criança, visando o conhecimento de suas dificuldades e habilidades, bem como o trabalho com os mesmos. Nesta fase, que corresponde ao período pré-escolar, a família deve ter certeza de que inseriu a criança em um ambiente que propicie o bom desenvolvimento cognitivo, psicomotor, lingüístico e

emocional, e deve acompanhar o seu progresso, questionando e pontuando o que acha necessário. A criança surda que for bem estimulada, em todo o seu contexto, terá facilidades que outras não obtêm por falhas na formação. Apesar disso, a família, deve se estruturar para o possível sucesso e/ou fracasso. Sabe-se que a escolaridade é bastante fácil para muitas crianças, e por outro lado, extremamente dificultosa para outras. A falta de comunicação oral prejudica toda a formação de linguagem, pensamento, entre outros aspectos, da pessoa surda. A falta da linguagem oral ou a sua deficiência restringe a formação de um bom vocabulário, o que limita a compreensão de mensagens, a estruturação de um texto ou idéia, a elaboração de histórias, etc. Esta dificuldade pode interferir no processo da aprendizagem escolar e ser o motivo de reprovação e não aceitação pelo grupo. A família necessita estar orientada para enfrentar este desafio e buscar armas para defender a si e seu filho. A lei garante a entrada e a permanência da criança surda na escola regular, o importante agora é conquistar a aprendizagem (Guimarães, 1995, p. 65-6).

Essas orientações eram seguidas, depositando crença no seu sucesso. Somadas às boas-intenções, as representações por parte dos professores, ao estarem atuando no espaço pedagógico com orientações de profissionais clínicos, faziam adentrar em uma área em que seus colegas de classes de alunos regulares não eram permitidos. No Imaginário Social desses professores, isso os constituía em uma categoria diferenciada dentro do magistério, e, ainda, garantia um bônus salarial por trabalhar em classe especial.

Somente anos depois viria a constatação de que a linguagem oralizada não se sobrepunha à sinalizada quando bem orientada. A partir do momento em que deixou que seus próprios professores

falassem de suas experiências e constatações em pesquisas, e alguns de seus alunos, agora em status profissional, pudessem relatar como fora sua escolarização, é que a escola passou a atingir um nível crescente de credibilidade e autonomia na evolução dos parâmetros educacionais.

No espaço da escola, acostumar os profissionais da educação a discutirem suas diretrizes conforme a comunidade escolar planeja e encaminha seus alunos para os espaços que cuidam da saúde, que ela, escola, não atende, começa a distribuir as responsabilidades sociais aos profissionais em cada setor da sociedade, conforme o preparo profissional que possuem. Antes, as orientações dadas por profissionais da saúde precisavam ser requeridas pelos professores. Quando isso não acontecia, pois aos profissionais da saúde é que era atribuído todo o crédito das orientações para o sucesso, se havia o fracasso, era porque o professor não soubera ‘aplicar’ as técnicas. Se, com isso, o professor precisou buscar melhorar sua formação para dar conta de sua turma de alunos, também foi assim que ele se viu protagonista do sucesso escolar de seu aluno.

As orientações que pretendiam levar a oralização ao surdo foram designadas como oralismo. O oralismo é esse conjunto de orientações que visa a busca da ‘normalização’ do surdo pelo processo de desenvolvimento da fala oralizada. O Surdo é compreendido como ‘deficiente auditivo’ e sofredor de uma patologia crônica por lesão no canal auditivo e/ou cortical, obstaculizando a aquisição ‘normal’ da linguagem (Perelló e Tortosa, 1972 apud Souza 1998). A forma de tratá-lo seria através de incessantes treinos fono-articulatórios, medida

que fora assumida pela área educacional, por um longo tempo, formando grupo com uma equipe multidisciplinar para tratamento clínico (médicos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos).

A escola de Lajeado/RS, através da fala de uma de suas professoras, em reportagem publicada no jornal local, relata as atividades realizadas com as crianças:

O primeiro passo é ensinar a gostar de si próprio; se sentir importante e acreditar em si, integrar-se com a comunidade em que vive; adaptar-se ao mundo, aceitando-se como é, sem revoltas, e a partir daí, começa o treinamento técnico propriamente dito. Nesta técnica é empregado o esquema corporal inclusive danças que é bastante desenvolvido; demutização (trabalho para tirar o som de dentro das crianças, ou seja, a fala); treinamento de ritmo de comunicação e auditivo; muito trabalho com cartelas e figuras; alfabetização e atividades de integração em classe regular. (...) O método usado é o 'oral', fazendo o reforço através de gesticulações (gestos). (...) Eles são trabalhados com a finalidade principal de aprenderem a perceber os sons principais do dia-a-dia, como buzinas de veículos, batidas de portas e ruídos em geral, a fim de terem autodefesa. (Fragmento de uma reportagem sobre o atendimento dos alunos surdos na escola – Jornal O Informativo, 26 de março de 1983)

As orientações levadas à formação dos professores de surdos eram aquelas que os maiores centros de estudos sobre surdez desenvolviam. Os estudos sobre a Língua de Sinais ainda eram iniciais e pouco reconhecidos. Somente com o passar dessas aulas e muito mais pesquisas é que foi constatado que, em função do tempo

decorrido, os resultados não eram tão satisfatórios quanto os esperados.

Primeiro, foi no método oralista que eu fui aprendendo. Antes, eu não sabia nada, nunca havia me observado num espelho. A primeira vez que fui para a escola, a professora que estava comigo levou-me a um espelho e pediu que eu observasse e repetisse os exercícios que ela estava fazendo, eram exercícios fono-articulatórios; é verdade isso. Eram exercícios para a boca, as bochechas, o pescoço, ela pedia que eu repetisse, mas não podia usar sinais. Era difícil porque doía, era cansativo, e ela sempre dizia, minha avó também dizia: “tenta falar, tenta falar”. Sempre, sempre. E era muito sofrido isso. Eu ia sempre à escola escrever palavras, aprender vocabulário, sempre, sempre, até que, com a idade de 11 anos, eu fui para a 1ª série. Fiquei 1 mês e, depois, logo, passei para a 2ª série. E continuou: oralização, tentar ler, ler, até a 4ª série. Passei e troquei de escola. Até então, estudava no Fernandes Vieira. (André, 15/05/2003)

Assim, o tempo que uma turma de surdos levava para sua alfabetização parecia ser muito mais longo que o dedicado para uma turma de ouvintes. Preocupante, também, foi limitar-se à lecto-escrita, a noções básicas de Matemática e treinamentos fono-articulatórios. Além disso, esses alunos recebiam um quadro de horários bem maior que o de seus colegas ouvintes.

Fora a parte abstrata, como ciências (e estudos) sociais, os surdos são os melhores alunos da classe, salientando-se sobre os demais que são ouvintes, quanto ao capricho, organização, inteligência e raciocínio.

Após a integração em classe regular, eles continuam recebendo orientação e reforço por parte dos professores especializados nesta deficiência, três vezes por semana, no período da tarde, sendo que as aulas normais são administradas pela manhã. (Fragmento de uma reportagem sobre o atendimento dos alunos surdos na escola – Jornal O Informativo, 26 de março de 1983)

Para que essas crianças pudessem permanecer mais tempo na escola, o número de salas de aula deveria ser maior, as condições apropriadas para o atendimento e contar com uma equipe multidisciplinar, conforme as orientações recebidas. Com esse intuito, essas escolas procuravam equipar suas salas de atendimento com espelhos que auxiliassem nos treinos fono-articulatórios, na leitura labial, bem como nos demais exercícios de respiração e no uso de aparelhos para a discriminação auditiva ou sensação de vibração, visando o desenvolvimento da fala oralizada. No entanto, apesar das tentativas para manter a escola bem equipada, as dificuldades sempre existiram:

O trabalho é bastante improvisado, devido à falta de material especializado, espaço físico e equipe especializada. (Fragmento de uma reportagem sobre o atendimento dos alunos surdos na escola – Jornal O Informativo, 26 de março de 1983)

Os alunos não sabiam disso e, apesar dos esforços dos professores, o controle sobre as crianças era realizado quando acontecia um entendimento efetivo de seus objetivos. Não foi essa a realidade com a turma de André.

Eu lembro que, quando eu era criança, nós tínhamos, usávamos os fones e a professora falava ao microfone e nós ficávamos sentados à sua frente. Ficamos um tempo tentando para ver se eu ouvia, lá, em Lajeado/RS, mas não deu resultado. Fomos a Porto Alegre/RS fazer exames. Eles deram, nós ficamos muito felizes, não eram uns microfones pequenininhos, era uma caixinha. A professora falava, mas nós não ouvíamos, acabávamos pensando em outras coisas. Pensávamos, por exemplo, que poderia ser música ou qualquer outra coisa, porque nós víamos que ouvintes usavam isso também. Depois, teve um outro, também, que era uma caixinha e acoplava uma parte dentro da orelha. Depois desses, vieram os aparelhos pequenos, portáteis, mas eles quebram com muita facilidade e às vezes dói a cabeça, parece muito barulho. Eu também acabei deixando de usar. Os sinais são muito melhores. (André, 15/05/2003)

Quando a criança surda não é reconhecida na sua identidade, mas comparada aos padrões da criança ouvinte, tudo é tentado para negar a surdez. Vejamos outra orientação que pairava no Imaginário Social sobre os padrões da ‘normalidade’, dada por outra fonoaudióloga:

A linguagem é o instrumento, a ferramenta, o meio pelo qual a experiência é simbolizada e comunicada. Acreditando nisso, o Método Materno Reflexivo, que é originado de fundamentos teóricos dos métodos naturais e construtivos, baseia-se no desenvolvimento normal da criança ouvinte e na espontaneidade surgida nas situações informais, visando oferecer à criança portadora de surdez modelos de linguagem coloquial e progressivamente esses vão sendo aumentados. Esse método é destinado a CONVERSAÇÃO, a repetição e

a análise, suportes do desenvolvimento da linguagem (Zitta, 1995, p.40).

O descolamento de uma identidade em função de outra se dava como se fosse apenas colocar uma “prótese identitária”. A autora, ao grifar a palavra ‘conversação’, não reconhece a possibilidade de a criança surda ter sua própria conversação a partir de suas possibilidades de construção de um código comunicacional, o que não se daria isoladamente, mas num grupo usuário de Língua de Sinais, por exemplo.

Ainda hoje, a tecnologia cria e aperfeiçoa meios para tentar levar ‘o som’ aos surdos, embora nem todos possam adequar-se a esse recurso, por questão física ou financeiramente. Cabe aqui ressaltar o respeito a nós mesmos, pois não deixamos de ser normais por vivermos a própria diferença. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (Woodward, 2000, p.55).

André teve as orientações de professores especializados. Tati não teve a mesma oportunidade.

O primeiro dia de aula teve uma emoção especial! Ela chegou tímida, observadora, na expectativa do que teria por vir. A professora acolhe, a mãe a apresenta aos colegas:

No primeiro dia que eu fui para a escola, fiquei admirada! Vi colegas ouvintes, não sabia quem eram. Eles não me perguntavam nada; olhavam admirados para a nova colega surda, que era eu. Era o primeiro dia e eu também não sabia, ficava quieta, observando, admirada. A professora me convidou para entrar e

sentar. Minha mãe conversou, ajudou, sentou e disse para eles que eu era surda. ‘Olha, ela usa aparelho’! Podia tentar falar, porque, naquela época, não tinha nada de sinais. A professora ajudou, eu tinha aparelho e foi passando o tempo. Eu estava me sentindo muito bem e eles se sentiam felizes porque era a primeira vez que havia uma colega surda; antes, nunca tinha tido um aluno surdo na escola. Eu olhava para o quadro, a professora escrevia, eu não sabia muito bem, ficava sem saber muito bem o que fazer e eu ficava ali, pacientemente, olhando. Ouvia A, B, C, D... e os colegas falavam, falavam, treinavam, treinavam, repetidas vezes. Para mim, isso parecia muito confuso, o que eles falavam era muito confuso. A professora tentava me explicar, mas eu não entendia, não ouvia direito, e, também, parecia muito confuso isso. A professora tentava ajudar, os meus colegas também tentavam me ajudar, o pai, a mãe, sempre... (Tati, 29/03/2003)

A marca da surdez é delatada pelo uso do aparelho – a prótese de ampliação sonora individual dá início ao processo de uma identidade diferenciada de seus colegas que não fazem uso de um aparelho semelhante. A tolerância social existe, temporariamente, posto que, antes das experiências de trocas, esse é um dos objetivos de a criança ir para a escola. O aluno quieto ainda não é visto como em um isolamento e sua atitude não é tida como prejudicial para o seu aprendizado ou para o andamento da aula. Temporariamente, sim, pois uma criança reage à falta de compreensão:

Foi difícil, minha mãe ficou muito preocupada, não sabia como fazer para eu começar a estudar, não tinha escola com classe especial. Eu estudei integrada com ouvintes na 1ª série e a professora me apoiava, me

ajudava. Eu comecei a estudar com sete anos, mas eu não queria estudar, não sabia muito bem como era, brigava muito, estava sempre muito nervosa, tinha vontade de falar, mas não sabia como fazer. Minha mãe pediu para a professora me ajudar, porque eu era sozinha. Ela não sabia como ajudar um surdo e eu nunca tinha tido amigos surdos lá na escola, foi muito difícil, não sabia como fazer. A professora perguntava como ajudar, como apoiar... Eu sempre sentei muito perto da mesa da professora. Até hoje, faço assim para aprender, porque não tinha nada de sinais, não tinha intérprete, foi muito difícil. A professora escrevia no quadro: A, B, C, D... eu usava aparelho e fui me acostumando a aprender: A, B, C, D... meus colegas liam, todos juntos, e eu ouvia alguma coisa porque tinha o aparelho, eu percebia que eles treinavam, treinavam, eu não falava nada, percebia que eles liam juntos A, B, C, D... (Tati, 08/05/2003)

A mãe, ao sentir que a idade da filha já era própria para sua entrada na escola, naturalmente, preocupou-se, afinal, a escola poderia levar Tati aos conhecimentos da escrita, da leitura, dos números, o que seria bem mais difícil em casa. Qual não foi a sua surpresa ao certificar-se de que a professora também não tinha os conhecimentos necessários para ensinar crianças surdas. E, pior, que a professora não sabia tudo sobre ensinar!

No Imaginário Social instituído, para o professor, ao entrar em uma sala de aula, é delegada a responsabilidade de dar conta de todos os ensinamentos que se façam necessários para que seus alunos aprendam tudo o que a escola tem por ensinar. E não é assim!

O professor também é um profissional que depende de uma formação bem estruturada, para que, no seu ambiente de trabalho,

tendo a infra-estrutura necessária, consiga operacionalizar bem seus objetivos. Também é necessário ter consciência de que seu trabalho não termina em poucos meses, mas terá seqüência nos anos seguintes, por outros professores, até que o aluno, apoiado nos conhecimentos adquiridos, na escola e fora dela, mostre que é parte de uma rede social e que não depende apenas dele ou do professor a condição do sucesso, mas, também, de muitos outros fatores. Muitos destes, inclusive, que ora dependem do Imaginário Social instituinte, dimensão da criação na pessoa e na sociedade.

Os caminhos que um aluno percorre para chegar até a formação que a escola quer oferecer demanda um longo percurso. Encontrar esses caminhos, que possam conduzir ao saber que a escola acredita ser o mais eficiente, pode ser bastante difícil algumas vezes:

A casa da minha mãe e do meu pai era mais ou menos longe da escola alguns quilômetros. Tinha muita subida, descida, muitas curvas, eu ficava cansada, tinha que caminhar muito, subia, descia. Paciência. Todos os dias para estudar; era mais ou menos longe. Ônibus não tinha, só a pé se ia para a escola. (Tati, 29/03/2003)

Além das físicas, ‘as subidas, as descidas, as curvas’, esse corpinho de criança já experimentava dificuldades emocionais. Chegar à escola já era difícil, mas permanecer nesse ambiente sem entender, sem sentir-se acolhida, era mais difícil ainda.

Para Tati, não saber qual era a função da escola dificultava entender porque estaria indo para lá. E os comportamentos que, por vezes, eram atribuídos à hiperatividade, à agressividade, à não

aceitação das atividades propostas pela professora, nada mais era do que a incompreensão do significado desse ambiente, desse contexto.

A família, o pai, a mãe também me ajudavam, porque não tinha escola especial ou outros colegas surdos. Foi muito difícil, eu sofri! Eu gritava e brigava muito, perguntava, mas não adiantava. Com a professora também, a comunicação era muito difícil. Mas fui estudando. (Tati, 29/03/2003)

Querer expressar-se de alguma forma, transpor a incompreensão, suscita uma ansiedade que poderá ser prejudicial até alcançar uma solução. Antes disso, alternativas são procuradas: sentar-se próximo à professora, por exemplo, estar mais perto dos olhos dela e tentar, de alguma forma, estabelecer vínculos, poderiam ser detalhes facilitadores do processo de aprendizagem da aluna.

