



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ROBERTO ANTONIO ALVES

**SER SURDO: O PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO DAS
APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA VIDA ESCOLAR E
PROFISSIONAL**



ARARAQUARA – SP

2016

ROBERTO ANTONIO ALVES

**SER SURDO: O PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO DAS
APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA VIDA ESCOLAR E
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

ARARAQUARA – SP

2016

Alves, Roberto Antonio

Ser Surdo: O Percurso (Auto)biográfico das
Aprendizagens Construídas na Vida Escolar e Profissional
/ Roberto Antonio Alves - 2016

147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientadora: Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli

1. Surdez. 2. Educação de Surdos. 3. Relato
(auto)biográfico.

I. Título.

ROBERTO ANTONIO ALVES

**SER SURDO: O PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO DAS
APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA VIDA ESCOLAR E
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Luci Pastor Manzoli

Data de defesa: 08/12/2016.

Membros Componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientadora Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

Membro Titular Prof^a. Dr^a. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

Membro Titular Prof^a. Dr^a. Adriana do Carmo Bellotti
Universidade de Araraquara – UNIARA

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela minha saúde, de minha família e por todas as bênçãos que tenho recebido.

Aos meus queridos pais Rosa e Anésio (*in memoriam*), que me ensinaram a valorizar a vida e as oportunidades que ela me oferece, lutando por meus objetivos com muito trabalho e dedicação.

À minha esposa, Helaine, pelo amor e paciência sempre compartilhados em meus desafios e conquistas.

Aos meus queridos filhos, Caroline e Thiago, que irradiam alegria em minha vida, pelo apoio, compreensão e incentivo na realização das minhas buscas.

Às minhas queridas irmãs Rosa Maria e Margareth (*in memoriam*) pelo amor, apoio e carinho sempre presentes ao longo da vida.

À minha querida sobrinha Fernanda, pelo apoio nas correções de português no meu projeto de pesquisa e alguns trabalhos acadêmicos no primeiro semestre do curso de mestrado.

À querida orientadora Professora Dra. Luci Pastor Manzoli, pelo incentivo, confiança, compreensão, paciência e sabedoria. Tê-la como orientadora foi um privilégio. Obrigado!

Às Professoras Doutoras Angélica Terezinha Carmo Rodrigues e Adriana do Carmo Bellotti, pelas fundamentais contribuições dadas ao trabalho e pela atenção dispensada ao longo de todo o processo.

À Natália de Melo Castilho, da Seção de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela bondade, atenção e prontidão que dispensou a mim durante o curso.

Às bibliotecárias Ana Paula Meneses Alves e Elaine Martiniano Teixeira, pela revisão das referências do trabalho.

Aos demais funcionários da Seção de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelo apoio.

Aos professores da Pós Graduação, pelo respeito e consideração nas disciplinas cursadas.

À Ana Lidia Penteado Urban, pelo apoio incondicional, ajuda, orientação, amizade e parceria em publicações dos congressos, em todos os momentos durante o curso.

À intérprete de Libras, Juliane Adne Mesa Corradi, pela dedicação e colaboração na interpretação durante a última e importante disciplina do mestrado.

Às intérpretes de Libras, Rosa Gonçalves de Oliveira e Naiara da Silva Souza, pela interpretação de minha apresentação da dissertação na Banca de Qualificação e na de Defesa.

À Thalita de Oliveira Nino Vanzo, pela paciência, presteza, atenção e rapidez nas correções do português.

À Comunidade Surda, pela aprendizagem e por me ensinar a conviver com língua de sinais e sua cultura. Isto me ajudou a encontrar a minha identidade surda e pude crescer com autoestima, sendo otimista e confiante para seguir adiante na vida.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em especial à Diretora Elaine Cristina Ferruzzi, pela compreensão e apoio quando precisei me ausentar para cursar as disciplinas do Mestrado.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha gratidão.

Pensei que caminhar era somente erguer os pés, passo a passo. Hoje descubro que caminhar não é só me fazer andar e sim sustentar meu olhar na direção que desejo, fixar meus pés no rumo do meu coração, subir ou quem sabe descer, mas na direção onde seguro minha emoção. Caminhar, como é bom caminhar...

Margareth Augusta Alves (2012)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo resgatar minha própria história de formação pessoal, escolar e profissional do magistério, fazendo emergir as diferentes leituras das realidades vividas, em um processo em que a teoria e a prática se complementam e se fundem. Além disso, busquei apresentar reflexões no âmbito da história vivida pelo ser surdo em uma comunidade surda e o ser surdo em uma comunidade ouvinte; revelar as marcas influenciadoras do processo educativo e seu impacto no cotidiano escolar. Para alcançar estes objetivos, foi feita uma narrativa desde minha infância até a vida adulta, a perda de audição e as mudanças no rumo de minha vida. Há também relatos sobre experiências profissionais e acadêmicas. Este processo traz reflexões e questionamentos do percurso das aprendizagens construídas. Ao longo da pesquisa, percebi a importância do papel da Língua de Sinais e da língua oral, a condição de ser uma pessoa surda bilíngue e o reconhecimento da identidade surda, além de minha conscientização profissional, como arquiteto e professor. Esta pesquisa (auto)biográfica contribui diretamente para a minha formação e de outros surdos, bem como para aqueles profissionais que atuam nessa área.

Palavras-chave: Surdez. Educação de Surdos. Relato (auto)biográfico.

ABSTRACT

The present study aims to bring past stories from my personal, scholar and professional teaching graduation experiences, bringing out the different observation from lived realities, in a process where theory and practice supplement and connect each other. This study also focuses to present reflections in a deaf's life story within deaf and listening communities, besides revealing educative process influencing points and its impact in school routine. In order to reach those objectives, it was made a narrative since childhood up to adulthood, the hearing loss, and the changes during life. There are also reports from professional and academic experiences. This process brings reflections and questions about the built learning process. During the research, it is pointed the importance which reaches the sign and oral language role, the condition in being a bilingual deaf person and the recognition from deaf identity, professional awareness, as builder and teacher. This (auto)biographical research is to give a contribution to my degree and to other deaf people, as well to professionals which work in this area.

Key words: Deafness. Deaf Education. (Auto)biographical Report.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Figura 1 | Fisiologia da audição. | 29 |
| Figura 2 | Cartilha de “Caminho Suave”. | 73 |
| Figura 3 | Primeira publicação da edição do livro “Linguagem das Mãos”. | 80 |
| Figura 4 | Coleção de livros Contos de “Irmãos Grimm”. | 90 |
| Figura 5 | Ilustração de um dos livros Contos de “Irmãos Grimm”. | 90 |
| Figura 6 | Aparelho auditivo. | 92 |

LISTA DE FOTOS

| | | |
|----------------|--|-----|
| Foto 1 | Um dos meus primeiros trabalhos artesanais. | 61 |
| Foto 2 | Furos ao redor do desenho na peça de madeira. | 61 |
| Foto 3 | Aparelho auditivo de bolso. | 64 |
| Foto 4 | Gibis de Pato Donald, Tio Patinhas e Mickey. | 65 |
| Foto 5 | Professoras do ILES supervisionando atividades dos alunos surdos. | 67 |
| Foto 6 | Coleção de livros de “O Mundo da Criança”. | 72 |
| Foto 7 | Ilustração de um dos livros de “O mundo da Criança”. | 72 |
| Foto 8 | Fachada do ILES em 1969. | 74 |
| Foto 9 | Reportagem de Folha de Londrina de 17/08/1969. | 74 |
| Foto 10 | Reportagem de Folha de Londrina de 16/06/1971. | 78 |
| Foto 11 | Coleção de livros da Enciclopédia “Barsa” | 89 |
| Foto 12 | Um das publicações da Revista “Manchete”. | 89 |
| Foto 13 | Periquitos australianos. | 91 |
| Foto 14 | Sede própria da Associação dos Surdos de Londrina. | 95 |
| Foto 15 | Padre Salvador realiza Missa para Surdos. | 102 |
| Foto 16 | Eu fazendo estágio num escritório de arquitetura. | 103 |
| Foto 17 | Minha formatura de Arquitetura e Urbanismo, 11/02/1989. | 104 |
| Foto 18 | Eu ministrando aulas de Libras para alunos ouvintes. | 114 |
| Foto 19 | Reportagem de Jornal de Londrina de 23/02/2006. | 118 |
| Foto 20 | Medalha de Honra ao Mérito com melhor média da turma de Pedagogia. | 118 |
| Foto 21 | Eu e a turma do mestrado fazendo disciplina de Cinema e Escola. | 122 |
| Foto 22 | Realização da Banca de Qualificação. | 124 |
| Foto 23 | Realização da Banca de Qualificação. | 125 |
| Foto 24 | Realização da Banca de Defesa. | 125 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Quadro 1 | Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978). | 30 |
| Quadro 2 | Classificação do tipo de perda auditiva de acordo com Silman e Silverman (1997). | 30 |
| Quadro 3 | Processo de escolaridade. | 123 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AASI | Aparelho Amplificação Sonora Individual |
| ASC | Associação dos Surdos de Curitiba |
| ASL | Associação dos Surdos de Londrina |
| ASL | Língua de Sinais Americana |
| ASPG | Associação dos Surdos de Ponta Grossa |
| ASSJP | Associação dos Surdos de São José dos Pinhais |
| ASUMAR | Associação dos Surdos de Maringá |
| CAIXA | Caixa Econômica Federal |
| CESEC | Centro de Processamento de Dados |
| CESULON | Centro de Estudos Superiores de Londrina |
| DP | Dependência |
| EaD | Educação a Distância |
| ESAP | Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação |
| FAFIJA | Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FDSP | Federação Desportiva dos Surdos do Paraná |
| IC | Implante Coclear |
| ILECE | Instituto Londrinense de Educação de Crianças Excepcionais |
| ILES | Instituto Londrinense de Educação de Surdos |
| IPE | Instituto Paranaense de Ensino |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LSF | Língua de Sinais Francesa |
| PPGEN | Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino |
| PPGSeD | Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento |
| SEED/PR | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná |
| SERPRO | Serviço Federal de Processamento de Dados |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” |

| | |
|----------------|--|
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| UNIFIL | Universidade Filadélfia de Londrina |
| UNOPAR | Universidade do Norte do Paraná |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 15 |
| 1 AUDIÇÃO HUMANA, SURDEZ E ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS | 28 |
| 1.1 A Audição Humana e Surdez | 28 |
| 1.2 A Estrutura da Libras..... | 32 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 42 |
| 2.1 Abordagens para a Educação de Surdos: do oralismo ao bilinguismo..... | 42 |
| 2.2 Cultura e Identidade Surdas..... | 47 |
| 3 O CAMINHO METODOLÓGICO | 52 |
| 4 O RETOMAR DE SI E AS INCURSÕES TEÓRICAS: CAMINHOS TRILHADOS, SUAS RELAÇÕES COM A VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL | 55 |
| 5 ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÕES | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| REFERÊNCIAS | 136 |



Fonte: Google Imagens (2016).

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A educação dos surdos passou, ao longo da história, por muitas transformações e sempre esteve ligada a valores e crenças de cada época. Segundo Goldfeld (1997), os surdos eram vistos como pessoas que despertavam sentimentos de piedade, ora como incompetentes, ora como castigados pelos deuses e muitas outras denominações. De acordo com Goldfeld (1997, p. 31),

Os surdos não tinham direitos e também eram sacrificados, não recebiam comunhão, nem heranças e ainda havia sanções bíblicas contra o casamento de duas pessoas surdas. Somente mais tarde, durante a Idade Média e a igreja condena o infanticídio, fornecendo a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades que apresentavam as pessoas. Até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas, sendo essas consideradas não educáveis.

Um dos primeiros educadores de surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), o qual fundou a primeira escola pública para surdos, na França, denominada Instituto Nacional para Surdos-Mudos, onde se usava “a Língua de Sinais Francesa (LSF), defendendo um método visual” (BELLOTTI, 2014, p. 35), com o intento de que todos eles aprendessem a ler e a escrever. O religioso considerava insuficiente a comunicação por meio da fala e inventou os sinais metódicos para integrar a gramática da língua francesa.

Em contrapartida, na Inglaterra e na Alemanha, Thomas Braidwood e Samuel Heinicke respectivamente, enfatizavam o oralismo (fala articulada) sob a alegação de que este era um método importante para se envolver no meio social (STROBEL, 2009).

Com isso, no século XIX, “o método oral foi se espalhando e dominando as escolas para surdos na Europa, uma vez que seus defensores acreditavam que se oralizados, os surdos se tornariam normais” (BELLOTTI, 2014, p. 35). Sob essa ótica, a língua de sinais, os gestos e o alfabeto manual, foram rejeitados.

No ano de 1880, foi realizado o II Congresso de Milão, tendo como apoio principal educadores oralistas da Inglaterra, Alemanha, França e da Itália. O resultado da votação foi que o método oral puro fosse a melhor alternativa para a educação dos surdos, sendo as línguas de sinais proibidas (LANE, 2006).

Skliar (2005, p. 16) aponta que:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gesticulismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro.