O tempo foi passando, eu treinava, mas acabava esquecendo o que aprendia. Matemática também era confuso, eu não sabia, porque a professora falava (oralizava) e isso era muito confuso para mim, eu não conseguia entender. Meus colegas aprendiam e eu, não. Até na 2ª série eu esquecia a Matemática; o Português era mais ou menos difícil! Só entendia as coisas mais simples. Quando falavam, era difícil eu entender. Depois, até que eu fui percebendo, fui vendo os colegas ouvintes que também não sabiam, porque a professora lia, fazia todos os dias igual: A, B,C, D... duas, três, quatro vezes por dia igual, porque, antes, era Tradicional, por isso era diferente. Aprendia ou não sabia, e foi passando, até que eu fui aprendendo e fui-me sentido feliz com isso. Eles foram me ajudando muito. (Tati, 29/03/2003)

A repetição, os conhecimentos insignificandos que se perdiam no tempo, nas repetições, no tempo, nada surtia efeito. Era preciso tentar aprender, mas como, tudo parecia confuso! ‘Por que eles sabem e eu não? Se falavam, eu quase não entendia, se não falavam, eu também quase não entendia.’ “Depois, até que eu fui percebendo, fui vendo que colegas ouvintes também não sabiam, porque a professora lia, fazia todos os dias igual: A, B,C, D... duas, três, quatro vezes, por dia, igual”.

A observação a seguir é feita hoje, com base nos estudos do Curso Normal, que a fazem compreender que isso é parte de uma metodologia e não fruto de ignorância sua ou de seus colegas. “O modelo tradicional, constituído em torno destes elementos transmissivos e transitivos, concerne ao próprio habitus pedagógico, reprodução pelos alunos dos modos pedagógicos segundo os quais eles foram ensinados e formados” (Morandi, 2002, p. 44-5). O ‘habitus pedagógico’ de que fala o autor, instituído na metodologia tradicional, talvez fosse o principal obstáculo para pensar em outra escola “alternativa”.

A disciplina assinalada na sistematização dos saberes ensinados poderia estar sendo mal compreendida. Na metodologia usada pela professora, também não havia espaço para que as crianças se expressassem. Afinal, o centro da classe deveria ser o professor e se, assim, tudo transcorria como se fosse comumente esperado, então só restava ‘estudar’.

Eu comecei a estudar na 1ª série e era junto com ouvintes porque não tinha escola especial, não tinha

outros colegas surdos. Meu pai, a mãe, a família, a professora, estavam muito preocupados: como fazer com um surdo? Eu era a única surda, não tinha amigos surdos lá. E, também, eu tinha que estudar, paciência, junto com ouvintes. Aí, foi passando, e como a professora não sabia muito bem o que fazer, resolveu me colocar sentada perto da mesa dela. Meus colegas falavam comigo. Eu usava aparelho auditivo e eles tentavam conversar oralizando comigo. (Tati, 29/03/2003)

A escolha da metodologia a ser usada na sala de aula é responsável pelo direcionamento do olhar na educação. Tati, ao resumir, em poucas palavras, as lembranças de sua entrada na escola, mostra que ela era mais uma aluna, sem orientações especiais, embora sob uma condição muito diferente em relação aos seus colegas.

E essa não passaria da narrativa de uma aluna, lembrando seu tempo de escola, mas Tati não parou por aí. Outros momentos, seguidos da primeira impressão do que seria frequentar a escola, deixariam marcas na sua história escolar.

Depois, na 2ª série, eu não queria estudar porque eu não gostava da professora, não sei por quê, acho que era porque tínhamos problemas, porque eu era surda. Não foi culpa minha, eu sei que talvez eu estivesse errada, mas eu era criança, e não sabia o porquê. Aí o tempo foi passando, eu fui estudando, eles tentavam me ajudar, com muita paciência, meus pais persistiam, pediam para os professores ajudarem porque eu era surda. Depois, com o tempo, continuaram a tentar me explicar as coisas, com calma. A família sempre esteve junto, tentando me ensinar o vocabulário, chamavam a atenção para fazer leitura labial, isso demandou muito tempo, até agora. Só que, agora, agora também estou

sofrendo porque o Português também é difícil, a comunicação ainda é difícil, a comunicação é a mais difícil. Para o ouvinte parece fácil: ele está ouvindo rádio, o telefone, a televisão, e o surdo fica só olhando. Eu não queria que isso continuasse assim, por isso eu persistia. Precisamos fazer contatos apesar de ser difícil. Aí eu pensava: como eu vou fazer? Perguntava para a minha mãe o que eles falavam na televisão, eu queria muito aprender, eu tinha muita curiosidade, eu queria saber as palavras, o que eles diziam. Ela me informava, com muita paciência. Agora estou entendendo, tem legenda; antes, não tinha, não tinha intérprete também. Depois, eu perguntava para minha irmã, este é o sinal dela, algumas palavras o que significavam. Ela me explicava, fui entendendo, aprendendo, adquirindo, cada vez mais, conhecimento, porque eu precisava aprender o Português para eu escrever. Com os professores também era assim. (Tati, 29/03/2003).

Tati nos mostra que a escola marca o começo consciente no processo do aprender, mas que não se fecha no seu quadro de horários. Ao contrário, extrapola os dias, os anos, o espaço instituído do aprender.

O processo do aprender nos acompanha e cada fase tem suas particularidades, que podem parecer mais ou menos fáceis. A seguir, as atividades de aula descrevem com maior riqueza de detalhes como é que foi o tempo de escola nas lembranças de Tati.

#### **4.2 É hora de estudar: estudar o quê? Como?**

A recitação do alfabeto na 1ª série foi marcante para Tati. Eram as recomendações que costumavam seguir, segundo o modelo

tradicional na pedagogia escolar, para que as crianças aprendessem a ler e escrever. Assim, a professora preparou suas primeiras aulas para aquela série, apresentando as primeiras lições de leitura aos seus alunos.

Eu via todos estudarem o A, B, C, D, E... liam. Eu percebia, ouvia um pouco, algumas coisas: A, B, C, D, E... Também a professora me ensinava, oralizando. (Tati, 29/03/2003)

Entretanto, já temos reflexões que nos fazem pensar diferente sobre a forma como o aluno chega à alfabetização.

O uso de metodologias que recitam o alfabeto ou se dedicam ao estudo isolado de cada letra se dá, principalmente, porque o processo de aprendizagem da leitura e escrita pode ser apresentado de duas formas: como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro, 1989). O modo como forem consideradas tais concepções conduzirá o processo através de procedimentos pedagógicos muito diferentes.

Na turma de Tati, a recitação do alfabeto era um procedimento feito embasado na segunda concepção apresentada. “A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não de um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim” (Ferreiro, 1989, p. 12).

Para produzir mudanças na forma de ensinar, não bastará implementar novos métodos ou materiais didáticos. As discussões

passam por focalizar estudos na formação docente sobre a imagem que temos da língua escrita: “é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem” (Ferreiro, 1989, p. 40).

O mesmo cuidado deverá ser mantido na educação de surdos. Não por haver uma recitação oral, obviamente, mas porque uma recitação manual poderá ser muito confusa como o foi para Tati. Soletrar manualmente palavras da Língua Portuguesa, sem saber o que representam, poderá levar o aluno a um processo de não-aprendizagem.

Para o professor que não souber do processo de aprendizagem em Língua de Sinais ou do Português como segunda língua para o surdo, poderá ser incompreensível o porquê do aluno, mesmo não entendendo, aprender a escrever. O aluno poderá, momentaneamente, reproduzir palavras ou textos, mediante modelos, mas que, por não estarem significados, conforme sua leitura de mundo, logo serão esquecidos, e, por isso, apresentarem baixo rendimento em avaliações escritas.

Outras atividades também compuseram seu repertório no aprendizado da Língua Portuguesa:

Também as palavras, as leituras de textos escritos no quadro, simples, eles liam. Eu percebia que eles liam, treinavam, treinavam, sempre, todos os dias; liam uma, duas, três, quatro vezes por dia até aprenderem, mas nada com sinais e eu precisava aprender também e tentava, oralizando. Fui-me acostumando, mas era muito confuso, com o que as professoras falavam, era muito misturado, as palavras eram misturadas, só o que

era mais simples eu entendia. Eu sofri muito para estudar, a comunicação era truncada, era muito difícil o Português, porque eles falavam e eu não entendia... (Tati, 08/05/2003)

A tão marcada lembrança do alfabeto persistiu nos textos, o estudo do Português através de exercícios e redações, por mais um longo tempo. O que já era difícil, parecia ficar cada vez pior; parecia seguir-lhe como um fantasma. De repente, esse fantasma se transforma em um monstro e passa a ser perseguido: pela criatura de lhe deu origem e a quem passa a aterrorizar – a escola, os professores, os familiares... Mas, que monstro é esse? A resposta está dada: “Qualquer tipo de alteridade pode ser inscrito através (construído através) do corpo monstruoso, mas em sua maior parte, a diferença monstruosa tende a ser cultural, política, racial, econômica, sexual” (Silva, 2000, p. 32).

O Português é muito difícil, a comunicação era truncada, sempre tinha que perguntar, o surdo tem que perguntar e os surdos não gostam, principalmente da disciplina de Português, os verbos são muito difíceis. O ouvinte fala, mas o surdo precisa perguntar para o professor para escrever o Português, os textos, a redação. Eu lembro que eu sofria muito para escrever. O professor dizia: ‘tu sabes, é fácil’, mas o ouvinte não sabe como é para o surdo, é diferente! É muito confuso para escrever. Eu lembro que, quando eu fazia redação, o professor explicava como era para fazer e dizia: ‘é fácil, tu és livre para escrever’. Mas como começar a escrever eu não sabia. E dizia: ‘por favor, eu não sei, eu não sei!’ Tinha outra colega que escrevia comigo, ela já me conhecia e me ajudava. Eu entregava as redações para o professor e ele dizia que estava errado.

As palavras eram muito difíceis e eu não sabia. Na minha família também, eu não entendia porque era diferente para mim. Depois, eu percebi que todos os anos acontecia a mesma coisa. (Tati, 08/05/2003)

Por que será que para o professor tudo lhe parece fácil? Ele esquece de entender o processo que ocorre na aprendizagem do aluno?

Tati está nos dizendo isso, mas não foi privilégio seu receber uma redação toda corrigida, como se tudo o que o aluno pensou estivesse errado. E continuar a ouvir do professor “tu sabes, é fácil” ou “é fácil, tu és livre para escrever”. E a tão esperada fórmula da redação não era dada a conhecer. O caminho para o tesouro ainda era um segredo. Que caminho tomar se não há pistas? “Mas como começar escrever, eu não sabia”.

Assim, ler se transforma em trauma, porque aquilo que está escrito no livro e fora lido pelo aluno não é o que o professor entendeu. Para um surdo que não tem alguém com quem se comunicar, de uma forma que se entendam, a fim de compreender a estrutura da Língua Portuguesa, então a leitura é a única fonte de recepção no aprendizado de um Português correto.

E quando os pedidos de socorro do aluno não são ouvidos pelo professor, o que fazer?

Sabe que é diferente, sim, mas se perceber a única pessoa diferente de todos que convivem no mesmo espaço pode ser um sentimento angustiante, aterrador! Ainda mais quando essa diferença se acentuava por repetir-se a cada vez, a cada nova experiência, em todos os anos! É muito fácil daí se gerar a desistência, o fracasso.

Ao teorizar sobre o fracasso escolar, Charlot (2000) fala da relação com o saber. Explica-nos o autor que a educação é produção por si só, mas essa autoprodução ocorre somente através da mediação do outro e com a sua ajuda. Desde o nascimento da criança, o seu processo para constituir-se ser humano é social e singular, de acordo com o grau de investimento da parte de cada um.

Continua o autor: “Uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (Charlot, 2000, p. 54). A educação possível acontece quando no processo há uma troca entre os sujeitos, que Charlot assim explica: “Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda a educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo” (idem).

A educação precisa revestir-se do que há de belo, de agradável, de atraente para despertar a vontade de aprender, de persistir, apesar das dificuldades, pois aprender não é fácil, é deparar-se a cada instante com a própria ignorância, desprezá-la e dar-se ao novo, ao desconhecido.

Por isso, para aprender não precisa somar fracassos; pois, “só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (Charlot, 2000, p. 54). Aprender é único e por isso traz em si o desejo do prazer de aprender.

Do contrário, não há prazer, não há desejo, não se realiza ‘o aprender’:

Continuei a estudar. Quando cheguei na 6ª série, a professora mandou que eu fizesse uma redação. Eu me assustei, respondi: não sei fazer redação. A professora não acreditou. Ela achava que eu era preguiçosa para fazer redação. Pedi para a professora explicar como eu deveria fazer. Ela respondeu: faz uma redação livre – mas não explicou direito e eu não entendi nada. Pedi para as colegas me ajudarem a fazer – sempre foi assim. Mesmo assim, eu fiz e mostrei para a professora. Ela disse, que não era assim. Respondi: Eu não sei mesmo! Outra vez, foi na 7ª série, a professora mandou fazer a redação sobre a figura do livro, fazer uma história sobre o que estava acontecendo. Mas eu respondi: não sei! Foi difícil fazer, as colegas são mais inteligentes que eu. Sofri muito, fiquei muito triste. Foi pior ainda, mas paciência, fiz a redação e mostrei para a professora. Ela mandou ler – eu não podia, não queria ler. Mesmo assim, ela mandou eu apresentar e ler. Eles riram, eu chorei muito, a professora também riu porque estava errado, eu acho que não era assim – falta educação. Na 8ª série, a professora de Português mandou que eu lesse os livros, de autores como José de Alencar, Érico Veríssimo, etc. Eu não entendi nada, foi difícil de entender e, depois, era para apresentar para os colegas o que eu tivesse entendido. Respondi: não posso apresentar porque não entendi nada. Era para falar para os colegas. Mas as palavras eram muito complicadas! A professora não era muito legal. Eu sempre me esforçava muito, muito mais! Até os colegas perceberam que o surdo era diferente do ouvinte. Porque para os ouvintes é mais fácil entender as palavras porque eles escutam televisão, rádio, bate-papo... Eu era muito triste, faltava legenda na televisão. Foi muito difícil comunicar-me por causa da palavra. Eu perguntava para minha mãe: ‘O que eles estão falando na televisão?’ Eu precisava aprender as palavras, eu sou curiosa, precisava aprender, isso é importante! (Tati, 13/04/2002)

Apesar do que já havia se mostrado difícil na escola, “continuei a estudar”. Que peso carrega uma adolescente para estudar quando passar de uma série para outra não tem motivação, não tem o desejo de aprender. Tati resistiu como em uma guerra: ou os professores vencem ou eu. Queremos que isso continue acontecendo na escola? Sabemos que os alunos podem estar se sentindo assim em nossas aulas? Isso sem levar a discussão para os conflitos da idade adolescente, que desvelam o corpo que cresce em busca de uma autonomia ainda cerceada.

As redações: os professores de Português, que poderiam entender a dificuldade do aprendizado de uma língua, parecem desconhecer os fatores que estariam compondo diferentemente o contexto da realidade de cada aluno. Se Tati, ao falar, não era compreendida, como deveria ser para aqueles que realmente ficavam quietos?

A escolarização não pode pautar-se pela imitação de modelos apreendidos do mundo adulto. O aluno, nesse momento, passa pelo processo de aprender em que seja tomado por base o que ele já conhece do mundo, mas que, intrínseco, há o fator criação que, por sua vez, produzirá alguma representação. Esta representação nem sempre se manifesta através da oralidade, como nas crianças de dois a seis anos, por exemplo (Oliveira, 1998), ou para os surdos. Para isso, a sensibilidade didática do professor precisará estar vendo e lendo o silenciamento angustiando de seus alunos.

Oliveira (1998) põe em palavras o que deveria estar no planejamento cotidiano das aulas dos professores que almejam a

autonomia para seus alunos. “Podemos afirmar que a atividade criadora da imaginação está relacionada com a riqueza e variedade de experiências acumuladas e possibilitadas ao homem. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior o material de que dispõe a imaginação” (idem, p. 68).

Alguma coisa devia ser diferente. Por que Tati não aprendia igual ao que todos estavam aprendendo? Como poderia somente ela não entender? Mas, assim, ela estava vendo, porque nem todos, talvez, estavam se vendo tão iguais aos que aprendiam e tão diferentes dela que não estava aprendendo. Ou ainda: não deveria ser desenvolvido um processo de ensino diferente?

E quando o riso não é só de alegria nem o choro só de emoção? O que fazer quando o espaço da sala de aula também é o lugar da frustração? Que falta faz um professor consciente do juramento que fez na sua formatura! Os professores de hoje, estão conscientes do juramento que fazem na formatura? Poderíamos delegar ao tempo o esquecimento da responsabilidade que assumimos ao ingressar na carreira docente; mas, então, seria muito fácil! Como o poeta ensinou: seria poesia e não solução! Ou seria uma tragédia?