Nota-se, portanto, duas fortes correntes educacionais que perduraram até o século XXI: por um lado, o oralismo em que os surdos devem se adaptar ao modelo seguido pelos ouvintes, com intensos treinamentos auditivos e de fala, sem haver a preocupação com a sua identidade cultural; por outro lado, os defensores da língua de sinais, os quais advogam que o surdo interage com o mundo a partir de uma experiência visual e, assim, é dotado de uma diferença sociolinguística.

No Brasil, a primeira Instituição para surdos foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, com o nome de “Imperial Instituto de Surdos-Mudos”, sob o apoio de Imperador Dom Pedro II, que convidou o professor surdo Ernest Huet, diretor de uma instituição para surdos na França, para ensinar os alunos surdos através de língua escrita, dactológica e de sinais.

Atualmente essa Instituição leva o nome de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES (GOLDFELD, 1997; MOURA, 2000; BOTELHO, A., 2009).

Antes disso, as decisões do Congresso de Milão também tiveram influências no Brasil. O oralismo imperava oficialmente nas Instituições Educacionais, deixando de lado a língua de sinais, visando desenvolver a fala dos surdos.

A proibição da Língua de Sinais, a qual durou praticamente 100 anos, trouxe um atraso para a comunidade surda, com muitos prejuízos à vida cognitiva e social dos surdos até 1970 e 1980.

De acordo com Perlin e Strobel (2008, p. 8).

A proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural!

Em 1960, Stokoe, linguista norte-americano, apresentou trabalhos e provou que a língua de sinais é uma língua que possui os mesmos parâmetros das línguas orais, culminando em muitas outras pesquisas sobre diferentes aspectos da estrutura das línguas de sinais, sendo que os estudos da sociolinguística contribuíram bastante para a conquista e reconhecimento dessas pesquisas.

Segundo Lucas et al. (2001) citado por Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 10), “a variação sociolinguística encontrada nas línguas de sinais se assemelha muito com aquela encontrada nas línguas faladas. A variação existente nas línguas humanas, sejam elas línguas faladas ou sinalizadas, é, em grande parte, sistemática”.

Nessa mesma década de 1960, intensificou-se o estudo sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, principalmente porque “o método oral não estava proporcionando um nível suficiente de linguagem oral, leitura orofacial, articulações e habilidades de leitura que garantissem a sua validade” (MOURA, 2000, p. 56-57). Desse modo, a língua de sinais voltou a ser considerada importante na educação de crianças surdas.

De acordo com Skliar (1998), “o uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas restrições levantadas pela modalidade viso-espacial que determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais” (SKLIAR, 1998, p. 24).

Muitos debates e estudos se travaram ao longo dos anos em relação à melhor forma de ensinar os surdos (língua oral ou gestos) e, na última década do século XX, mais especificamente em 1990, surgiu a filosofia bilíngue, segundo a qual se deveria ensinar as duas línguas desde o momento em que fosse detectada a surdez.

A partir do século XXI, a língua de sinais foi considerada no Brasil como válida e completa para a educação do surdo e, portanto, reconhecida oficialmente.

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, aponta que a Libras deve estar presente na formação dos professores, sendo essa uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura, bem como a formação necessária para a atuação do tradutor intérprete de Libras e o direito ao acesso à educação através da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005).

As pessoas surdas têm lutado para que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) esteja presente nos diversos âmbitos da sociedade. É importante que a Libras esteja no meio educacional, na interação familiar e em todos os ambientes frequentados pelas pessoas surdas, a fim de que essa língua seja aprendida e utilizada de maneira natural (LEMOS; CHAVES, 2012).

De acordo com Menezes (2006), “esse reconhecimento significa um avanço aos direitos linguísticos dos surdos através de sua língua como comunicação e expressão, priorizando a valorização e o uso da Libras por pessoas surdas e ouvintes” (MENEZES, 2006, p. 98).

Portanto, ao se observar a história, a partir dos anos de 1960, no campo educacional brasileiro, encontram-se duas correntes de concepção de surdo. Uma voltada para a vertente clínico-terapêutica, que visa a sua oralidade e “normalização” e a socioantropológica, para a qual o surdo é possuidor de uma identidade surda, de uma língua própria para se comunicar - a língua de sinais - com todos os direitos de seus usuários, como qualquer outro cidadão brasileiro (ANDREIS-WITKOSKI, 2011; ANSAY, 2009).

Com o movimento inclusivo, criou-se a LDB nº 9.394/96, a qual prescreve o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Desse modo, os alunos com deficiência passaram a ter direito a estudar conjuntamente com os demais.

Nesse sentido, ressalta-se aqui o papel da escola em garantir uma educação de qualidade para que estes alunos possam alcançar um efetivo desenvolvimento social e pessoal, além de difundir-se no mundo do trabalho.

Diante das grandes mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que assolam o nosso país, ocorridas principalmente a partir do século XXI, tornou-se de grande importância refletir sobre a formação dos educadores, bem como os desafios que lhes são colocados no cotidiano escolar.

Em se tratando de alunos surdos, há o reconhecimento da língua de sinais como sua primeira língua, e do português como a segunda língua que, de acordo com Fernandes e Rios (1998), significa dizer que o bilinguismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes.

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, desenvolver um estudo (auto)biográfico do processo de formação do presente autor, o qual possui surdez profunda e teve diferentes

experiências de vida, escolar e de comunicação, e que, atualmente, é docente da disciplina de Libras, em uma Universidade Pública.

Conforme apontado por Catani (2005, p. 31), “as escritas das obras (auto)biográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração da história da educação”.

De acordo com Souza (2007, p. 60), as escritas (auto)biográficas estão vinculadas com as pesquisas da área educacional “que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação”.

E para escrever sobre a minha própria história, mergulharei nas memórias, nas traduções dos sentimentos, seus significados e suas relações com o contexto escolar e social.

Conforme apontam Prado e Soligo (2005, p. 18):

[...] do registro de memórias como uma forma privilegiada de se revelar – tirar o véu dar-se a conhecer, deixar-se ver, manifestar-se, desvelar-se. E, assim, de torná-las públicas para lhes dar relevância, visibilidade, permanência... para ensinar a si mesmo e aos outros, para tomar nas mãos a própria história, torná-la objeto de reflexão e orgulho, colocá-la na rede de experiências que socializadas, acabam por se constituir em ponto a favor da profissionalização do Magistério.

Sob esse contexto, apresentam-se aqui algumas indagações que me moveram para o registro das narrativas e organização dos conhecimentos para a presente pesquisa. O que é ser surdo em um mundo ouvinte? Como eu me situo em uma elevação (auto)biográfica de vida escolar e profissional enquanto sujeito bilíngue e bicultural?

De acordo com as indagações mencionadas acima, passei a realizar leituras em artigos, teses e dissertações sobre (auto)biografia, dentre os quais se destacam três pesquisadoras surdas.

A primeira é a psicóloga e professora Rita de Cássia Maestri, mestre em Educação, em conteúdo (auto)biográfico pela Universidade Federal do Paraná, na Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, cuja dissertação intitula-se “História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções”.

A autora faz a narração de sua trajetória de vida desde a infância até a vida adulta, descrevendo suas experiências profissionais e acadêmicas, tecendo reflexões do seu percurso de formação, destacando a importância da língua de sinais e da língua oral. Ela também destacou sua condição de ser uma surda bilíngue, bem como a construção de um novo olhar a respeito de sua subjetividade e alteridade.

Sobre a formação de profissionais surdos, a autora apresenta evidências do papel da aprendizagem no trabalho e na importância do conhecimento que leva à autonomia. A pesquisadora relata ser ativa nas associações de surdos e na comunidade surda, possuir conhecimentos a respeito das políticas públicas educacionais e da educação bilíngue dos surdos, nas mediações realizadas por outros profissionais e por professores em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação (MAESTRI, 2014).

A segunda é a professora Flaviane Reis, mestre em conteúdo narrativo e analítico, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha Educação e Processos Inclusivos, no ano de 2006, cuja dissertação intitula-se “Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica”.

A autora procurou conhecer os trabalhos de outros pesquisadores, bem como levantar os locais de existência da pedagogia dos surdos, a fim de definir os parâmetros de educação de surdos com apoio nos Estudos Culturais, os quais serviriam de base para a sua pesquisa em que poderiam qualificar seu objeto, definir sua metodologia, enfim, solidificar seus conceitos.

Além disso, preocupou-se em mostrar sua realidade de professora surda, sua importância no quadro pedagógico através da pedagogia de surdos com identificação da cultura, fazendo acontecer a alteridade, diferença e identidade.

Sua proposta volta-se para a prática pedagógica, em que o professor surdo leciona para o aluno surdo, no espaço educacional, transmitindo a sua cultura surda no processo de ensinar (REIS, 2006).

A terceira é da professora Karin Lilian Strobel, doutora em conteúdo narrativo e analítico pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha Educação e Processos Inclusivos, cuja tese intitula-se “Surdos: vestígios culturais não registrados na história”.

A pesquisa consistiu-se em um estudo em que se empregaram procedimentos das análises narrativas e pesquisas teóricas etnografias que possibilitaram a coleta de dados sobre a cultura do povo surdo.

Tal trabalho permitiu a reflexão sobre as práticas ouvintistas nas escolas de surdos e a resistência do povo surdo sobre esta prática, inclusive o reconhecimento do papel fundamental da língua de sinais, da cultura surda e a construção de sua identidade.

A autora relata as memórias de suas experiências de ser surda e apresenta uma visão da educação dos surdos e dos sistemas opressivos educacionais, amordaçados por políticas institucionais, fazendo submergir as instâncias analíticas da memória, da subjetividade e do inconsciente.

Com isso, ela traz reflexões importantes em relação à violência simbólica e física a que os surdos foram submetidos, expondo a participação da família e o papel do psicólogo e do professor na formação e educação dos surdos (STROBEL, 2008a).

Foi a partir de então que pude tomar conhecimento de três artigos que abordaram a importância da identidade surda e formação do professor surdo, principalmente as peculiaridades do ser surdo, os quais são: Strobel (2007), Reis (2007) e Rezende Junior e Pinto (2007).

Segundo Strobel (2007, p. 30-31), as pessoas surdas têm a cultura surda, representada pelo seu mundo visual. A autora argumenta que:

[...] a sociedade em geral não conhece a cultura surda e por isso nada deve ser dito sobre ela. Para representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma de como ela é. Segundo a sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes de deparar com a existência de povo surdo, e deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele. Esse mundo colonizador sobreviverá com a nossa estadia, sendo só permitido ao povo surdo o esforço na tentativa de se igualar aos colonizadores, isto é, aos sujeitos ouvintes, procurando agradar a sociedade usando as identidades mascaradas.

Continua a autora afirmando que:

[...] os povos surdos não são obrigados a ter a normalidade. A máscara não esconde o ser que é o surdo, o surdo que é humano... Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se o que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo! (STROBEL, 2007, p. 33).

Segundo Reis (2007), trata-se de um processo de determinação e ambivalência do que:

[...] é considerado diferença, pois envolve uma posição intervalar entre fronteiras de línguas. É importante considerar aqui que o sujeito surdo inicia seu contato com o mundo ouvinte na infância e raros são os sujeitos surdos que têm contato com o mundo surdo ao nascer. (REIS, 2007, p. 91).

A autora relata ainda que:

[...] a realidade do acontecimento da existência que se dá na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí, sujeito surdo inicia a produção cultural. (REIS, 2007, p. 91).

Rezende Junior e Pinto (2007, p. 198) argumentam que os viveres dos surdos não são vazios, suas experiências se desenrolam no espaço com os outros e em si mesmos, contribuindo na constituição das suas subjetividades, considerando que os surdos devem:

[...] discorrer e expor os seus acontecimentos, em que ocorre a eclosão de experiências vividas e pensadas, cena em foco advinda das escolas, dos bares, das associações, das universidades... espaços estes em que os surdos ocupam para erupção de sentimentos históricos de lutas e resistências, conectar e unir forças possantes para contrapor e mudar o curso da história, para que o controle sobre os nossos corpos surdos se descontrole, para uma subjetividade condizente com o ser surdo, como o nosso viver e pensar a cultura surda com todas as particularidades significativas.

Em relação ao conhecimento de produções (auto)biográficas, apresento aqui a dissertação de três pesquisadoras ouvintes:

A primeira é a Vera Lúcia Batista, cuja dissertação intitula-se “Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximação e distanciamentos”, defendida na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2009, em que a autora apresenta os caminhos que a levaram à escolha profissional, as influências dos professores que fizeram parte de sua trajetória escolar e as interações sociais vivenciadas (BATISTA, V., 2009).

A segunda é a Sandra Cristina Lúcio Velloso, cuja tese intitula-se “Educação Especial: lembrando os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores na cidade de Araraquara/SP”, apresentada na Universidade Estadual Paulista, no ano de 2010, em que seu estudo (auto)biográfico permitiu não somente recuperar e redesenhar as trajetórias pessoais, mas também, ampliar a compreensão que temos dos tempos e espaços nos quais vivem e convivem as pessoas com deficiências (VELLOSA, 2010).

A terceira é a Tamara Abrão Pina Lopretti, cuja tese intitulada “Os saberes das crianças ensinam à professora contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente”, apresentada na Universidade Estadual de Campinas, em 2013, em que a autora apresenta um conjunto de narrativas acerca dos sentidos de ensinar e de aprender na escola.