Na turma de André, havia um processo diferente: atividades dirigidas por professores especializados para o trabalho em classe especial com crianças surdas.

Eu tinha 6, 7 anos, mais ou menos; quando eu comecei, tinha treino fonológico com o espelho. (André, 20/08/2003)

Eu era pequeno e ia fazer a matrícula para começar a estudar, foi em 1976, foi a 1ª vez que a professora Carla mostrou o espelho. Eu fiquei admirado e comecei a aprender a leitura labial pelo espelho. Depois ela deu papéis, desenhos, fizemos trabalhos de pintar e outras atividades. (André, 04/10/2002)

Diferente das aulas que Tati freqüentava, as aulas da turma de André contavam com atividades didáticas mais divertidas, com mais brincadeiras, enfim, um tempo de escola mais divertido. André descreve-as, lembrando do que faziam

... trabalhos com punção, pinturas, colagem com ervamate, papéis coloridos; tinha quebra-cabeça, jogos de montar, que treinávamos muito até aprender. Também teve desenhos, tinha um espelho que usávamos para copiar desenhos refletidos. Na Matemática, não tinha jogos; tinha palitos de picolé, que usávamos para contar e aprender, rolhas que também usávamos para contar. Recortes, desenhos, trabalhos com papel crepon que fazíamos ficavam bonito! Na Educação Física, tínhamos algumas brincadeiras, poucas: pulávamos corda, tinha corridas, vôlei, brincadeiras de pega-pega. (André, 20/08/2003)

André não era o único na turma. Por isso, as atividades programadas pelo professor certamente levavam em conta o grupo dos alunos surdos. Isso faz diferença na hora que o professor planeja sua aula. Um aluno é apenas um aluno e, se tem dificuldade para aprender junto com os outros, então, passa quase despercebido ou é levado a buscar auxílio em aulas extraclasse!

O próprio processo de integração escolar dificilmente se efetiva quando um único aluno surdo não tenha com quem partilhar suas experiências (Lacerda, 2002). O grupo geralmente privilegia uma identificação maior com aqueles que passam por tentativas semelhantes, buscando o sucesso.

Enquanto for visualizado apenas o objetivo final da educação para o tempo de um ano escolar, será muito difícil compreender a atenção e a avaliação diferenciada para o processo de aprendizagem de cada um dos alunos que se mostrar na sua diferença e estiver em uma turma. Foge a essa discussão a questão da aprovação ou reprovação, fica registrada apenas a discussão sobre a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem durante seu processo. O alerta é tomar cuidado para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

Entretanto, o professor tem um tempo e os conteúdos pré-determinados para vencer o planejamento proposto para a turma que estiver sob seus cuidados. São muitos os que esperam a realização dessa meta: o corpo diretivo da escola, os pais e, até mesmo, as crianças.

No primeiro dia, quando eu comecei a estudar na 1ª série na Escola Fernandes Vieira, eu tinha 11 anos de idade e comecei a estudar com alunos ouvintes. A professora orientava as disciplinas para cada aluno que estava aprendendo as palavras letra por letra. Ela sempre observava muito quais eram as dificuldades para conseguir aprender a conhecer bem.

A professora observava se eu tinha aprendido a escrever mais rápido porque eu não sabia. As professoras me observaram até quando eu fiz a prova e

pude passar para a 2ª série, no mês de abril. (André, 04/10/2002)

André ingressou na escola com 6 anos de idade, cursou a Pré-Escola até completar 11 anos de idade. Foi aprovado para a 1ª série, que cursou em apenas dois meses, e já estava apto para a 2ª série. É necessário lembrar que não se tratava de Educação Infantil, mas, realmente, preparação para o ingresso na escola, o que leva a inferir que os objetivos dessa fase foram atingidos plenamente.

Na turma que ele estudava, havia colegas surdos. Esse grupo maior de alunos despertava sobre si um cuidado ainda mais especial, pois contava com a força de não poder ser negado. O professor, ao preparar suas aulas, tinha o cuidado e sua atenção direcionados ao tempo de aprendizagem que esses alunos requeriam. Por fim, a escola passou a estruturar-se, tentando oferecer cada vez melhores condições para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Tinha mais ou menos 10 ou 11 colegas surdos, era um grupo de que tenho fotos, nunca estivemos em turma separada. Era junto com ouvintes, na mesma turma, sempre. (...) Sentávamos na mesma sala, não podia trocar de turma. Há um bom tempo atrás era assim, na integração, no Fernandes Vieira, bem no início, os surdos e os ouvintes eram juntos; agora é que tem turma especial. Antes, não tinha, era uma única turma com todos juntos, e a professora ficava junto, aconselhava, ajudava. (André, 20/08/2003)

Essa professora a que André se refere, a que ficava junto, era a Educadora Especial, habilitada para trabalhar com os surdos, que

entrava na sala e participava da aula, orientando-os, conforme as atividades, que eram ministradas também para os ouvintes pela professora da classe. O trabalho exercido pela Educadora Especial com os alunos surdos incluídos é fundamentado em relação à formação que esse profissional recebe em curso específico e que o difere do trabalho de um Intérprete de Libras ou de um Instrutor Surdo (Rechico, 2002).

O atendimento especializado em que se encontravam apenas os alunos surdos, como já fora dito, era feito em período oposto a essas aulas. Além disso, as atividades e os tempos regulares de escola eram os instituídos para todos: intervalos e aulas.

No intervalo, brincadeiras e um tempo livre e interativo com os colegas da escola. Porém, a integração nem sempre se dava através de brincadeiras. A falta de compreensão das regras, por não haver o diálogo que instaura os acordos nos jogos, pode ter sido o motivo de muitas brigas também.

No intervalo, dava o sinal, fazíamos o lanche e tinha as brincadeiras. Tinha muita briga com os ouvintes. No futebol, nós brigávamos, gritávamos muito! As meninas brigavam também. Brincávamos de atirar o morcego e corríamos atrás delas, mas era só brincadeira! Jogávamos bolita também, mas dava muita briga, era horrível, que sofrimento! Não tinha muitos surdos, sempre tinha mais ouvintes junto. Não usávamos Sinais, muito pouco, mais brincadeiras. (André, 20/08/2003)

A corporeidade implicada na interação das atividades lúdicas era a linguagem que melhor se compreendia entre surdos e ouvintes. A

ausência de uma língua estruturada era parcialmente suprida pela dinâmica envolvida no movimento para a realização de objetivos, até mesmo os comuns, embora os atritos delatassem a necessidade de uma mediação dialógica ausente que os levasse a encontrar acordos nos jogos. Afinal, eram brincadeiras de criança.

Prova da falta de compreensão, pela ausência do diálogo, foram os castigos que André sofreu. Ele perdeu o recreio algumas vezes e, na sua fala, justifica isso como sendo ações próprias do modelo tradicional de pedagogia que as professoras usavam.

Às vezes, eu ia brincar com os amigos ouvintes e também os amigos surdos, mas havia muita confusão, brigas, as professoras eram muito tradicionais: porque elas mandavam eu ficar quieto dentro da sala sem ver os outros que brincavam no recreio. Eu ficava triste e quase revoltado. (André, 04/10/2002)

Esses momentos deixaram em André o aprendizado de que atos como esses não serviriam para fazê-lo compreender o motivo das brigas, mas que, além de quase deixá-lo “revoltado”, lhe provocaram tristeza por ficar longe de seus amigos que se divertiam.

Afastado no tempo, tendo estudado outros modelos para apresentar sua metodologia em sala de aula, sua concepção é outra:

Agora não é mais o tradicional. Agora é livre para construir, para ser construtivista. (André, 04/10/2002)

O Curso Normal lhe proporcionava o contato com outras propostas metodológicas para repensar situações que passaria a

enfrentar em sala de aula e, simplesmente, não reproduzir da forma como ele vivenciou tantas experiências em seu tempo de escola.

O construtivismo, que André teve a oportunidade de estudar, é uma abordagem metodológica no desenvolvimento da produção do conhecimento em sala de aula. A forma como um professor construtivista apresenta a proposta de trabalho aos seus alunos sugere ações, por intermédio das quais as pessoas produzem interpretações que convirjam para algo comum e público (Deheinzelin, 1996). “No construtivismo o conhecimento é o produto de uma ação espontânea ou desencadeada, nunca induzida: o professor deve saber ouvir e desencadear na criança aquilo que ela possui como patrimônio de sua conduta, como teoria de sua ação, como esquema assimilativo; no não-construtivismo a ação da criança é induzida” (idem, p. 88).

O contato com propostas de ensino, aquelas que levem à discussão as diferentes formas de abordagem do conhecimento durante o tempo da formação docente, levará o futuro professor a prever estratégias de ação pedagógica que primem pelo máximo de aproveitamento das situações vividas na escola como um tempo de boas recordações – um tempo de aprendizagem prazerosa.

No estágio final do Curso Normal, André ficava junto das crianças durante o intervalo. Teve um dia que, provavelmente, se tenha repetido uma das cenas dos intervalos do seu tempo de criança. Agora, porém, com seus alunos. Ele chamou todos, colocou-os próximos de si e falou-lhes que, no seu tempo de escola, nessa mesma escola, nesse pátio, ele e seus colegas também brigavam muito com os ouvintes. Mas que isso não deveria se repetir. E passou a recomendar-

lhes atitudes mais cuidadosas junto daqueles que compartilhavam esse espaço para brincadeiras a fim de se divertirem também. A seguir, apresentou a explicação de algumas regras, que, naqueles jogos com os ouvintes, estavam sendo seguidas. Essas regras poderiam ser mudadas e novos acordos estabelecidos, mas não através de brigas.

Naquele dia, vi nos olhos de André a compreensão que adquirira em suas atitudes justificadas pelo tempo, e que, agora, poderia ser antecipada aos seus alunos através do diálogo.

Continuemos a viagem no tempo, através das lembranças de suas aulas. Dos intervalos, passamos às aulas especializadas para a alfabetização dos alunos. André teve professores que haviam recebido formação para atuar com alunos surdos. Havia orientações próprias, diferentes de como ocorria para os ouvintes. Na parte escrita, os professores se propuseram a experimentar métodos que facilitassem a compreensão da Língua Portuguesa, enfatizando a análise gramatical.

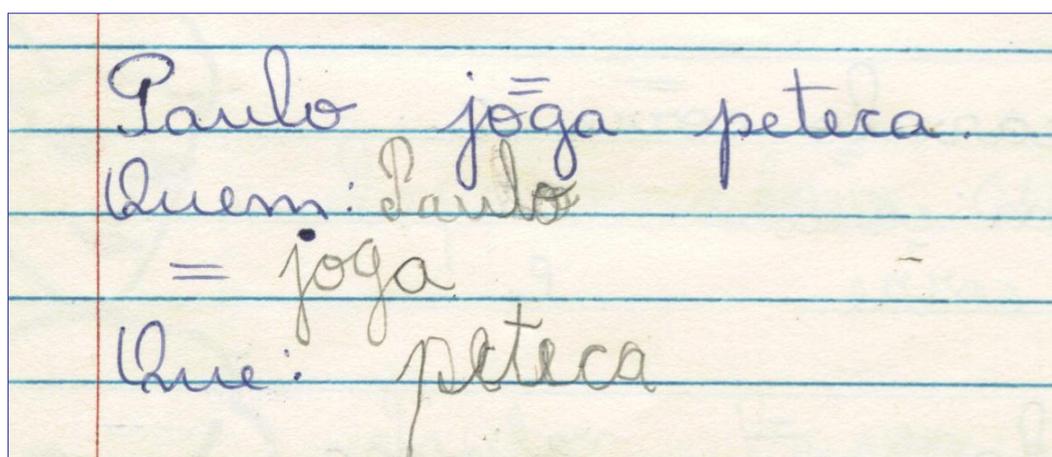


FIGURA 1: Caderno de Linguagem, 1978.

Na figura acima, os dois traços que vemos sobre o verbo é um dos procedimentos do Método da Clave. Neste método a base comparativa para o aprendizado da língua escrita continuava sendo a língua oral. Acreditando que a criança não possuísse uma linguagem natural organizada, era-lhe apresentado um ensino que possibilitasse a estruturação da linguagem através do uso da chave: “método distribuído em passos. (...) Os passos da chave deverão ser respeitados e trabalhados de tal forma que o seu conceito seja absorvido por completo” (Passos, 1995, p. 32).

Na seqüência dos passos, há uma ordem e uma simbologia que são colocadas sobre os verbos nas frases escritas e a classificação do sujeito, predicado e complementos.

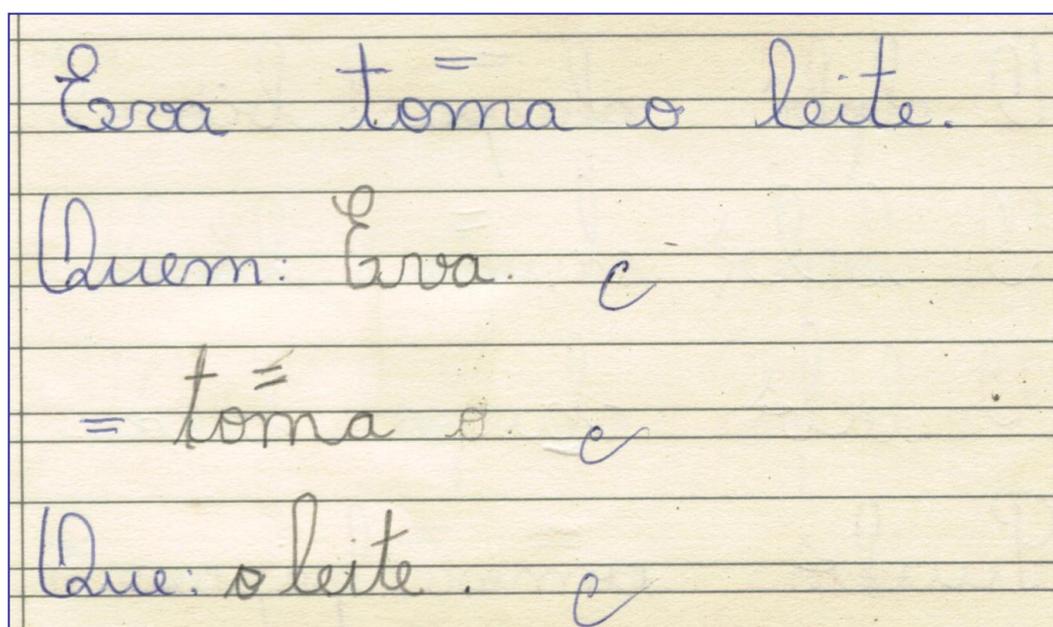


FIGURA 2: Caderno de Caligrafia, 1978.

O modelo das frases está de acordo com as cartilhas que aproximavam o trabalho didático do professor com o ensino da escrita e leitura – nesse aspecto, não diferente das orientações da professora de Tati.

E tema de casa, havia? As provas como eram?

Tema de casa tinha, mas eu não lembro o quê, Matemática, acho que tinha tema.  
(Provas) Não, não tinha. 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> (séries) tinha prova, para os ouvintes, mas os surdos não faziam provas.  
(André, 20/08/2003)

Por que não faziam provas se eram tão inteligentes? Delatariam o descompasso da aprendizagem em relação aos seus colegas ouvintes? Ou já, nessa época, eram avaliados através de pareceres? O que estaria registrado?

Em uma conversa informal com uma das professores atuais dessa escola, foi mencionado que eles eram avaliados através de pareceres nessa época; mas não consegui recuperá-los.

Ficou no silenciamento do tempo a avaliação que seus professores fizeram.

Estudei até a 4<sup>a</sup> série no Fernandes Vieira e depois fui para o Castelo Branco; estudava com muitos ouvintes.  
(André, 20/08/2003)

O Colégio Estadual Presidente Castelo Branco era bem maior que a Escola Fernandes Vieira. Trocar de escola era o mesmo que

enfrentar uma nova realidade, que não estava acostumada a ter alunos surdos nas suas aulas. Havia um novo desafio a ser vencido.

No próximo fragmento de sua fala, André diz que não gostava de estudar. Talvez pelos mesmos motivos que levaram Tati lembrar que não gostava das aulas. Mas, se realmente eles não gostassem de estudar ou das aulas, não teriam voltado para o curso Normal. Talvez, não fosse desgosto, mas uma tristeza pelo acúmulo de frustrações que se transformaram em resistência e força de querer fazer diferente.

André comenta como eram as avaliações da 5ª à 8ª série:

Péssimas! Horríveis! Muito difíceis. Sempre oralização, comunicação truncada, problemas... Era muito ruim, eu não gostava de estudar. Os trabalhos, que era só escrever, tudo bem, mas nas provas, sempre eu fui mal. Não era tudo ruim porque havia os trabalhos escritos para entregar, esses eram melhores, mas as provas eram horríveis! Sempre havia muitas redações por fazer, na 5ª, 6ª, 7ª, 8ª. (André, 20/08/2003)

As redações também foram problemas para André, assim como, talvez, continuem sendo para muitos alunos surdos quando seus professores não estão informados sobre os procedimentos que devem adotar em relação aos estudos da segunda língua, como é a Língua Portuguesa para o surdo.

A 5ª, 6ª, 7ª e 8ª (estudei) no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Parei três anos porque eu precisei trabalhar para ajudar no sustento de casa. Tive vontade de voltar a estudar e recomecei em Cruzeiro do Sul/RS, no Ensino Médio, também incluído, e as

peças sempre oralizando comigo, usando o alfabeto digital e mímica. (André, 15/05/2003)

Assim como para muitos jovens, para André chegou o momento de ter que buscar um emprego para ajudar no sustento de casa. Às vezes, esse é o motivo para trancar os estudos e não mais retornar. Felizmente, não o foi para André, que parou, mas voltou a estudar.

Pensei e voltei a estudar; paciência, continuou a integração;  
Estudava à noite até concluir o Ensino Médio: 97, 98, 99, 2000. (André, 20/08/2003)

Mesmo o tempo tendo passado, e a Língua de Sinais sendo mais conhecida, muitos espaços pedagógicos distantes dos centros urbanos mais desenvolvidos ainda não haviam incorporado grandes modificações em suas propostas com os alunos surdos.

Em centros maiores, o surdo começava conquistar um espaço, tímido ainda, mas que já indicava mudanças na perspectiva de vê-lo não mais como um deficiente, mas como uma pessoa diferente, pertencente a um grupo minoritário que se manifestava em público pedindo melhores condições sociais e políticas.

Nos eventos que discutiam os rumos da educação de surdos, como o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, em abril de 1999, André foi, como em outros eventos que a FENEIS apoiou, pois discutiam sobre muitos aspectos relacionados ao surdo e o seu movimento social. O entusiasmo que nele se instaurava ao falar da nova fase que a

educação de surdos passaria vivenciar, o fazia acreditar que as mudanças possíveis não estariam tão longe de acontecer.

Desde então, teria mais uma razão para persistir nos estudos: conhecer o mundo através do olhar do Movimento Surdo. Agora, poderia aprender mais sobre a condição política do surdo que o levaria a adentrar os espaços da educação.

E continuei, fiz o Magistério, mais 3 anos, e conclui.  
(André, 20/08/2003)

Agora, eu tenho uma colega surda. (André,  
15/05/2003)

Dessa vez, Tati e André se encontraram em uma sala de aula e as discussões podiam ser em Língua de Sinais e de acordo com o que planejavam para seus futuros alunos. Foram momentos que marcariam sua formação docente com teorias sobre o desenvolvimento da criança, metodologias para as propostas pedagógicas a serem apresentadas na sala de aula e a didática que um professor ‘profissional’, como dizia André, precisa ter.

Agora, formalmente, eles se preparavam para atuar como professores, autorizados por um curso institucionalizado de Educação.

### **4.3 Lembranças de professores: imagens que ficaram**

No transcurso do tempo de nossa vida dedicado ao aprendizado adquirido na escola, formamos representações que poderiam levar-nos

a escolha da profissão, como consequência de uma identificação prazerosa ou de resistência. Quem optou ou foi levado a iniciar a carreira docente, enfim, traz uma representação do que seja um professor através de imagens que se configuraram em saberes construídos ao longo das histórias de vida (Oliveira, 2003).

Assim, desde o início da formação docente de Tati e André, os professores são lembrados como modelos que influenciaram.

Aqui, André lembra como era vista a professora dos alunos surdos, por eles mesmos; entretanto, com a interferência do posicionamento atual. Ainda, na sua fala, há uma divisão dos grupos que assistiam às aulas, cada um com seu professor – na mesma sala, sem paredes divisórias. Não parece que havia uma interação entre surdos e ouvintes na sala de aula. Por isso, talvez, havia mais um motivo para efetivar a separação física, em salas de aulas diferentes e em todo o período de aula direcionado para cada grupo.

A professora era uma espécie de intérprete, porque ela ficava junto e os ouvintes tinham a sua aula, falavam. Nós copiávamos depois vinha a professora Carla e ela nos ajudava a fazer os exercícios, ela entrava na sala para explicar os exercícios até nós aprendermos bem. Na 2ª série, também, sempre, sempre foi assim, junto com os ouvintes; o que aconteceu foi a integração sempre, até agora. (André, 20/08/2003)

Precisamos levar em conta, ainda, a emaranhada rede de fatores que constituem a contextualização histórico-social e individual. Naquele momento, esses professores estariam sendo marcantes por aproximarem desses alunos o que mais lhes parecia difícil no

momento de sua escolarização, sem estar em jogo unicamente a formação pedagógica do professor (Pinto & Miorando, 2000).

Ao docente é atribuído um juízo de qualificação ao seu trabalho pelo tanto que simpatiza ou se dedica ao aluno afetivamente. Isso, num primeiro momento, pois o desejo de aprender que desperta no aluno conserva a admiração ao professor quando sua formação é fator decisivo para o arcabouço de conhecimentos didáticos no momento em que dirige sua atenção ao aprendizado do aluno.

Tati, por sua vez, demonstra com muito mais intensidade a lembrança do professor de Matemática. O cuidado que esse professor dedicou a aluna produziu mudanças substantivas nas suas relações com a escola, com os professores e com o conhecimento (Sousa, 1998).

O professor que eu mais gostei, que eu amava, era o professor de Matemática, porque, todos os dias, o professor explicava, eu olhava e eu perguntava, às vezes, mas eu não sabia; aí, quando ele tinha explicado para os ouvintes, e eles já tinham entendido, ele sentava do meu lado, explicava para mim, porque eu não podia ficar sem participar da aula, sem saber e ele explicava: ‘Olha: 1, 2, 3...’ E foi sempre me explicando até que eu consegui e me senti muito feliz com isso. Gostava demais do professor, porque ele me ajudava, ele me entendia como surda, ele não me deixava de lado, até eu aprender. E foi diferente, foi um estudo diferente porque ele estava acostumado a ficar comigo. Português, História, explicava, mas eu não conseguia entender, era difícil, mas Matemática eu amava! Era o melhor! Na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> e 1<sup>o</sup> ano, eu amava. Eu gostei muito do professor, porque ele estava comigo e me ajudava. (Tati, 29/03/2003)

...ele me apoiava muito, ele teve mais paciência comigo. (...) ...de Matemática eu sempre gostei mais e fui entendendo com mais facilidade; Português é muito difícil, Matemática é melhor. Os surdos também preferem Matemática a Português, mas ainda assim é muito difícil! Esse foi um tempo difícil na minha vida. (Tati, 08/05/2003)

A aceitação que Tati percebeu de seu professor por não tê-la “deixado de lado”, tê-la apoiado, ter sido paciente até que ela compreendesse o que estava tentando aprender, foi decisivo para que ela trouxesse boas lembranças dessas aulas.

O processo desencadeado pelas representações que formamos, posto que somos seres bioeticoculturais, e reveladoras de um poder de autodeterminação acusado por nossas finalidades subjetivas, leva-nos a viver a vida em uma realidade físico-imaginária: simbólica (Oliveira, 1998). Continua a autora por justificar como acontece a seleção de nossas memórias, baseadas em seu significado para nossas vidas: “É sob esse prisma que se coloca a faculdade de desejar, de estabelecer os fins imaginários que dirigem o conjunto da vida humana, que inaugura algumas formas institucionais e de convivência, e abandonam outras que não representam/significam mais” (Oliveira, 1998, p. 63).

Por isso, temos, em outro momento do depoimento de Tati, sua escolha profissional específica:

O meu estágio termina em agosto, depois eu quero fazer faculdade. Eu penso em fazer o vestibular para o curso de Matemática, porque eu lembro como eu

gostava do professor de Matemática, principalmente Matemática eu quero, e também porque não há professores surdos de Matemática, Ciências, Biologia. Tem alguns professores (surdos) que estudam Pedagogia. Por isso, eu pensei... muitas pessoas vão fazer vestibular para Pedagogia e eu quero fazer diferente; vou continuar ensinando as crianças, como na Pedagogia, mas vou fazer faculdade de Matemática, vou ter coragem e vou estudar, vou me desenvolver. É difícil Matemática, mas, paciência, eu gosto muito... vou fazer, vou estudar! (Tati, 08/05/2003)

Tati sentiu-se encorajada a vencer os limites de ser diferente: enfrentar, pela primeira vez, os professores de um curso que não estavam acostumados com o discurso da diferença ou da educação de surdos. A segurança que ela sentia, a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Matemática, levariam-na a inscrever-se e passar pela seleção do vestibular num curso de licenciatura, para ser professora de Matemática.

Essa recordação, presente em sua memória escolar, serviu-lhe como motivação e segurança tanto ao freqüentar as aulas durante os Ensino Fundamental e Médio, quanto ao decidir-se na escolha profissional. Porém, outras lembranças desse tempo, não tão agradáveis, também compõem o arcabouço de sua memória do tempo de escola.

...eles, os professores, ficavam insistindo comigo e eu dizia: por favor! Eu não sei como fazer! Eles diziam: Mas é fácil, é só escrever! Faz, tu sabes! Então eu escrevia, entregava para a professora, perguntava se estava certo. A professora não entendia que o surdo escreve diferente. Eles diziam: Está, deixa assim,

deixa... E eles acabavam me passando de ano. Eu acho isso muito errado porque, eu precisava ter aprendido o Português. (Tati, 29/03/2003)

A falta de um aprendizado consistente que a levasse a passar de série por seus próprios méritos deixara lacunas que apenas adiaram o momento de serem preenchidas.

A presença permissiva, mas pouco educativa, de professores que não a desafiaram ao crescimento, mas a aprovavam por “piedade”, foi para Tati a evocação de lembranças pouco agradáveis. Ainda hoje, encontramos situações semelhantes quando a docência, no seu caráter profissional, confunde-se com caridade: o professor aceita trabalhar com uma turma em que se encontram alunos com diferentes características e para esse trabalho a ser desenvolvido ele não teve uma formação preparatória suficiente.

Tati buscou aprender fora da escola muitas lições que ficaram incompreendidas. O tempo escolar instituído para o aprendizado se completara, embora muitos conhecimentos que eram delegados ao ensino no espaço escolar não haviam se efetivado.

Até agora, eu ainda preciso estudar muito o Português para aprender. Eu estou me sentindo feliz porque eu tinha esquecido, eu não sabia algumas coisas, o Português era muito fraco, então tive que ir aprendendo. Foi difícil. Agora eu viajo, fui a seminário em Caxias do Sul/RS, a palestras e aprendi como é diferente com os surdos. Agora eu aprendi, estou percebendo isso. (Tati, 29/03/2003)

Do jeito que a escola a recebeu, ela não se sentiu integrada a esse lugar. Não houve identificação e acolhimento que a motivassem ao estudo. No entanto, percebemos que essa escola refletia como a sociedade concebia ter aluno surdo no seu meio e o comprometimento a ter com ele: muitos esforços voltados para esse aluno, desde que ele se adaptasse às condições comunicacionais dos ouvintes.

Tati não nega a necessidade em conhecer/aprender a Língua Portuguesa e os demais conteúdos. Ao contrário, ela reforça a importância em aprender a língua usada pela sociedade majoritária também em espaços fora da escola para acompanhar e interagir no Movimento Surdo. Seus familiares, colegas e amigos foram mediadores para a compreensão do que se passava na escola e fora dela.

Meu pai e minha mãe não sabiam como fazer com o surdo, eles se esforçavam. Também junto com meus colegas, porque eles já estavam acostumados comigo na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, sempre estavam junto e já me conheciam, então eles me ajudavam, eu perguntava como era para fazer, eles diziam e eu me sentia feliz com isso; até hoje.  
(Tati, 29/03/2003)

Ao final do seu curso Normal, Tati já possuía em seus planos as estratégias para continuar sua formação docente em nível superior. Mesmo sabendo das dificuldades na comunicação, sua decisão a levou aceitar mais um desafio, pois se outros surdos já cursam mestrado e doutorado, as perspectivas para os surdos que estão interessados em

continuar seus estudos, são, também, animadoras, pois lhe acenam com a possibilidade de atingir seus objetivos.

Embora estudar a Língua Portuguesa seja tão difícil, a ponto de levar muitos surdos a desistir de continuar seus estudos, para Tati é um desafio e compromisso.

Eu quero estudar Matemática! Vou começar a estudar para o vestibular e, se eu passar, em julho, estou torcendo para isso, porque eu quero. Paciência, eu vou estudar junto com os ouvintes, normalmente, e vou continuar tendo interesse; quando eu não souber, vou perguntar, pedir para eles me ajudarem, nós vamos trocando. Paciência, é difícil, mas é importante. Em Porto Alegre/RS tem uma surda que terminou a faculdade de informática, uma mulher, Mariane, e agora já está fazendo o doutorado, fez o mestrado, o doutorado, e eu percebi que ela foi aprendendo tudo isso, foi junto com ouvintes. Em Guaíba/RS, também, um homem terminou o mestrado, estudando sobre as comunidades surdas, ele fez faculdade de Educação Física, agora está fazendo o doutorado. Tem surdos que têm desinteresse porque é difícil estudar, e deixam, vão trabalhar em fábricas, por exemplo, mas sempre vão precisar do Português. Precisa estudar, trocar; eu quero estudar Matemática. (Tati, 08/05/2003)

Quando Tati ainda não havia se decidido fazer o curso de Ciências Exatas<sup>8</sup>, pensava em fazer Pedagogia, pois, além da motivação por continuar a formação em um curso de graduação, pelo exemplo de outros surdos, nessa época, vigorava uma orientação legal que estimulava os professores formados em curso Normal

---

<sup>8</sup> Na UNIVATES, o curso de Ciências Exatas (Licenciatura) inclui Matemática, Física e Química.

continuarem sua formação em um curso superior, para que pudessem atuar em sala de aula.

Querer ser professora a fazia ampliar seu olhar para a condição política da educação. O compromisso com a docência extrapolara os espaços de sala de aula e seguiria até instâncias superiores que detêm poderes para determinar legalmente a instituição das iniciativas dentro da Educação.

Agora, eu preciso tentar na Secretaria de Educação, quero fazer projetos. Pela manhã, eu estagio com as crianças; à tarde, eu trabalho e, à noite, eu faço os meus projetos<sup>9</sup>. Sábado e domingo, eu estudo para o vestibular. No mês de julho, eu quero fazer vestibular para a faculdade de Pedagogia. Porque eu gosto muito de ensinar às crianças, porque eu acho fácil; estou percebendo que eu gosto muito. (Tati, 29/03/2003)

Ela diz que aqui que considerava fácil o curso de Pedagogia. Em nossas conversas, porém, ela não se referia ao curso propriamente dito, mas à seleção do vestibular, por ser menos concorrido. Entendia que, ao ensinar crianças surdas em Língua de Sinais, a comunicação entre professor e aluno não seria tão dificilmente compreendida, como o era, entre surdos e ouvintes, na sala de aula; realidade bem conhecida por ela.

Tem surdos que fizeram faculdade de Educação Física, e outras faculdades. Tem dois surdos de Santa Maria/RS que fizeram Educação Física, na universidade. Daí eu pensei, ‘puxa, que legal, tem

---

<sup>9</sup> Projetos aqui são entendidos como o planejamento de aula, diário ou de um prazo maior.

surdo fazendo faculdade, então eu também posso!’  
Depois, eles foram para a escola e começaram ensinar  
Língua de Sinais para as crianças, para os alunos...  
(Tati, 08/05/2003)

Querer ensinar a Língua de Sinais às crianças talvez fosse a manifestação da sua primeira preocupação no sentido de seguir conforme os estudos organizados em seu Planejamento Semestral de Aulas durante o estágio. A normalidade, em sala de aula, estaria em um aprendizado possível, conseqüente de um diálogo viável entre professor e aluno.

A carreira docente não fora algo planejado com muita antecedência na vida de André. Ao falar sobre suas aspirações profissionais, ele conta que apenas lhe fora dito que era importante trabalhar para ter dinheiro.

Eu não tinha pensado em ser professor, porque as pessoas só diziam que era importante ter dinheiro, dinheiro... E eu esperava que, com o tempo, eu tivesse, mas nunca chegou esse dinheiro. Eu acho isso errado. As pessoas diziam: “Precisa trabalhar, precisa trabalhar, que daí você vai ter dinheiro.” Eu trabalhava, trabalhava e sempre era um salário mínimo, muito pouco. Até que me falaram: vamos fazer Magistério? E eu fui. Fui-me acostumando, estou gostando, estou me interessando e penso em profissionalizar-me. Não quero que seja de um jeito ‘quadrado’, eu quero viajar, quero tornar-me um profissional competente, ver as crianças se desenvolverem – estou experimentando tudo isso ainda. (André, 20/08/2003)

Os estudos no curso Normal foram, também, uma condição a mais para melhorar sua situação financeira. O envolvimento, porém, o fez desenvolver uma formação de qualidade.