As narrativas foram analisadas sob a luz do Paradigma Indiciário e da proposta dos Núcleos de Significação, o que permitiu apontar um conjunto de saberes reveladores de importantes dimensões do trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional docente (LOPRETTI, 2013).

A proposta para esta pesquisa surgiu a partir de minha história de vida acadêmica, profissional, como digitador, desenhista técnico, arquiteto e, principalmente, como professor surdo.

Fui em busca do programa de Mestrado em Educação Escolar, com a disposição de encontrar respostas para meus entraves, bloqueios, dificuldades com a leitura e a escrita e com este propósito, tomei minha própria história de vida como objeto da pesquisa, a qual se insere na história social e cultural da educação dos surdos.

Acredito que a narrativa memorialística de meu percurso de vida escolar e profissional, embora se apresente inicialmente como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal, sirva para possibilitar maior entendimento sobre a constituição da minha identidade como professor surdo.

Uma experiência subjetiva contextualizada pelo momento histórico e local ultrapassa os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de surdos que partilharam experiências semelhantes e, neste sentido, o trabalho com memória (auto)biográfica pode significar uma contribuição importante para se entender programas de formação educacional na área da surdez.

Como desenhista técnico, concursado na Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), trabalhei 19 anos e seis meses no período integral, de 1993 a 2012. Concomitantemente a esse trabalho, no período noturno, atuava como professor de Libras em cursos de graduação e pós-graduação, em várias instituições do estado do Paraná como: Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP).

Com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a lei de Libras, Lei nº 10.436/2002, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) abriu o edital para a seleção de

professores efetivos de Libras, para o qual fui aprovado. Fui chamado para atuar como professor de Magistério Superior, na UTFPR, tendo tomado posse em 14 de dezembro de 2012, na UTFPR, instituição à qual estou vinculado até hoje.

No ano de 2014, participei do processo de seleção para ingresso no mestrado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, com o objetivo de aprofundar meus estudos e buscar maior qualificação profissional. Fui aprovado e iniciei meu mestrado em agosto de 2014, na linha de pesquisa denominada Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Naquele momento, fui o primeiro e único aluno surdo desse programa de Pós-Graduação e da UNESP e cursei seis disciplinas sem intérprete, somente dispondo do oralismo, utilizando-me de forma um tanto precária da leitura labial devido à dificuldade de acompanhar a rapidez das falas dos professores, que muitas vezes esqueciam que havia um surdo na sala de aula e falavam de costas.

Eles encaminhavam anteriormente os textos para leitura e isso me ajudou porque eu estudava em casa e pude acompanhar o contexto das aulas. Contei com o apoio e solidariedade de alguns colegas que, depois das aulas, me passavam melhores esclarecimentos sobre os trabalhos solicitados pelos professores. Na sétima e última disciplina, foi contratado uma intérprete de Libras e pude compreender melhor as aulas do professor e entender as atividades solicitadas por ele.

Foi a partir de então que passei a realizar leituras e a refletir sobre a importância dessa pesquisa (auto)biográfica e a contribuição que poderia trazer para a minha formação e de outros surdos, bem como para aqueles profissionais que atuam nessa área.

A partir dos anos de 1980, as pesquisas sobre a formação docente e estudos sobre a vida de professores e suas carreiras e percursos profissionais começaram a se destacar no campo educacional (NÓVOA, 1992).

De acordo com Nóvoa (2000), “as abordagens (auto)biográficas são fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2000, p. 18).

Continua o autor afirmando que:

[...] a própria Nova História emerge dessa insatisfação e necessidade, trazendo à tona estratégias metodológicas que vislumbram as histórias a partir de diversos

prismas e de diversas fontes. As narrativas docentes, estratégia metodológica que vem utilizando para compreender, por meio de pesquisas colaborativas, a recontextualização das políticas educacionais no contexto da escola e seu impacto no cotidiano escolar, representam, portanto, uma possibilidade dessa perspectiva de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo dos processos educativos concretos e da vida da escola. (NÓVOA, 2000, p. 18).

Nessa linha de raciocínio, o autor argumenta que:

[...] pesquisar com histórias de vida e narrativas docentes exige o aprender a trabalhar nos limites do tensionamento da relação dialética entre os interesses individuais, do pesquisador e do pesquisado, e entre os interesses desses sujeitos e os das comunidades a que um e outro pertencem ou representam: comunidades escolares, comunidades locais e comunidades científicas. (NÓVOA, 2000, p. 18).

Acreditando que os estudos voltados para a narrativa são uma forma de organizar e partilhar as experiências e conhecimentos contidos na minha memória, pretendo me aprofundar nessa vertente de pesquisa e responder às minhas indagações enquanto educador surdo.

Segundo Melo (2009), ao escrever sobre si mesmo, o pesquisador mobiliza e reflete sobre suas experiências vividas e, conseqüentemente, realiza “uma reflexão crítica sobre a sua trajetória individual de formação pessoal e profissional” (MELO, 2009, p. 36).

Portanto, esse trabalho tem por objetivo geral resgatar minha própria história de formação pessoal, escolar e profissional do magistério, fazendo emergir as diferentes leituras das realidades vividas, em um processo em que a teoria e a prática se complementam e se fundem.

Tem também, como objetivos específicos: Identificar no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, a história escolar vivida pelo ser surdo em uma comunidade ouvinte; Identificar as marcas influenciadas pelo processo educativo e seu desafio no cotidiano escolar e Identificar, no percurso educacional e profissional, elementos que possam contribuir para uma melhor formação do surdo revelado pela (auto)biografia.

Acredito que as contribuições deste trabalho estão no fato de levar os profissionais da educação a refletirem de maneira mais aprofundada sobre a sua formação e prática docente, principalmente, no tocante à inclusão escolar dos alunos surdos e os demais que possuem necessidades educativas especiais.

Espero que essa dissertação possa contribuir com as pesquisas na área da surdez, além de incentivar as pessoas surdas a estudarem e a vencerem as barreiras que lhes são impostas, bem

como mostrar para as famílias que tem filhos surdos, que a língua de sinais de seus filhos deve ser respeitada, considerando-se a surdez como diferença linguística e não como deficiência.

E aos professores, intérpretes e profissionais da área, espero ainda que o meu relato (auto)biográfico possa trazer reflexões sobre as concepções que permearam e ainda permeiam a educação dos surdos e os ajude a enxergá-los como pessoas com diferença linguística, e como tal, precisam ser trabalhados em uma abordagem bilíngue, acreditando na Língua de sinais e cientes de que os surdos sabem manifestar suas lutas e conquistas, além de clamarem que não são deficientes.