Esta pesquisa quer mostrar que não foi apenas durante o tempo do curso Normal que André e Tati se formaram professores, mas que os estudos desenvolvidos nesse período foram desencadeadores de importante fundamentação, teórica e ressignificativa, de suas lembranças escolares no seu processo de formação docente.

## **5. EU, PROFESSORA/PROFESSOR SURDO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Querer construir uma outra escola teve, em primeiro lugar, a motivação pela formação dos profissionais que atuariam nessa escola: os professores. Tais profissionais, no entanto, precisariam estar voltados para a constante evolução da educação de surdos. Nada melhor que começar pelos próprios surdos buscando uma formação docente de qualidade.

Nos fragmentos de suas narrativas e em partes de seus relatórios de estágio, encontramos indicativos que mapearam o desenrolar desse processo formativo. Como elementos formadores, ainda em formação, revelaram-se fiéis ao tipo de escola que sonham.

A partir de suas histórias de vida, discutir a teoria que adquiriam durante o curso Normal para os momentos de planejamento de suas aulas, confrontando-as com a memória do processo de aprendizagem por eles vividos, esses novos professores já contavam com uma base argumentativa que sustentaria a prática, antes mesmo que tivessem a experiência de atuar em sala de aula.

Ao tomarem a decisão de continuar estudando e que seria em um curso de formação docente, eles já sabiam que seus conhecimentos para atuarem como professores surdos deveriam ser buscados também fora da sala de aula.

Antes, eu estudava junto com os ouvintes. Eu me formei no Ensino Médio e fiquei sete anos sem estudar, porque era muito difícil para o surdo. Até que eu voltei a me integrar no Castelinho<sup>10</sup>, e tenho um colega e amigo surdo, o André. Agora é mais fácil, porque nós trocamos muito em aula, conversamos, praticamos, estudamos do jeito do surdo. Nós viajamos para seminários em Caxias do Sul/RS, Porto Alegre/RS, Santa Maria/RS e eu percebia como era com o surdo. Perguntava para os colegas surdos de Santa Maria/RS como era para fazer faculdade, como era para aprender. Eles diziam que era igual como para ouvintes. Ah, então eu fui vendo isso e agora eu estou estudando, estou fazendo Magistério, o estágio do Magistério na Escola Fernandes Vieira, e estou com a 1ª série. O André está com a 2ª série e é fácil nós trocarmos experiências assim. (Tati, 29/03/2003)

Os caminhos a serem percorridos não seriam diferentes dos que o eram pelos ouvintes. O que teria que ser diferente era a forma como se preparariam, pois eles mesmos queriam construir uma escola que não fosse aquela que os ouvintes tinham para si. Eles queriam a escola para surdos.

A formação que desenvolviam em Santa Maria/RS, por exemplo, de cujas aulas pude participar várias vezes, mostrava o que estavam fazendo. O meu envolvimento com a comunidade surda e o tempo junto com professores e educadores surdos<sup>11</sup>, em reuniões de estudo, levaram-me a perceber que, nos momentos de planejamento das aulas em que há docentes Surdos, além dos exercícios para os alunos, ocorrem discussões conjuntas sobre o desenvolvimento de cada

---

<sup>10</sup> Colégio Estadual Presidente Castelo Branco

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

Como já mencionei, o que eles fazem não é diferente do que os professores ouvintes fazem, mas o como eles fazem é que aponta o diferencial, posto que sua formação toma a literatura de crianças ouvintes que estudam a Língua Portuguesa como primeira língua. O que eles precisam fazer, é justamente discutir o desenvolvimento lingüístico, por exemplo, da criança surda, que estuda a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Também, incluir estudos sobre a história dos Surdos no Brasil, os aspectos visuais de sua cultura, o desenvolvimento sócio-político do seu movimento, que talvez não seja muito diferente do de outras minorias culturais, como os afrodescendentes ou os índios, fazem.

Além desse desafio, Tati mostra a vontade de persistir para formar-se professora.

Eu gosto muito de ensinar as crianças, eu gosto muito de ser professora. Em 2001, eu comecei o curso Magistério, foi difícil, foi no Castelinho. Paciência, eu e um colega rapaz, só nós éramos surdos, foi muito difícil. O problema era nosso: tínhamos que estudar bastante, praticar, pedir aos colegas que nos ajudassem, explicassem, até as coisas parecerem mais fáceis, mas só nós dois, surdos profundos. As professoras não

---

<sup>11</sup> Educadores Surdos é a forma como foram nomeados na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser os surdos adultos monitores em sala de aula e que trabalham conteúdos além de apenas ensinarem a Língua de Sinais.

sabiam sinais. Nós tínhamos que perguntar algumas palavras e tentar entender porque não tinha intérprete, então, era difícil. Agora, aprendemos, que bom; agora, estamos felizes, tivemos apoio, aprendemos. Agora, estou fazendo estágio com as crianças da 1ª série. Eu estou gostando muito, porque a comunicação não é mais tão truncada, está mais fácil fazer o estágio. O meu colega está fazendo estágio com a 2ª série, está ensinando as crianças. Eu sinto que as crianças gostam de mim, porque a nossa comunicação é mais fácil, é normal agora. (Tati, 08/05/2003)

Quando Tati diz que o problema está em os dois serem surdos e que, por isso, deveriam encontrar, a partir de seus próprios esforços, recursos para vencer mais esse curso, o diz por estar muito mais forte sua lembrança de ter feito uma caminhada solitária durante sua escolarização, por não ter tido igual facilidade de comunicação com seus colegas nem ter trocado experiências durante as aulas como os ouvintes fizeram. O atual processo educacional, dentro do movimento na educação de surdos, quer que esses alunos possam sentir-se identificados junto de colegas que usem a mesma língua.

Quando a normalidade é compreendida como algo que faz participar da vida, que faz ter direito de não ser visto com uma identidade deformada, uma vez que não há um padrão humano para os seres serem comparados, garantindo a todos os sujeitos serem aceitos como únicos e que, no seu conjunto, acabam por identificar a grande sociedade humana, então parece ser mais fácil viver.

André também expressa sua vontade de ser professor e fazer da sala de aula o espaço para que o diálogo aconteça e o planejamento seja construído junto com o desejo de aprender das crianças.

Eu quero ser professor de crianças surdas e ensinar, porque antes, quando eu comecei, no estágio, por exemplo, era difícil com as crianças. As professoras ouvintes também ensinavam alguns sinais e havia muita confusão. E, aos poucos, com muita paciência, fui ensinando sinais para eles, fazendo projetos, ensinando Português, Matemática, os conteúdos. Discutimos os assuntos com as crianças e, agora, elas também se sentem felizes, porque nós temos uma comunicação bem mais fluente. (André, 15/05/2003)

O descompasso que havia entre os sinais que os professores ouvintes usavam e aqueles usados pela comunidade surda mostrava o desacerto da educação que a escola levava para os alunos surdos e aquele defendido pelo Movimento Surdo. André sente-se feliz porque chegou o momento em que alunos e professor falam a mesma língua.

Reverter os indicativos do quadro educacional que haviam sido observados antes de sua entrada em sala de aula para a mudança a ser iniciada durante o estágio do curso era um dos objetivos principais da comunidade surda. E tais mudanças passavam a ser delineadas através de estratégias que se instituía desde seus sonhos, discutidas entre os interessados – surdos, familiares e amigos – e que, aqui, percebemos em suas falas.

Tati, tão logo encontrou a turma de crianças que seriam seus alunos, buscou conhecer um pouco da vida de cada um, a fim de que sua prática os aproximasse como colegas e amigos a partir de uma identidade em comum.

Na cidade de Santa Clara do Sul/RS tinha um menino que começou a estudar na 1ª série. Lá, numa classe de ouvintes, não conseguia entender. Então, seus pais foram comunicados por um vizinho que em Lajeado/RS tinha uma escola que atendia crianças surdas que usam sinais. Os pais pensaram, e decidiram levar seu filho. Agora, ele está começando a participar da aula, porque, com ouvintes, é muito difícil. As crianças, agora, estão usando sinais – cada vez mais ágeis -, estão tendo uma opinião própria. Tem outra aluna que tem dificuldade na coordenação motora, a Tamires. Com ela também, era muito difícil, ela tinha pouca coordenação para escrever. Nós a incentivamos, ela está participando das aulas de Educação Física, de Artes. Estou fazendo várias atividades para ela desenvolver a motricidade. Quando ela começou as aulas, ela quase não conseguia segurar o lápis e agora ela está fazendo cada vez mais sinais. Ela está feliz e eu também estou feliz! (Tati, 08/05/2003)

O envolvimento de Tati com seus alunos, somado aos estudos do curso Normal, mostra o sucesso de sua prática docente.

A autonomia que ela objetivava com a expressividade de cada aluno estava aflorando, pois eles começavam ter a sua própria opinião em diferentes momentos das aulas. A preparação quanto ao desenvolvimento das crianças não estava focado apenas na lecto-escrita e a Matemática, mas incluía as Artes, a Educação Física e aspectos do desenvolvimento que cada aluno apresentava, como foi o enfoque dado nas aulas com atividades voltadas para a motricidade no acompanhamento diário de Tamires.

Depois, no futuro, eu quero fazer faculdade para ser professor surdo, mas ainda não tem escola para surdos

aqui em Lajeado/RS, só tem o Fernandes Vieira, mas é uma turma de D.A., como antigamente, numa perspectiva passada. Os professores ouvintes oralizam e fazem sinais junto. Eu percebi que isso não dá certo, é errado, é melhor só com sinais próprios (da comunidade surda). Nós estamos persistindo com a Secretaria de Educação na Prefeitura, queremos construir uma escola própria para surdos. (Tati, 29/03/2003)

A escola que aí se encontra não está atuando de acordo com os avanços que os surdos já conquistaram na educação, como o de usar a Língua de Sinais, por exemplo. Como Tati diz, os professores procuram comunicar-se com seus alunos, mas é como se criassem uma língua para ser usada na escola e que, dificilmente, seria compreendida fora dela. As turmas são identificadas como a classe dos ‘Deficientes Auditivos’ (D.A.) “como antigamente”, ela completa.

Se essa escola é a que não usa a língua da comunidade surda e não reconhece os alunos após tantos avanços dentro da educação, então a escola que eles querem “construir”, “própria para os surdos”, é a aquela que trará uma representação diferente dessa.

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

Ao iniciar sua prática, Tati fala de suas perspectivas e a representação que traz sobre ser professor para atuar nessa nova escola:

Eu imagino que, como professor surdo, deve ser ótimo trabalhar com as crianças e eu gostaria de fazer faculdade de Pedagogia<sup>12</sup>, que eu acho mais fácil, porque a comunicação não vai ser tão difícil (com as crianças). Antes, quando eu me lembro, junto com os ouvintes, era muito truncada, muito difícil. É melhor um professor surdo, é mais fácil assim, eu percebi, agora eu sei, e eu gosto muito. (Tati, 29/03/2003)

A opção pela carreira docente era reafirmada com as conquistas diárias de suas práticas. Nem tudo foi fácil, mas com a sua vontade e persistência, ela conquistava a segurança que a levava a estudar mais, conhecer mais sobre a docência com alunos surdos.

Quando Tati se refere que “é melhor um professor surdo”, outra vez são suas lembranças que tomam corpo: ela volta à posição de aluna, assistindo a uma aula de um professor que não a compreendia. Era muito difícil. Então, ter um professor que a compreenda é mais fácil, a ambientação escolar se torna melhor, mais agradável. Assim deve ser para seus alunos. E, assim está sendo bom para ela, poder entender seus alunos, suas aspirações e dificuldades.

Agora, nós temos o estágio e eu estou com uma turma de 1ª série. Eu pensei: precisa ser um aprendizado consistente, forte, e eu estou percebendo que elas estão aprendendo, estão se sentindo muito felizes! Estou

---

<sup>12</sup> Entrevista anterior a sua decisão de inscrever-se no vestibular para o curso de Ciências Exatas (Licenciatura).

percebendo a aprendizagem das crianças, elas estão gostando disso. No começo, a conversa, a comunicação entre os Surdos e os professores ouvintes estava difícil. Agora, nós estamos nos entendendo, está mais fácil, nós estamos ensinando os sinais, eles estão entendendo. Cada vez é mais fácil, aos pouquinhos, estamos desenvolvendo. Eles precisam aprofundar os conhecimentos e conhecer mais palavras. Não podemos deixar que fique pouco, fraco; rápido, não, porque elas estão aprendendo, com calma. Eu sei que é difícil, mas não pode parar por aí. Primeiro, simples e, depois, num crescimento constante. Eu pergunto: vocês estão entendendo? Eles respondem: estamos. Aos pouquinhos, nós vamos atualizando, aperfeiçoando e aprofundando os conhecimentos. (Tati, 29/03/2003)

Tati aborda a necessidade do enriquecimento lingüístico para seus alunos em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e, para isso, também já sabe como o processo de aprendizagem ocorre, pois ela mesma vivenciou cada etapa com ouvintes e surdos procurando lhe ensiná-la. A preocupação de estar sendo compreendida, ainda quando a língua está sendo adquirida pelas crianças, faz Tati avaliar constantemente seu trabalho didático.

Estar presente em suas aulas e poder ver como se estabelecia esse aprendizado em que a língua é o principal recurso para efetivar a memorização de automatismos, como o da linguagem, do que estava sendo estudado em aula, foi algo fascinante! Tati e André utilizavam uma Língua de Sinais que não é a mesma que os professores ouvintes usam em sala de aula. Eles faziam o que os professores de Educação Infantil de ouvintes, por exemplo, fazem: ao compreender um balbúcio ou um gesto em que há um significado anterior ao

significante usado oficialmente na Língua de Sinais divulgada em cursos próprios, buscavam, na seqüência, então, trocá-lo por sinais oficiais da língua conhecida por surdos e ouvintes.

A recomendação que sustenta esse procedimento é encontrada na literatura que ratifica a presença de pessoas surdas, falantes nativas dessa língua, no ambiente escolar (Quadros, 1997). Essa autora, ao falar dos objetivos que dão sustentação ao ter surdos no espaço escolar, completa, especificando-os: “oportunizar a aquisição da LIBRAS, oferecer modelos bilíngüe e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda” (idem, p. 108).

Esses objetivos, para que sejam atingidos, qualificando a educação oferecida às crianças, ainda exigem que “as pessoas que sejam responsáveis por esse trabalho sejam competentes na LIBRAS e tenham desenvoltura para lidar com a criança e com os seus pais” (Quadros, 1997, p. 108). Essas exigências Tati e André as cumpriram durante seu Curso Normal, conquistando legitimidade ao tratarem de assuntos pertinentes à educação das crianças, ao fazerem a avaliação pedagógica e interagirem com os pais dos alunos.

Toda essa prática de sala de aula, ao ser experimentada no estágio, foi acompanhada por suas professoras de curso que, ao mostrarem esse desvelo, apoio e credibilidade no trabalho por eles desenvolvidos, passaram-lhes mais uma lição que foi atualizada em relação a sua turma:

Fomos para o estágio trabalhar com as crianças. Todas as professoras iam lá, sentavam, observavam, viram

que estava bom. Estava muito bom o trabalho: acreditaram e viram que o surdo pode conseguir, vencer. Elas nos apoiaram e nós conseguimos. Que bom! No estágio do Magistério, ensinávamos as crianças. Ok. Eu percebi, no estágio, que primeiro foi difícil a comunicação, mas fomos praticando, ensinando as crianças até elas aprenderem os Sinais, o vocabulário, ensinamos tudo, a Matemática, ensinamos passo por passo... Agora, as crianças estão muito bem nos Sinais, eu sempre estava junto com elas. Terminou o estágio, o curso, e já estou com saudade delas. Teve a festa no final, eu me emocionei um pouco. Eu disse que não era para elas ficarem tristes, nem se preocuparem. Era para elas ficarem felizes, pois teriam um bom futuro. Parabéns a elas! (André, 27/10/03)

O sucesso constatado ao ver a autonomia e o desenvolvimento das crianças foi festejado como a vitória dos primeiros passos na carreira docente.