Tais indivíduos são apenas diferentes e, por possuírem a comunicação através da língua de sinais, demonstram que são capazes de dar continuidade aos estudos, produzir trabalhos científicos, se manterem no mercado de trabalho e viver no meio social como qualquer pessoa ouvinte.

Este trabalho se organiza da seguinte forma: apresento a introdução e justificativa dando uma breve visão de alguns momentos históricos que permearam a educação do surdo, os motivos que me levaram a buscar o mestrado e os objetivos que direcionaram o presente estudo.

Exponho, também, a importância de se desenvolver um estudo (auto)biográfico com citações voltadas para essa vertente de pesquisa, a qual me permite trazer à tona os contextos escolares vividos e seus valores acerca do processo ensino-aprendizagem.

Na primeira seção apresento estudos sobre audição humana e surdez e na segunda seção, exibo uma fundamentação teórica que compõe o breve histórico na educação de surdos e trago autores que discutem sobre a cultura e identidades surdas.

Na terceira seção mostro o caminho metodológico, de caráter qualitativo e (auto)biográfico; na quarta seção, apresento minha trajetória (auto)biografia de vida escolar e profissional que foram baseadas no oralismo, bem como os caminhos que me conduziram a um ser bilíngue e bicultural e, por fim, na quinta seção, saliento alguns enfrentamentos e superações e a seguir, apresento as considerações finais, tendo como suporte, o contexto apresentado e o referencial que permearam o presente estudo¹.

¹ Início todas as seções com uma figura ilustrativa. Tal figura é resultante de uma pesquisa no Google Imagens, mediante o uso do termo de busca LIBRAS. Dentre os diversos resultados encontrados, selecionei as figuras mais expressivas para o contexto da dissertação, como uma forma de representação do “senso comum” do termo utilizado. Deste modo, não nos aprofundamos na fonte de cada imagem apresentada, visto que o intuito da pesquisa era chegar a este primeiro resultado.



Fonte: Google Imagens (2016).

1 AUDIÇÃO HUMANA, SURDEZ E ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS

1 AUDIÇÃO HUMANA, SURDEZ E ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS

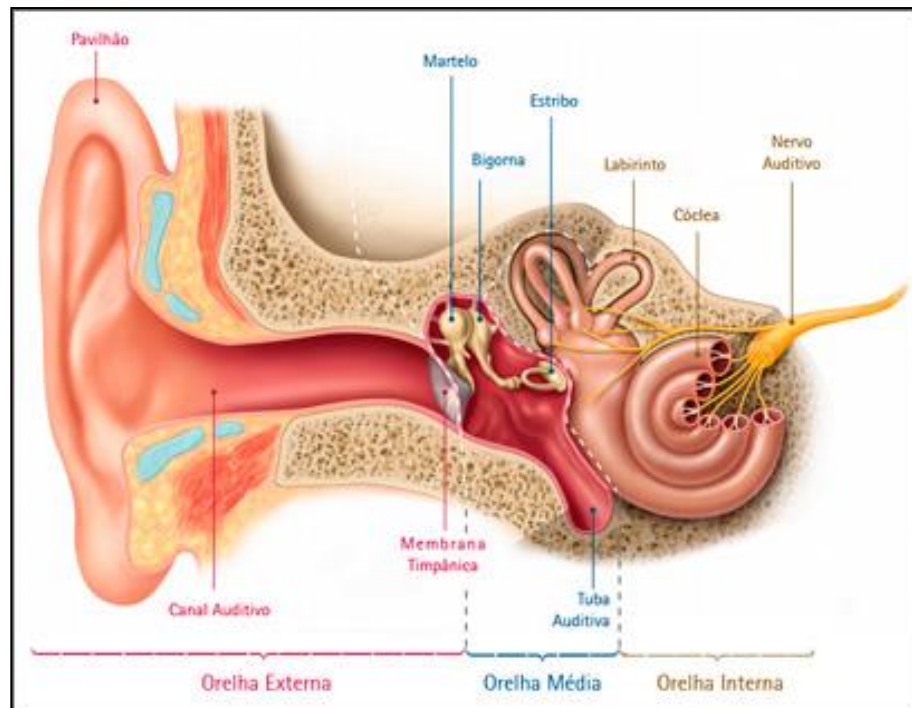
Esta seção divide-se em dois itens, dos quais o primeiro (1.1), apresenta os mecanismos do funcionamento da audição humana, trazendo algumas definições de deficiência auditiva/surdez, a função da orelha e os tipos de perda auditiva e o segundo (1.2), expõe a estrutura da língua de sinais e sua constituição a partir de parâmetros que se combinam como: Configuração de Mão (CM); Ponto de Articulação (PA) ou localização (L) ; Movimento (M); Orientação (O); Expressão Facial e Corporal (EFC).

1.1 A Audição Humana e Surdez

A definição de deficiência auditiva/surdez varia de acordo com a concepção do autor sobre o tema, pois envolve tanto aspectos biológicos, quanto identitários e culturais do surdo. Portanto, falar do surdo e da surdez torna-se complexo, pois esta não se limita ao conhecimento da anatomia e fisiologia do órgão da audição (BELLOTTI, 2014).

O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – define surdez como “a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam as orelhas externas, média e/ou interna” (INES, 2003, p. 11).

No Brasil, usa-se o termo orelha para referir-se tanto ao órgão da audição, em sua totalidade, quanto à parte visível e externa, a qual corresponde ao pavilhão auricular (MAINIERI, 2012), conforme ilustrado a seguir:

Figura 1 - Fisiologia da audição.

Fonte: Audição... (2016).

A orelha externa possui a função de coletar e encaminhar as ondas sonoras até a orelha média, amplificar o som, auxiliar na localização da fonte sonora e proteger as orelhas média e interna (PAULUCCI, 2005).

Na orelha média há três minúsculos ossículos (Bigorna, Martelo e Estribo) que transportam as ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Segundo Paulucci (2005, p. 2) “seu papel mais importante é a equalização das impedâncias da orelha média (vibrações aéreas que invadem a membrana timpânica) e da interna (variações de pressão nos compartimentos líquidos da orelha interna)”.

Quanto à orelha interna, esta é formada por dois órgãos sensoriais: o vestíbulo, cujo papel fundamental se dá no equilíbrio e a cóclea, o qual é o receptor auditivo. Segundo Bellotti (2014) o papel da cóclea é transformar a vibração dos líquidos e estruturas adjacentes em mensagem nervosa. Esta função é assegurada pelas células sensoriais (ciliadas) do órgão espiral (de Corti), as quais, por sua vez, passam a mensagem auditiva aos neurônios cocleares que vão transmiti-la ao cérebro através do nervo auditivo.