A memória de seu tempo escolar, acrescida os estudos do Curso Normal, ressignificaram lembranças que se tornaram práticas diferentes daquelas por ele vivenciadas. O presente tornou-se rico de uma educação que não parou no tempo. As diferenças, apontadas na fala de André, mostram os contrastes:

Antes, com ouvinte, quando a professora Carla me ensinava, tinha que decorar tudo. Agora, no estágio, é diferente, eu estou experimentando diferente. Quando eles estão nervosos, agitados, brigam, eu lembro do meu tempo, e penso: igual? Não, vamos fazer diferente! Vejo que tem situações muito parecidas, e, no meu estágio, eu pude experimentar diferente, aconselhar. A comunicação também estava truncada porque, no início, eles não prestavam atenção porque

estavam acostumados com ouvintes, com uma comunicação não fluente, eu não sei, acredito que era isso. Agora, no estágio, eu posso orientá-los, experimentar junto com eles, desenvolvendo, pacientemente, a Matemática com jogos. Eles precisam aprender a somar, sei que é pesado, difícil, mas, paciência, eles precisam se desenvolver. No intervalo, as brincadeiras, os jogos, isso é bom. Depois, também, piadas; nada tradicional, eles precisam se divertir também. Quando parece chato, então vamos passear juntos, vamos para a rua, vamos ver as árvores, os pássaros, aprender os nomes. Fomos até um laboratório de informática conhecer o trabalho com computadores, eles gostaram muito de passear, de ver coisas novas! Quando voltamos, eu percebi no rosto deles que eles estavam felizes, estavam bem! Tinha brincadeiras todos os dias! Agora que terminou o estágio, eu não sei como vai continuar com a professora titular. Quando eu os encontro, vejo que eles têm saudade, porque eles choram e lembram de mim. Eu acho que foi uma boa experiência. Quando nos encontramos, eles sempre correm e me abraçam, conversamos muito, é muito bom. Isso é ótimo entre nós! (André, 20/08/03)

A forma como André trabalha em sala de aula, apresentando uma proposta coesa entre didática, comunicação e responsabilidade social com o futuro dessas crianças, é o resultado de uma formação orientada com o propósito de instituir o novo. No seu tempo de escola, também teve brincadeiras e uma proposta pedagógica com atividades lúdicas, mas sem a completude da compreensão imediata produzida pelo diálogo. Naquela época, a Língua de Sinais não era conhecida suficientemente para que isso acontecesse, mas encontrar os alunos da escola de hoje sem sabê-la não é mais aceito – dominá-la, é um dos objetivos principais a ser alcançado durante as suas aulas. Com a sua

saída, no entanto, permanece a incerteza de como será continuado o trabalho no desenvolvimento e estudo da Língua de Sinais.

André deixou registrada a impressão que teve ao entrar em sala de aula no seu primeiro dia como professor. Estava ansioso para atuar em um palco que se descortinava: agora, sua postura era a de professor, com muita responsabilidade.

Na primeira vez eu estava ansioso para apresentar-me à sala de aula. Falavam-me que tinha sete crianças, agora tenho três crianças e um adolescente.

Já conhecia bem as crianças porque tinha feito o mini-estágio no ano passado.

Então apresentei-me, usando a comunicação em LIBRAS para ensinar os Sinais (nome, coisas...) às crianças. Em busca de aperfeiçoar o uso de LIBRAS até hoje continuamos assim, os projetos no qual o professor sempre aconselhou muito respeito, ética, educação e outros.

Começou com dificuldade de má-comunicação, agora as crianças entendem a comunicação em LIBRAS. (André, Relatório de Estágio, ago/2003)

No curso de formação, há muita discussão, prevendo como será o primeiro e os seguintes dias de aula. Mas o primeiro dia, a impressão inicial de Tati à frente de sua primeira turma, assumindo a postura de professora, ficou assim registrado em seu relatório de estágio:

No início das aulas da 1ª série tinha quatro crianças surdas. Eu pensei: são quatro crianças que estão oficialmente na 1ª série; mas não era. Os pais das crianças vieram junto para conversar com a professora titular e a estagiária. Nós explicamos como funcionava a 1ª série. Então, separamos as duas crianças de 5 e 6

anos para a pré-escola. Duas crianças da 1ª série estavam faltando, não vieram. As quatro crianças moram longe e não conseguiram vir porque ainda falta a lotação; tem que esperar por enquanto.

Então eu trabalhei bem simples porque não estava preparada para ter alunos da pré-escola junto com a 1ª série. Eu fiquei meio confusa: estava tudo misturado! Então, no dia seguinte, começou oficialmente, segunda-feira, no dia 10/03, a 1ª série: tudo normal.

A maioria das crianças não trouxe o material, por isso, não consegui fazer tudo o que tinha planejado para a aula. Fizemos jogo, desenho, estudamos as cores, o nome próprio, papel pardo para o desenho do corpo.

Eu fiquei emocionada com as crianças da 1ª série, gostei muito de dar aula! Mas me preocupo um pouco porque tem uma criança, Tamires, que tem dificuldade na coordenação motora. Tive que ajudá-la, mas ela não consegue escrever direito sozinha. Ela precisa praticar todos os dias para melhorar. (Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

Não está relatada por escrito ou em entrevista, mas a preparação para os primeiros dias de aula começaram em fevereiro. Logo, na esquematização do planejamento para o primeiro dia de aula, Tati quase se assustou e disse que teria de ensinar o alfabeto e os números até dez. Foi quando voltamos a lembrar o que os estudos e projetos do curso orientavam. Revisamos o programa semestral a ser trabalhado no estágio e ela percebeu que havia um tempo maior para apresentar cada item do programa, bem como apresentá-los num grau crescente de complexidade para as crianças. Essa atitude quase intuitiva emergia da lembrança de seu primeiro dia de aula, que passava a ser ressignificada a partir da formação docente.

Nesse período de preparação anterior às aulas de março, foram desenvolvidas vivências pedagógicas com Tati e André, que serão relatadas na sequência.

### **5.1 Cenas de estudos e formação: o diário do professor**

Os estudos, na formação inicial desses professores, também se deram a partir da reflexão sobre a própria prática. Fotografias e filmagens, que realizadas desde o início do estágio, foram aproveitadas para ver a performance de Tati e André como professores, que se construía na sala de aula. O sonho de planejar as melhores aulas estava presente, mas às vezes, não era o que conseguiam.

A formação de professores requer olhares sobre as cenas do cotidiano escolar, buscando, em seus saberes, atenção especial para ver a diferença presente na sala de aula. Nesses momentos de estudo, voltamo-nos para a reflexão sobre a diferença e o respeito a cada um dos atores no espaço escolar, providenciando recursos com o cuidado de fazer desse tempo em comum um tempo agradável.

O planejamento das aulas que ocorreram durante o estágio final, foi concretizado em encontros periódicos entre esses dois colegas e as professoras orientadoras. Nesses encontros, eram listados e preparados os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, discutidos a sua forma de apresentação e o aproveitamento para a realidade de cada um deles. A mediação dos temas apresentados até o conhecimento a ser

conquistado, quando discutida coletivamente e de acordo com as diretrizes sociais do grupo cultural com o qual se identificam, toma a importância real do tempo dedicado ao aprendizado do aluno e do professor.

Houve momentos em que as atividades de formação direcionavam o desenvolvimento de atividades que poderiam ser feitas pelos seus alunos, mas que deveriam, primeiramente, ser vivenciadas pelos professores, após relatada a sua sensação ao realizá-la e, daí, pinçar os diversos objetivos propostos para serem alcançados com os alunos. No decorrer de encontros como esses, as atividades planejadas para as aulas passaram a ser melhor selecionadas e seus objetivos discutidos, bem como registrado o crescimento dos alunos, o que foi percebido em aula pelos professores.

Outros elementos que se prestaram para promover a formação de professores e alunos, registrando as atividades de aula, foram fotografias e filmagens. Em diversos momentos, as fotografias compuseram álbuns em que as crianças falavam de si mesmas e do cotidiano das aulas, momentos que refletiam a identidade cultural do espaço educacional vivenciado na escola.

Para os professores, voltar um olhar cuidadoso sobre alguns daqueles momentos fotografados de sua profissionalidade, lhes possibilitava congelar no tempo as lembranças daquele exato momento. Foi-lhes possível revisitá-los durante o processo de planejamento de suas aulas, com reflexões continuadas, dada a seqüência das aulas que decorriam. Também, nos momentos de estudos, pudemos perceber que

A fotografia, enquanto componente desta intrincada rede de significações, revela, através da produção da imagem, uma pista. A imagem considerada como fruto do trabalho humano, pauta-se sobre códigos convencionalizados socialmente, possuindo, sem dúvida, um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto, no qual estão inseridas como mensagem. Entretanto, essa relação não é automática, pois entre o sujeito que olha e a imagem que elabora “existe muito mais que os olhos podem ver” (Mauad, 1997, p. 314).

Em dispositivos imagéticos como esses, os elementos acionados em seus discursos promovem a possibilidade da leitura do campo simbólico do Imaginário Social relatado em suas falas. As autoras Ferreira & Eizirik (1994) alertam que não basta apenas os estudos das condições objetivas da comunidade escolar para que se criem estratégias a fim de se ter uma ‘escola de qualidade’. Mas, o “sucesso escolar procede também da dimensão simbólica da escola: o sentido de suas práticas para os alunos que a freqüentam. Investigar o Imaginário Social de um grupo é propor-se a dialogar com seu mistério” (Ferreira & Eizirik, 1994, p. 10).

Também as filmagens procederam como registro das atividades realizadas e as diversas etapas do trabalho proposto, bem como a performance de cada um: alunos e professores.

Dos alunos, guardam a constatação visual de seu crescimento pela destreza conquistada ao manipular materiais e jogos que se propunham ampliar suas narrativas e autonomia de três meses. Também a variação climática que os fazia trocar as roupas leves do

início do ano para aquecer-se nas manhãs geladas de junho; a timidez ao encontrar um professor surdo, que se comunicava com sinais (da Língua de Sinais) mais complexos daqueles a que estavam acostumados e a mudança sutil na própria imagem de cabelos cortados, ferimentos curados, atitudes mudadas.

Dos professores, o registro se deu a partir da reflexão sobre o fazer docente, estendendo-se até a possibilidade de assistir à sua performance no espaço profissional. Assistirem a cenas do seu cotidiano docente os fizeram deslocar-se e analisar o professor-ator (Kurek, 2000), separando-o do sujeito crítico da educação, enquanto em tempo de formação, tempo em que se dedica, ainda mais, à leitura e discussão das práticas de/em sala de aula.

Em um segundo momento, os mesmos recursos eram utilizados para reflexão e avaliação da prática pedagógica dos professores. Esse era um procedimento coletivo em que, por momentos descontraídos, eram feitas brincadeiras que podiam ser tomadas como críticas que, depois, se transformariam em incentivo à mudança. Recolhiam, também, o posicionamento de cada aluno, o espaço que cada um ocupa e a forma como se dispõe para o seu aprendizado. Por vezes, para esses sujeitos, alunos/professores que se assistiam, ocorria como se esse espaço fosse trocado pela memória, situação em que ele próprio sentava-se à frente de um professor para receber as lições da alfabetização. Essas lembranças rememoradas, ressignificadas e, agora, trocadas por palavras, estariam construindo o processo de formação para uma nova realidade.

A turma da 1ª série é muito legal! Tem um pouco de bagunça, pois tem uma criança que não obedece: ela é da pré-escola. As outras crianças eu já conhecia desde o ano passado, do mini-estágio.

A turma da 1ª série são oficialmente 4 crianças. Na 1ª série tem algumas crianças com dificuldades de disciplina, pois o Edimilson parece que não gosta muito de estudar; ele só quer brincar com carrinho, brinquedos. Mas não podia fazer isso, pois já tem idade para estudar. Preocupo-me um pouco. Então fiquei pensando: eu poderia fazer uma maquete, teatro, histórias infantis. Aí ele gosta de participar e desenvolve a sua motricidade fina. Também trabalhar as atividades junto com os colegas. Percebi que ele é muito distraído, mas paciência.

Cada criança adora apresentar o calendário no quadro e presta ainda mais atenção. Elas obedecem quando têm trabalhos com atividades concretas. Mas às vezes eles continuam muito distraídos, só querem brincar. É importante as crianças se organizarem na sala de aula. Precisam mais atenção para desenvolver melhor seu aprendizado.

No início, na sala de aula, o Jonatan estava muito calmo porque não conhecia ninguém e não sabia os Sinais. Ele estudava na escola normal, por isso ele não sabia Língua de Sinais. Em poucos meses ele mudou, pois aprendeu os Sinais. Ele tem um pouco de dificuldade nas disciplinas. Às vezes ele é distraído e faz igual aos colegas. Mas precisaria trabalhar mais, se esforçar nas disciplinas. Quando trabalho a atividade com material concreto, às vezes ele se sente triste e tem vontade de chorar. Importante: ele precisa desenvolver a criatividade.

Tamires tem dificuldade em compreender a Matemática. Por isso usamos muito material concreto. Ela é muito inteligente e aprende fácil os Sinais. Quando eu explico as atividades, ela gosta de apresentar para os colegas, desenha no quadro e explica como funciona essa atividade. Foi muito legal!

Se ela não tem coragem para apresentar, quer o apoio da professora. Às vezes ela é distraída, sonha com o irmãozinho para brincar.

Rafael gosta muito de escrever no quadro e quer aprender escrever bem certo. Sempre mostra para a professora o tema de casa. Ele tem capricho, porque os pais sempre insistem com o filho. Isso é bom, mas ele precisa desenvolver todas as disciplinas. Às vezes ele não obedece à professora porque sempre esquece sobre a educação, respeito e também é distraído. Depende a situação, a mãe aparece na sala de aula para saber o que aconteceu com o Rafael. Ela está muito curiosa com o que está acontecendo com ele. Importante: ele precisa mais atenção na sala de aula. (Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

Tati e André também estiveram participando de outro projeto de pesquisa intitulado “A Escola que me conhece – uma proposta de valorização à diferença na formação de professores”, que envolvia algumas licenciaturas – Educação Especial, Pedagogia e Física (licenciatura), da UFSM e professores da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, de Santa Maria/RS, que estavam discutindo e estudando sobre esta temática presente na sala de aula.

As filmagens, feitas desde as primeiras aulas, possibilitavam visualizar sua postura ética e metodológica com os alunos. Nossas reflexões eram no sentido de provocar inquietações em relação ao aluno em sala de aula hoje, sob os olhares do professor que pensa a sua prática voltada para alunos provenientes de diferentes realidades, com diferentes saberes na sua educação.

Agora, eu estou fazendo estágio com as crianças na 1ª série. Tem uma aluna com dificuldade na coordenação motora das pernas e braços e eu fiquei preocupada; como ajudá-la no seu desenvolvimento? Como fazer? Estou tentando ajudá-la, estou incentivando para que ela treine, estude bastante, escreva o nome, escreva o dia, para ir praticando, mas foi difícil até a semana passada. Agora, ela já está escrevendo o nome próprio sozinha. Ela está praticando. Ela diz: 'Tô cansada!' E eu digo: 'Não desiste, precisa praticar, aprender a escrever.' Agora, ela está feliz, toda orgulhosa, porque ela já pode escrever o nome dela 'Tamires' no quadro. Outro colega, teimoso, eu estou estudando sobre a Inteligência Emocional para saber como fazer com o surdo, para ter uma idéia sobre como fazer melhor alguns jogos, simples e depois mais complexos, para eles irem aprendendo. As crianças gostam. Há quinze dias, ele estava muito insistente, está muito difícil, eu não sei porquê. Daí eu pensei, vou fazer brincadeiras diferentes com eles, usar massinha (de modelar), jogos, fazer diferente. Porque não é só brincar como na Educação Infantil, tem de estudar na 1ª série, precisa ir desenvolvendo. Ano que vem eles vão para a 2ª série e daí, como vai ser? Precisam ir praticando e fazendo aos pouquinhos, diferente, até eles se sentirem bem. Os outros dois colegas também são inteligentes, respeitam a professora e eu estou percebendo o crescimento deles. Eles já estão fazendo mais sinais, há um crescimento, isso é muito bom, estou muito feliz! Gosto muito. (Tati, 29/03/2003)

As dificuldades que Tati encontrou na sala de aula não eram esperadas, embora durante o curso de Magistério eles tenham estudado psicologia do desenvolvimento infantil na disciplina 'Psicologia da Educação'. Na sua fala, percebe-se que aquelas aulas não trouxeram a exata orientação do que se fazer, mas

encaminhamentos para serem revisitados a partir da necessidade que o professor percebesse na sua prática pedagógica.

Eu escolhi estudar a inteligência emocional porque percebi que o mais importante para as crianças era fazer a aula com emoção e carinho para os alunos. É distinto das tentativas que fazemos para evitar agir impulsivamente. No início, na sala de aula, foi muito difícil com o Edimilson, porque os pais não aconselham. (Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

A pesquisa que Tati fez, motivada pela necessidade surgida em aula, para suprir seus recursos metodológicos e orientar suas atitudes em relação aos seus alunos, tanto mais por serem da 1ª série, mostram, outra vez, a autonomia que conquistou ao exercer a liderança na sua sala de aula.

André optou por basear sua prática na leitura e nos estudos sobre as múltiplas inteligências, dado à diversidade que percebeu entre seus alunos. No fragmento a seguir, ele descreve a turma a partir do que percebia em cada aluno e dos encaminhamentos dados em aula. Também demonstra a grande preocupação que tem em relação ao aprendizado da Língua de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, afinal era uma 2ª série que não tinha produção escrita espontânea. Alguns deles, com idade para assumir responsabilidades em casa e que, para facilitar a comunicação com os pais, poderiam escrever bilhetes.

Esta é uma turma com três crianças e um adolescente que normalmente é muito bom de se trabalhar.

A aluna Raquel é querida e carinhosa. Às vezes Raquel tinha dificuldade nos exercícios de Matemática. Ela faz trabalhos muito caprichados para praticar a escrita no caderno porque gosta. Ela aprendeu os Sinais e tem bom vocabulários em Português/LIBRAS.

O aluno Gustavo apresenta curiosidade, é interessado em aperfeiçoar-se com o professor André. Ele faz muito trabalho de cálculos de Matemática, Educação Artística e treina seu vocabulário em Português/LIBRAS.

O aluno Tiago também tem curiosidade e às vezes é um pouco agressivo. Paciência, ele é interessado em aprender o vocabulário em Português/LIBRAS.

O aluno Cristiano é inteligente, tem muita criatividade, imaginação. Ele gosta de fazer desenhos de Dragon e aprender o vocabulário em Português/LIBRAS e gosta de artes gráficas e tem paixão pelo futebol. (André, Relatório de Estágio, ago/2003)

Na metodologia que usamos durante os encontros de estudos, procuramos textos que se prestassem seguir em discussão. Muitos deles eram registrados em apontamentos teóricos na avaliação diária das aulas ou para o referencial teórico do Relatório de Estágio.

A riqueza dos estudos também está na troca de experiências e nos relatos que oportuniza ao grupo, envolvendo professores da escola de origem e do estágio, bem como surdos atuantes em outras realidades escolares, tendo flexibilizado suas práticas pedagógicas.

No ano de 2002 fui para Porto Alegre/RS, na Escola Frei Pacífico, para saber como era nas aulas dos surdos, ver o que era diferente. Estava com um pouco de preocupação por causa do estágio. As crianças ouvintes têm mais informações do rádio e na TV, por

isso, os surdos têm mais dificuldades nas disciplinas.  
(Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

Voltar o olhar para a necessidade de contínuos estudos na prática docente, mesmo que na forma de encontros ou seminários, que possibilitem a desacomodação de uma prática que vise sua qualidade na educação, foi uma das propostas para a formação de professores surdos, com vistas à escola de seus sonhos, e que está sendo colocada em prática.

Outro indicativo na formação desses professores foi a busca que fizeram ao iniciar a composição de seus saberes docentes na seleção e fontes das atividades a serem realizadas nas suas aulas:

Para trabalhar o projeto, procuro sempre o que as crianças precisam desenvolver: por exemplo, a motricidade fina e observar o conteúdo. Retiro livros da biblioteca, para ver em alguns livros mais idéias diferentes, porque a maioria são tradicionais; eu não gosto. Conforme o projeto, trabalho com as crianças o que elas gostam mais: arte, maquete, recortar as gravuras, dobraduras. Quando as crianças não trabalhavam as atividades era porque elas estavam com pressa para terminar e brincar. Elas gostam de trabalhar essas atividades divertidas. Por isso, não é tradicional. Foi legal!

Sempre faço o planejamento para trabalhar com as crianças com material didático. Cada vez mais as crianças gostaram muito de idéias diferentes e não o tradicional. Porque as crianças estão enjoadas de terem tudo igual. Eu acho muito importante trabalhar para o desenvolvimento da criatividade: os jogos de vários tipos, arte, maquete. Importante que as crianças precisam assistir ao filme sobre animais, Páscoa, índios... Observar o nome e os sinais porque as

crianças têm dificuldades, mas elas compreendem e têm mais atenção com o filme. Cada criança se emociona, fica muito mais feliz porque as crianças já sabem. Gostei muito de trabalhar com as crianças surdas. Foi muito legal! (Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

Ao deixar registrado que ‘as crianças estão enjoadas de terem tudo igual’, Tati fala de si, pois as crianças, apesar da inquietação própria da idade, estão tendo contato, pela primeira vez, com muitos dos recursos apresentados. Ela, porém, aprendeu numa escola que apresentava os conteúdos ritualizados na memorização e repetência. Revisitar sua memória e ressignificar as lembranças, possibilitaram-lhe ativar a sua criatividade, levando-a a adotar diferentes maneiras de estudar os velhos conteúdos com seus alunos de um novo tempo.

“O planejamento para trabalhar com as crianças com material didático” mostra a formalização dos saberes necessários para atuar na docência que Tati traz, através da constituição de seu repertório de saberes provenientes da formação profissional para o Magistério (Tardif, 2002), que passam a compor seus saberes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola (idem). Ela inclui, também, a utilização de “ferramentas” como os livros didáticos que retira na biblioteca para ter/ver “mais idéias diferentes”; estes, saberes provenientes dos programas e livros didáticos, usados no trabalho (idem).

A soma dos esforços de Tati e André, dos professores do curso Normal e da escola de estágio, resultaram no encaminhamento inicial de uma formação docente de sucesso. Ao final dessa primeira etapa na

profissionalização dessa carreira, eis a avaliação desse primeiro passo tão importante:

Falavam-me sobre o curso de Magistério para trabalhar com as crianças surdas na Escola. Então eu decidi ingressar no curso Normal. Fizemos muitos estudos, trabalhos até chegar na escola para trabalhar com as crianças. Somente depois é que tivemos opiniões sobre o Projeto Pedagógico.

As professoras de Didática estavam muito preocupadas com o aluno André e minha colega Tati para que tivesse melhor comunicação. Isto é importante para a inclusão social e acessibilidade da comunidade surda. Faltou intérprete de Sinais, mas o que fazer? Lutamos. Talvez no futuro será diferente.

Eu participei de palestras e seminários sobre Educação e também próprio da Educação dos Surdos em outras cidades para entender o que significava as discussões, curiosidades e interesse da Educação de Surdos. Tenho muitos amigos surdos na universidade e associações e conversamos que é muito importante ampliar os conhecimentos sobre a Educação dos Surdos.

Hoje eu me preocupei muito sobre surdos abandonados e escondidos. Também com os adultos, como fazer os projetos e planejamentos para ajudar os adultos surdos na Educação de Jovens e Adultos. (André, Relatório de Estágio, ago/2003)

Tati também fez sua avaliação e deixou indicado quais seus próximos passos:

Para mim foi bom trabalho do estágio porque tive mais contato com os surdos; é mais fácil comunicar os sinais e compreender as disciplinas. Às vezes as crianças estavam muito distraídas, não tinham vontade de estudar. É difícil, mas procuro o conteúdo melhor para

as crianças desenvolverem a criatividade. Algumas aulas são muito difíceis porque as crianças são muito ativas, quase não sei o que fazer, mas paciência e a professora titular também ajuda e orienta as crianças porque elas fazem confusão e provocam os colegas. Foi importante o estágio porque eu preciso saber experiência para aprofundar a educação de surdos. Gostaria de trabalhar com as crianças porque preciso ser profissional e quero divulgar a cultura surda, não posso voltar para trás. É importante para o meu caminho chegar até uma faculdade. Isso é muito legal! (Tati, Relatório de Estágio, ago/2003)

Enquanto o estágio terminava, outras idéias e perspectivas urgentes de trabalho pareciam aflorar. Os olhos viam cada necessidade que pedia um professor a ensinar. Se estar junto dessas crianças, temporariamente, não seria mais possível, talvez atuar em outros espaços poderia ser a próxima oportunidade. Fica, no entanto, a premissa que urge concretizar-se.

Eu gostaria de ser professor do EJA porque precisa uma comunicação fluente, porque os adultos precisam aprender. Porque, no futuro, eles vão fazer o quê? Precisa aprender computação, fazer faculdade, cursos, escrever mensagens no celular, aprender a ler as legendas na televisão, para fazer as provas de legislação na auto-escola. O surdo precisa continuar estudando. (André, 20/08/03)

Estar junto de sua comunidade agora tinha um novo sentido, pois se tornara ainda mais evidente a necessidade do aprendizado da leitura, escrita e a riqueza de conhecimentos que se fazem indispensáveis para que não sejam marginalizados. A instituição de

espaços para a educação devem ter apoio político, pois, os profissionais já estão preparados.

Como em todo processo de formação de qualidade, há o aprendizado de seguir buscando a continuidade. Tati ainda fala de sua coragem e ousadia para vencer:

Sempre sonhei, queria ser professora de ouvintes. Comecei a estudar e o tempo foi passando... Estudei 1º e 2º graus. Terminei. Depois pensei: é muito difícil ser professora de ouvintes porque a comunicação é muito difícil. Mas fiquei pensando na idéia. Voltei a estudar no Magistério e sempre pensei que deveria estudar muito; é difícil, mas, paciência, vou estudar bastante! Ano passado, fiz o mini-estágio e, este ano, fiz o estágio e agora sou professora de surdos. Eu experimentei: foi difícil, mas fomos sinalizando, conversando e a comunicação foi-se tornando cada vez mais fluente, mais fácil. Eu percebi que é mais fácil ser professora de surdos; é melhor. Porque podemos sinalizar. Fui estudando, fiz o estágio, fiz o vestibular e passei! Ótimo! Se eu tivesse reprovado, faria outra vez o vestibular. Estudei bastante para o vestibular porque eu quis fazer o vestibular para Ciências Exatas: Matemática, Física e Química. Nessa área, é muito importante uma professora surda, porque não tem professor surdo dessas disciplinas. É melhor Matemática, Física e Química porque é fácil de ensinar, fazer trabalhos com as crianças surdas e os adultos, falta professor dessas disciplinas. Estou gostando muito de estudar Ciências Exatas! Muitas pessoas diziam: 'é muito difícil!' Mas eu tive coragem e ousei! Fui corajosa, forte e fui fazer. Os ouvintes falavam: 'é horrível, é difícil!' mas é a minha vida! Eu gosto de Física, Química e Matemática! É importante! Paciência se for difícil, todos têm dificuldades! Eu escolhi este curso e estou gostando! Precisa

experimental! Estou muito feliz! Muito feliz! (Tati, 27/10/2003)

O estímulo é ainda maior quando a escolha pela carreira profissional vem respaldada pela certeza da opção certa e muito trabalho. Poder contar com o apoio de seus amigos mostra a satisfação de não estar sozinha nessa caminhada, tanto mais quando percebe que tornou-se exemplo de coragem ao empreender algo novo na sua região.

Os surdos perguntam qual o curso que estou fazendo e respondo: escolhi Física, Química e Matemática. Eles ficam admirados: ‘que legal! Que bom, porque, se faltar professor, tu podes vir substituí-lo nas aulas!’ Posso ensinar particular, para algum concurso, no supletivo, para o vestibular... Isso é muito bom! Gostei de ter feito essa escolha, eu estou muito feliz! É muito bom estar sempre em movimento! (Tati, 27/10/2003)

A dinamicidade vivida por Tati e André durante o curso aproximou-os dos professores que também experimentaram, pela primeira vez, alunos surdos no curso, redimensionando metodologias que já estavam programadas apenas para alunos ouvintes.

Restou uma avaliação final que servirá como sugestão ao receber uma nova aluna surda, que se prepara para o seu estágio, na mesma escola que André e Tati fizeram os seus: o que faltou e o que transcorreu com sucesso.

Na minha opinião foi muito importante participar do curso de Magistério no Colégio Estadual Presidente

Castelo Branco. Eu tive muita paciência de estudar as didáticas para o aperfeiçoamento e conhecimento das palavras significativas nos nossos estudos. Embora também foi muito cansativo estar sempre presente no colégio, pois eu trabalhava em Cruzeiro do Sul/RS. As professoras das Didáticas não conhecem, portanto, não usam LIBRAS e falta intérprete de Sinais na sala de aula.

Às vezes, precisei lutar bastante para entender as explicações das professoras, as colegas também estavam preocupadas e reclamavam muito. As professoras tentaram ajudar algumas coisas e aconselharam as disciplinas do projeto-pedagógico. Então observei o estágio na Escola Fernandes Vieira e fiquei ansioso para apresentar na sala da aula. Eu estava acostumando comunicar muito com o uso de LIBRAS para conversar. Eu tenho jeito de comunicar dos próprios surdos, pois tenho muito contato com a comunidade Surda, mas preciso conhecer as didáticas de professoras ouvintes para compreender as palavras significativas.

Eu queria ajudar os surdos para entender as disciplinas, os Sinais, o vocabulário em PORTUGUÊS/LIBRAS e as palavras significativas no uso de LIBRAS para as crianças surdas e os adultos. Então os surdos e ouvintes participavam da Associação de Surdos de Lajeado/RS para saber mais e divulgar as notícias sobre a comunidade surda e outros acontecimentos, em LIBRAS.

Este curso foi muito importante para aperfeiçoar o conhecimento do mundo, pois agora eu sei que tem surdos felizes. (André, Relatório de Estágio, ago/2003)

O coroamento da primeira etapa deu-se solenemente com a formatura. Pela primeira vez na região, na noite de 15 de agosto de 2003, um professor e uma professora surda se tornavam aptos a exercer sua função no magistério.

Teve a formatura e eu levei um susto porque o salão estava cheio e era a primeira vez que pessoas ouvintes participavam e viam, com interesse, que um surdo estava se formando, tinha intérprete também, antes nunca teve, eu fiquei feliz, foi muito bom, eu me emocionei. Na formatura, a aluna Raquel, que foi a minha aluna, falou para mim: ‘estou com medo, são muitas pessoas no salão da formatura!’ E eu falei: ‘não, não te preocupe! No início, é um pouco complicado, depois fica tudo normal! Eu também tinha medo, porque não conhecia as pessoas. Ela estava tímida, com um pouco de vergonha, mas, na hora, foi tudo certo! Agora, as crianças perguntam para a professora Tati: ‘Onde está o professor André?’ Estamos com saudade de conversar (sinalizar). (André, 27/10/03)

Um aluno e uma aluna da turma de estágio de cada professor que estava se formando havia sido convidado(a) para prestar uma homenagem pela etapa vencida com sucesso. A aluna Raquel foi convidada por André para fazer a homenagem e levar uma flor durante a cerimônia de formatura. Ele conversou com ela, aconselhando-a. Não haveria motivo para temer os olhares curiosos. Ele mesmo estava confirmando: “No início é um pouco complicado, depois fica tudo normal! Eu também tinha medo porque não conhecia as pessoas”.

Os amigos demonstraram admiração e apoio. Agora, a comunidade surda era alvo de aplausos. Seus integrantes estavam sendo vistos como cidadãos preparados para assumir cargos de muita responsabilidade.

Também a Juliana perguntou para mim, como? Eu não sabia, me emocionei, é verdade! Conheço todos os

amigos e acredito, eles gostaram (da formatura)!  
(André, 27/10/03)

Mas não terminou aqui, o caminho é longo e, pela frente, há mais desafios. André e Tati enfrentam dificuldades como seus colegas professores que sentem a necessidade de continuar a formação, especializando-se em diferentes áreas do conhecimento.

Um novo espaço a ser conquistado: o ensino superior. Depois do vestibular, a matrícula e as aulas. Do futuro não sabemos, aprendemos a vivê-lo um dia de cada vez.

Experimentamos o vestibular, estudamos muito! Fomos fazer a prova do vestibular, estava difícil!!! Foram horas de prova, a redação... e pronto! Fiquei torcendo! Até que vieram me comunicar que eu havia passado em Ciências Exatas. Fiz a matrícula em duas disciplinas porque é muito caro e agora estou sem salário, mas no futuro ... paciência, no futuro não sei, paciência... (André, 27/10/03)

O vestibular para Tati teve muitos significados: o encaminhamento de sua carreira profissional, estar em um curso superior, aprofundar seus conhecimentos e realizar o sonho da docência e, particularmente, vencer o medo da redação!

Eu estava muito preocupada com a redação e pensei: primeiro vou praticar bastante, aprender o Português certo, como fazer todas as etapas, bem certo, porque eu não podia errar, pois, no vestibular, a cobrança é muito forte. A Tania me ajudou, ensinou até eu aprender bem certo. É muito importante primeiro praticar a redação, porque para os surdos é diferente. Ouvinte acha fácil, é

inteligente, mas para o surdo, é difícil. E, na redação, não foi livre a escolha do tema, já estava determinado. Estava difícil, um vocabulário difícil, mas teve intérprete, fiquei aliviada! E foi mais fácil. Fiz algumas perguntas, ela interpretou, eu entendi e escrevi a redação. Eu levei um susto quando li o tema que a UNIVATES escolheu: foi sobre o MST<sup>13</sup>; eu não gostei muito, mas paciência! Não sabia muito bem, mas fiz a redação, pensei, fui lembrando o que via na televisão, as notícias que são divulgadas, escrevi e fiquei torcendo. Não sabia se tinha passado ou não até que vi: eu tinha passado na redação! Estava muito preocupada porque, para um surdo, é difícil, é diferente! Passei! Um amigo surdo da Associação me deu os parabéns e perguntou como eu tinha feito a redação. Aí eu disse: primeiro precisa praticar bastante a redação, aprender o Português certo, não precisa ficar preocupado porque primeiro todos precisam ler muito o Português certo, depois praticar a redação; daí é fácil! Estudar e conversar, interagir muito com os amigos que se torna fácil! É muito importante aprender! É melhor saber! (Tati, 27/10/2003)

A fórmula da redação havia sido descoberta e não era mais segredo! Todos poderão conhecê-la e fazer uso dela para também conquistarem seus espaços.