Dessa forma, o aparelho auditivo deve funcionar de forma integrada e ajustada, a fim de que haja a percepção, o reconhecimento, a interpretação e a compreensão dos diferentes sons do

ambiente (BRASIL, 2006, p. 36). Mas, caso ocorra danos a uma ou várias partes do ouvido externo, médio ou interno, pode haver uma perda auditiva.

A perda auditiva pode ser causada tanto por fatores ambientais, quanto por fatores genéticos, sendo que para identificá-la é preciso fazer exame audiológico conduzido por um profissional de fonoaudiologia.

Os graus da perda auditiva são classificados em diferentes limiares e estão relacionados com a habilidade de ouvir a fala humana, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978).

| Graus de perda | Denominação | Habilidade para ouvir a fala |
|-----------------------|---|--|
| 26 – 40 dB | Perda auditiva de grau leve | Dificuldade com fala fraca ou distante. |
| 41 – 55 dB | Perda auditiva de grau moderado | Dificuldade com fala em nível de conservação. |
| 56 – 70 dB | Perda auditiva de grau moderadamente severo | A fala deve ser forte. Dificuldade para conservação em grupo. |
| 71 – 90 dB | Perda auditiva de grau severo | Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada. |
| ≥ 91 dB | Perda auditiva de grau profundo | Pode não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial. |

Fonte: CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA (2013, p. 14).

Quadro 2 - Classificação do tipo de perda auditiva de acordo com Silman e Silverman (1997).

| Tipos de perda | Características |
|-------------------------------|---|
| Perda Auditiva Condutiva | Qualquer condição ou doença que impeça a condução do som da orelha média para a orelha interna. As causas podem ser tratadas. |
| Perda Auditiva Neurosensorial | Disfunção do nervo auditivo ou da orelha interna. Sua condição é permanente e irreversível. |
| Perda Auditiva Mista | Distúrbio do nervo auditivo ou da orelha interna e também disfunção do mecanismo da orelha média. |

Fonte: CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA (2013, p. 13).

De acordo com Taveira (1995), os fatores etiológicos da deficiência auditiva/surdez são classificados em perda auditiva congênita (pré e peri-natal) e adquirida (pós-natal), sendo: Pré-natais – surdez adquirida no período da gestação – desordens genéticas ou hereditárias, fator Rh, doenças infecto-contagiosas (rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes), uso de

drogas e alcoolismo materno, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, hipertensão/diabetes e exposição à radiação; Perinatais – surdez adquirida por problemas durante o parto – prematuridade, pós-maturidade, anóxia/hipóxia, fórceps e infecção hospitalar; Pós natais – surdez adquirida – infecções (meningite, sarampo, caxumba, dentre outras), medicamentos ototóxicos, sífilis adquirida, traumatismos cranianos, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos.

O momento em que a perda auditiva é diagnosticada influencia no desenvolvimento infantil, pois conforme Marchesi (1996), quanto mais tardia for a surdez e quanto maior experiência com o som e com a linguagem oral ela possuir, mais facilitada será a sua posterior evolução linguística.

O diagnóstico precoce da deficiência auditiva/surdez é fundamental, a fim de se minimizar as dificuldades na aquisição da linguagem.

De acordo com Isaac e Manfredi (2005, p. 237):

O futuro de uma criança nascida com deficiência auditiva significativa depende muito da identificação precoce (isto é, diagnóstico audiológico antes dos 12 meses de idade) seguida pela intervenção imediata e adequada [...]. Quando a identificação e a intervenção precoces ocorrem, crianças com deficiência auditiva obtêm grande progresso, são melhores sucedidas na escola e tornam-se membros mais produtivos na sociedade. Quanto mais cedo a intervenção e a habilitação iniciam, mais significativos/efetivos são os benefícios.

Uma vez diagnosticada a deficiência auditiva/surdez, há duas opções de acesso aos estímulos auditivos: o Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, e o Implante Coclear – IC.

Segundo Bellotti (2014), o AASI é o amplificador do som, enquanto o IC é um estimulador elétrico das fibras nervosas e que alcança altas frequências, indicado para pacientes com perda bilateral e cuja recuperação parcial da audição não seja possível com aparelhos convencionais.

Salienta-se que a opção por uma das formas de reabilitação auditiva fica a critério da família, pois dependendo da concepção que a mesma tem, tanto o AASI, quanto o IC serão rejeitados, sendo a língua de sinais a melhor alternativa para o desenvolvimento da linguagem do surdo.

Nesse sentido, a educação das pessoas com surdez passou por diferentes momentos históricos que geraram concepções distintas entre a corrente oralista e a gestual. Mas,

independentemente da abordagem adotada, a inclusão dessas pessoas na escola comum “requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem na sala de aula” (DAMAZIO, 2007, p. 10).

1.2 A Estrutura da Libras

A Libras possui componentes, tais como o alfabeto manual, conhecido como datilologia, o qual pode conter até 27 diferentes letras.

Segue abaixo o quadro representativo do alfabeto manual brasileiro:

Figura 1: ALFABETO MANUAL



Fonte: Daniane Pereira (2014).

Segundo Gesser (2009), a estrutura da língua de sinais é constituída a partir de parâmetros que se combinam. Ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da Língua de Sinais Americana (ASL), “o linguista Willian Stokoe (1960) descreveu os parâmetros da língua de sinais da seguinte forma: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou localização (L); e movimento (M)” (GESSER, 2009, p. 14).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 49), destacam-se que “CM, L e M são unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais”.

Ainda segundo as autoras (2004),

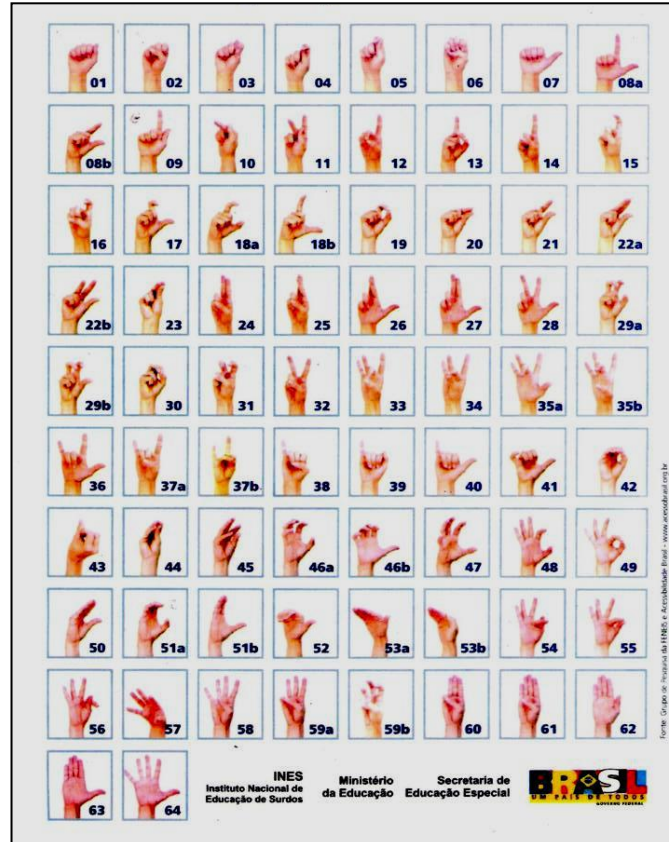
ou seja, o morfema na língua de sinais é formado por morfemas encaixados com o conjunto de parâmetros, configuração de mão, movimento e locação de mão, e não carregam significados isoladamente. É como se fossem fonemas de Libras, sendo os fonemas cada um dos parâmetros, que interligados formam um morfema com um sentido, que combinados configuram signos em Libras. Desse modo, se organizam os modelos fonológicos e morfológicos dos sinais. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49).