Ao falar da primeira impressão que teve do Curso Superior, André se expressa visualizando horizontes mais distantes para si e sua comunidade.

Estamos cursando, aprendendo muitas coisas, aprofundando nosso conhecimento até a formatura. Eu quero ser um professor profissional! Quero dar aulas no EJA, ensinar aos Surdos a Matemática. Também

---

<sup>13</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Física é importante, a Química é muito importante porque tem as provas. Os surdos não sabem, e como eles vão fazer no vestibular? É importante eles saberem, precisa ensinar! Aprender para o exame vestibular, para eles aprenderem... passarem e ficarem felizes! Depois, eles poderão escolher o que vão fazer! Que bom, deu tudo certo! (André, 27/10/03)

A primeira etapa na formação de professores surdos da região do Alto Taquari foi vencida com sucesso! Foi instaurado um novo processo de educação de surdos. O imaginário instituinte da comunidade surda de Lajeado/RS ocupou o espaço de uma velha educação instituída que não estava mais sendo aceita.

Outros surdos dessa mesma comunidade já iniciaram o Curso Normal e fazem estágios voluntários junto às turmas de crianças surdas com o objetivo de aperfeiçoarem sua formação inicial na carreira docente. Esses futuros docentes também estão aprendendo a estudar em grupo, desta vez, com Tati e André, e a levarem suas inquietações ao conhecimento da comunidade à qual pertencem.

A identidade e a diferença como um dos aspectos importantes no discurso da comunidade surda também se instituiu como mais um dos pilares na edificação da escola para surdos.

A mudança que querem ver acontecer é em função das propostas de educação discutidas no Movimento Surdo. Marcadas em consequência de um passado cheio de lembranças, passam a ser ressignificadas e a serem usadas para um repertório ainda mais rico de práticas docentes por uma educação de qualidade.

## **6 O SONHO DA EDIFICAÇÃO DE UMA OUTRA ESCOLA: ENFIM, O SONHO COMEÇA A SER REALIDADE!**

### **6.1 Considerações finais**

As promessas futuristas de um sucesso que não se realizava inquietou a comunidade, que buscou por espaços, na sociedade, que os reconhecesse sujeitos em sua cidadania, condição lembrada nos discursos politicamente corretos, mas ainda não instituída.

O estudo feito nesta dissertação apresentou duas lideranças da comunidade surda de Lajeado/RS, que buscaram no Curso Normal, habilitação para se tornarem professores. O tempo empenhado para essa capacitação em nível médio, teve início em 2001 e desenvolveu-se em aulas e encontros de estudos até agosto de 2003. Sem intervalo, continuaram a formação em nível superior, também naquela cidade, no Curso de Ciências Exatas (Licenciatura).

Para a educação de surdos, dentro da escola, a partir de leituras no campo do Imaginário Social, recaem olhares sobre a formação de professores. Esta pesquisa, ao mostrar essa categoria que passa a instituir-se na especificidade da formação de professores surdos, procurou fazer a leitura do imaginário nesses espaços de formação, dedicando-se a encontrar, na comunidade surda de Lajeado/RS,

argumentos que revelassem seus sonhos na edificação de uma escola, rica em aspectos culturais próprios dessa comunidade.

Essa nova categoria na formação de professores quer discussões próximas de sua realidade, posto que está baseada em uma tradição pedagógica rica em hábitos, rotinas e truques do ofício que compõem uma pluralidade de saberes (Tardif, 2002), fonte que deve ser explorada e conhecida. Para compor seu próprio repertório, o professor leva, a mão, os conhecimentos adquiridos na experiência de sua história vivida e a que constrói na proximidade com os alunos com quem vai viver seu cotidiano profissional.

Os estudos realizados contam com o aval do Imaginário Social, que deixa mostrar as representações que esses sujeitos trazem nas suas histórias de vida, revertidas em formação (Josso, 2002) ao se constituírem como professores surdos. A escola sonhada por essa comunidade iniciou seu processo de edificação ao agregar, na formação de seus professores, elementos constituidores da própria cultura, apresentados em representações incisivas a partir de aspectos que fazem a diferença no processo escolar de um aluno surdo.

As reflexões que um curso autorizado de formação proporcionava foram levadas à prática. E, no espaço da sala de aula, o que foi constatado nas turmas de alunos surdos não estava de acordo com o que a comunidade surda trazia em seu discurso sociocultural; por isso, buscando a mudança, surgiu, no Movimento Surdo, um planejamento direcionado ao aluno, de acordo com as propostas defendidas fora da escola.

É plausível acreditar que a escola ajude a formar sujeitos capazes de conhecer a base para que suas ações os levem a constituir sua cidadania. Elementos que apoiem os passos para conquistar essa condição também para o surdo estão desde uma infra-estrutura com destaque para o campo visual (sinais luminosos, intérpretes de LIBRAS, por exemplo), passando pela formação dos professores envolvidos em valorizá-los, e que saibam fazer uso de recursos metodológicos visuais e culturais na aproximação dos estudos com seus alunos.

A educação de surdos no Brasil mostra que o Imaginário Social do Movimento Surdo, seus estudos e reivindicações, podem instituir uma nova concepção de educação que respeita o aluno na sua condição de aprendiz. Os espaços culturais estão se ampliando, dada a força da representação social que o movimento conquistou. A academia começa a familiarizar-se, além do discurso da cultura surda, com a prática e o convívio de alunos surdos em cursos superiores. É de esperar que o tão divulgado discurso de inclusão social esteja se tornando exemplo de práticas diárias do que é sonhado, se argumentado e buscado.

Na metodologia deste estudo, a história de vida foi investigada e, ao ser relembada, mostrou os diversos momentos em que passava a ser ressignificada. Uma leitura do Imaginário Social também revelou estar presente em seus discursos e sonhos o novo processo educacional instaurado na educação de surdos.

Assim, foi possível valorizar os momentos que se prestaram à reformulação dos planejamentos pedagógicos, a partir dos seus

saberes experienciais e profissionais. Momentos próprios para visitar a memória foram proporcionados através de vivências pedagógicas que objetivaram permitir o diálogo e a reflexão sobre os saberes, as lembranças e suas práticas. Também entrevistas pontuaram passagens marcantes do tempo de escola desses sujeitos, o contato com a Associação de Surdos e, por sua vez, com o Movimento Surdo, organizado nacional e internacionalmente, bem como suas proposições e objetivos.

Outro aspecto positivo deste trabalho foram as lembranças da escola que passou a ser arquivada, hoje, para constituir a história da educação de surdos da comunidade de Lajeado/RS, pois, através da recuperação registrada da memória de seus sujeitos, principalmente pelo interesse em divulgá-la na própria comunidade surda, poderão ser guardados por mais tempo esses capítulos das mudanças históricas.

Para os professores envolvidos, a responsabilidade de estar adentrando a vida de cada um de seus alunos parecia ficar cada vez mais forte à medida que se reportavam ao seu tempo de escolarização decorrido, e ainda que ainda produz conseqüências no seu fazer profissional atual. Contrapor datas e fatos vividos desde o tempo das séries iniciais, tempo que reuniu, pela primeira vez, um grupo que se identificava entre si, que os levou a manter vínculos e hoje são parceiros por acreditarem em objetivos comuns, faz da escola um elemento agregador de sujeitos históricos, responsáveis, também, pelos rumos que pretendem dar ao seu grupo cultural.

A historicidade de pequenos grupos é somada à coletividade quando encontra outros elementos de identificação. Baseado nos

estudos sobre identidades culturais, Escosteguy (2001) traz em seus escritos uma definição: “Em primeiro lugar, identidade é um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes” (p.150).

Na própria história da educação de Surdos no Brasil, o que temos escrito são buscas empreendidas, principalmente por educadores ouvintes, profissionais da área envolvidos com estudos sobre os surdos ou a surdez. Ainda são poucas as incursões ousadas pelos próprios surdos e, por sua vez, legitimadas pela academia. Esses professores surdos, os que passam a atuar profissionalmente e defendem os interesses da sua comunidade, abrem precedentes para se tornarem protagonistas e escritores da própria história.

Como outro dos resultados deste estudo, podemos apresentar o maior esclarecimento da comunidade surda em relação aos seus direitos e o envolvimento, cada vez mais comprometido, dos futuros docentes Surdos, emergidos desse meio, em eventos representativos para a sua comunidade. Por sua vez, é uma educação que prima pela qualidade, por estar dialogando ininterruptamente com a sua comunidade, com prioridades selecionadas a partir do diálogo entre os professores, alunos e a comunidade interessada na melhoria social.

Também a própria divulgação da atuação dessa nova categoria docente na educação de surdos, local e regionalmente, está ocorrendo através de periódicos escritos e televisivos, sendo acompanhada por autoridades, familiares e interessados de modo mais próximo, o que

facilita a conquista do direito de acessibilidade à comunidade surda local e regional, num primeiro momento, e em âmbito ainda maior se somado às conquistas de outras regiões.

Depoimentos que esses sujeitos tornaram públicos despertaram o interesse de seus pares em idade de formação profissional também para a possibilidade de, a partir desse grupo, buscarem esforços, concentrados para a profissionalização de membros dessa comunidade na área docente.

A edificação da escola sonhada pelos surdos começa a tornar-se realidade quando, num movimento coletivo, são traçados planejamentos, discutidos os objetivos a serem atingidos, enfim, existe o diálogo com e entre aqueles que anseiam por esse espaço.

A escola dos sonhos é aquela que mostra respeito pela cultura de seus estudantes e faz um trabalho dirigido, respondendo à sociedade com a formação de cidadãos sujeitos de sua história. A escola para Surdos, para que não seja rotulada como um gueto, regulariza seus procedimentos, objetivando a orientação dos alunos para que concorram em mesmo nível com os alunos procedentes de outras escolas.

Enfim, construir novos discursos a partir de uma realidade que não está mais de acordo com o que é desejado, planejado, acaba por empurrar, sob a forma de estímulo, para o novo - a edificação de uma escola, uma nova escola, repensada, com novas estruturas, personalizada para aqueles que a procuram.

Ao concluir este trabalho, posso afirmar que as bases fundamentais para a escola que os surdos querem edificar estão sendo

construídas através da formação de seus professores que, por estarem ingressando na categoria docente, passarão a contribuir significativamente para a constituição de uma nova identidade profissional, tirando, ainda, a cultura surda de uma marginalização quase analfabeta.

## 7 BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro : Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ÁLVAREZ, Antonio Martinez. Liderazgo y Dirección de Personas Sordas Jóvenes en el Trabajo Nacional e Internacional de las Organizaciones de Sordos: Clarificación de los Objetivos. p. 77-86. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. v. 1. Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Feito e a Ser Feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. p. 13-46. In: \_\_\_\_ (Org.).

**Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo : Escrituras, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber:** Elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre/RS : Artes Médicas Sul, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais – Uma versão latino-americana.** Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

FERREIRA, Nilda Teves & EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto.** Brasília : n.º 61, p. 5-14, jan./mar.1994.

FERREIRA, Nilda Teves. Para uma nova educação: Resgate da Imagem Poética do Professor. p. 283-300. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o Profano:** o lugar social do professor. Rio de Janeiro : Quartet, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução: Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo : Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** Tradução: Isa Mara Lando; ilustrações: Paolo Cardoni. São Paulo : Companhia das Letrinhas, 1997.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : UNIJUÍ, 1998.

GUIMARÃES, Angela R. Orientação aos Professores de Escola Regular que atendem a Crianças Surdas. p. 67-69. In: STROBEL, Karin L. e DIAS, Sylvania M. S. **Surdez: Abordagem Geral**. FENEIS, 1995.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-Modernidade**. Rio de Janeiro : DP&A Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? p. 103-133. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora:** Identidades e mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende ... [et al]. Belo Horizonte : Editora UFMG; Brasília : representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa : Educa, 2002.

KUREK, Deonir Luís. O Professor é Ator Quando tem Consciência de Estar Representando. p. 153-160. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente.** Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

LACERDA, Cristina B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. p. 120-128. In: Lodi, A. C. B.; Harrison, K. M. P.; Campos, S. R. L. de; Teske, O. (Orgs) **Letramento e Minorias.** Porto Alegre/RS : Mediação, 2002.

MAESTRI, Érica M. Reflexões sobre aceitar a surdez de um filho. p. 19-21. In: STROBEL, Karin L. e DIAS, Sylvania M. S. **Surdez: Abordagem Geral.** FENEIS, 1995.

MAUAD, Ana Maria. História, Iconografia e memória. In: SIMSON, Olga R. de M. von (Org.) **Os desafios contemporâneos da história oral – 1996.** Campinas : Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral – 4ª edição.** São Paulo : Edições Loyola, 2002.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contados culturais.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em Pedagogia.** Tradução: Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP : EDUSC, 2002.

MORIN, Edgar. **Ninguém sabe o dia que nascerá**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo : Editora UNESP; Belém, PA : Editora do Universidade Estadual do Pará, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **De que imaginário estamos falando?** In: Rev. Signos, Lajeado/RS, ano 19, nº 1, págs. 59-71, 1998.

\_\_\_\_\_. Narrativas e Saberes Docentes. p. 213-225. In: **Dossiê: Trabalho Docente**. Rev. Educação em Revista. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, nº 37, Julho/2003.

PASSOS, Linéia S. dos. A linguagem e a contribuição da clave na sua estruturação. p. 31-37. In: STROBEL, Karin L. e DIAS, Sylvania M. **S. Surdez: Abordagem Geral**. FENEIS, 1995.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre a formação e a autoformação. p. 91-110. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2000.

PETERS, Michel. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

PINTO, Maria das Graças C. S. M. G. & MIORANDO, Tania M. Docência e Gênero: Histórias que ficaram. p. 217-231. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

PIRES, Cleidi Lovatto. **Questões de Fidelidade na Interpretação em Língua de Sinais**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria/RS, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre/RS : Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre/RS : Artes Médicas, 1997.

RECHICO, Cinara F. **O papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos**. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2002.

SANDER, Ricardo. Questões do Intérprete da língua de sinais na universidade. p. 129-135. In: Lodi, A. C. B.; Harrison, K. M. P.; Campos, S. R. L. de; Teske, O. (Orgs) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre/RS : Mediação, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo : Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. p. 11-22. In: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras / Jeffrey Jerome Cohen; tradução de Tomaz Tadeu da Silva**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos.** XX Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Caxambu, MG, 1997.

\_\_\_\_ (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre/RS : Mediação, 1998.

\_\_\_\_. Prefácio. p. xi-xv. In: SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** – Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo : Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_ (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.

SOUSA, Cynthia P. de. A evocação da entrada na escola: Relatos autobiográficos de professores e professoras. p. 31-44. In: BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B. e SOUSA, Cynthia P. de. (Organizadoras) **A Vida e o Ofício dos Professores.** São Paulo : Escrituras Editora, 1998.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** – Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin L. & DIAS, Sylvania M. S. **Surdez: Abordagem Geral.** FENEIS, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. p. 139-156. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre/RS : Mediação, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo : Cortez, 2002.

VALENTINI, Carla Beatris. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. p. 233-248. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. v. 1. Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.

VEINBERG, Silvana. La outra cultura. p.139-148. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. v. 1. Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. p. 7-72. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

ZITTA, Simone M. Treino da Linguagem. p. 40-41. In: STROBEL, Karin L. e DIAS, Sylvania M. S. **Surdez: Abordagem Geral**. FENEIS, 1995.

## **ANEXOS**

## ANEXO I - CARTA DE CESSÃO

Declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas participações escritas e em entrevistas filmadas, podendo, as mesmas, serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

A presente declaração dar-se-á com referência à dissertação de mestrado intitulada **“A edificação da escola no espaço negado do sonho – Um estudo na formação de professores surdos”** de autoria de Tania Micheline Miorando, da qual participei, durante o processo de pesquisa desenvolvido pela autora.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes quanto ao teor da entrevista, subscrevo esta Carta de Cessão, onde fica manifestada a minha autorização referente ao constante e explicitado acima.

Santa Maria/RS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2004.

---

Assinatura do Entrevistado

---

Documento de Identidade