Sob a ótica apresentada, os parâmetros principais encontrados na Língua de Sinais são: a) configuração da mão (CM); b) ponto de articulação (PA); c) movimento (M); d) orientação (O) e e) expressão corporal e/ou facial, conforme explicitados abaixo.

a) Configuração de Mão (CM)

A Configuração de Mão, cuja sigla é CM, apresenta a forma que a mão assume para realizar o sinal. Atualmente foram catalogadas 64 CMs de acordo com Felipe (2001).

A seguir, apresenta-se a figura de Configurações de Mãos:

Figura 2: CONFIGURAÇÕES DE MÃOS

Fonte: Freitas (2015, p. 14)

Segundo Freitas (2015), a realização de um sinal necessita de uma configuração de mão. Segue abaixo a configuração de mão e o sinal de “casa”.

Podemos realizar o sinal com uma mão, enquanto a outra fica parada. Na literatura, essa situação é definida como mão ativa e passiva. No exemplo, a seguir, a mão configurada em “n” é ativa e a mão aberta é passiva. (FREITAS, 2015, p. 15).

Figura 5: NOTA

Fonte: Freitas (2015, p. 15)

Ainda, é possível usar as duas mãos com a mesma configuração, formando um sinal. Nesse caso, as duas mãos são ativas. (FREITAS, 2015, p. 16).

Figura 6: COMPUTADOR



Fonte: Freitas (2015, p. 16)

b) Ponto de Articulação (PA)

Segue-se o segundo parâmetro que é o Ponto de Articulação, o qual, segundo Freitas (2015),

Percebemos outro parâmetro fonológico que é o local onde o sinal é realizado. Os pontos de articulação ou locação são divididos em quatro áreas principais: cabeça, tronco, mão e espaço neutro (FREITAS, 2015, p. 16).

No exemplo a seguir, é possível a observação dos sinais no espaço neutro.

Figura 7: PROFESSOR



Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Figura 8: ENSINAR



Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Sinais realizados (com a locação ou ponto de articulação) na cabeça, especificamente na região da mandíbula (FREITAS, 2015, p. 16):

Figura 9: HOMEM

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Figura 10: MULHER

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Sinais realizados (com a locação ou ponto de articulação) no tronco (FREITAS, 2015, p. 17):

Figura 11: PORTUGUÊS

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Figura 12: ALUNO

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Sinais realizados (com ponto de articulação) na mão (FREITAS, 2015, p. 17):

Figura 13: ESTUDAR

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Figura 14: MATEMÁTICA

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

c) Movimento (M)

Segundo Freitas (2015),

O movimento é também parte fonológica importante para a composição de um sinal ou morfema, linguisticamente falando. Sim, unindo esses três fatores para formar um signo em Libras (FREITAS, 2015, p. 18).

Figura 15: LIBRAS
(movimento circular)



Fonte: Freitas (2015, p. 18)

Figura 16: CURSO
(movimento retilíneo)



Fonte: Freitas (2015, p. 18)

Figura 17: CIÊNCIAS
(movimento sinuoso)



Fonte: Freitas (2015, p. 18)

d) Orientação de Mão (OM)

A respeito de Orientação de Mão (OM), de acordo com Freitas (2015, p. 18-19),

Outro padrão fonológico é a Orientação de Mão (OM). É interessante que cada sinal pedirá a orientação da mão, se vai estar para cima ou para baixo, para o receptor da mensagem ou voltado para o próprio interlocutor. [...] No exemplo com o verbo ajudar é possível perceber a mudança de significado por causa da OM.

Figura 18: TE AJUDAR

Fonte: Freitas (2015, p. 19)

Figura 19: ME AJUDAR

Fonte: Freitas (2015, p. 19)

A orientação da mão pode dar-se de seis modos – três na vertical e três na horizontal, veja a figura a seguir (FREITAS, 2015, p. 19).

Figura: 20 A**Figura: 20 B****Figura: 20 C**

Direção da mão na vertical.



Fonte: Freitas (2015, p. 19)

Figura: 20 D**Figura: 20 E****Figura: 20 F**

Direção da mão na horizontal.



Fonte: Freitas (2015, p. 19)

e) Expressões Faciais e Corporais (EFC)

A respeito do último parâmetro que são as Expressões Faciais e Corporais (EFC). Segundo Freitas (2015, p. 20),

Normalmente estranhamos quando uma pessoa não modula a entonação da voz. Estranhamos quando expressa-se num ritmo que não varia, parece que dispara em uma “nota só”. As expressões faciais e corporais, fazem parte da modulação da entonação do discurso em Libras, definindo o aspecto e intensidade. Quanto o sujeito fala em Libras (ou seja, sinalizada), sem usar expressões faciais e/ou corporais adequadas, então a sensação é de eu se está transmitindo algo em uma “nota só”. Além do mais pelas expressões faciais ou corporais, se percebe afirmação, negação ou interrogação, neste caso elas fazem parte da gramática.

Figura 20: PODE!
(AFIRMANDO)



Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Figura 21: NÃO TEM
(NEGANDO)



Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Figura 22: O QUE?
(INTERROGANDO)



Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Figura 23: COMO?



Fonte: Freitas (2015, p. 21)

Figura 24: POR QUE?



Fonte: Freitas (2015, p. 21)

Assim como a diversidade de notas ou entonações de maneira adequada tornam a conversação agradável, as expressões faciais e corporais são parte integrante do discurso em Libras e dão modulação a ele (FREITAS, 2015, p. 21).

Conforme o exposto, não se pode ensinar Libras tendo como base a língua majoritária que é o português, isto porque a Libras possui uma gramática bastante diferenciada e segue regras próprias, alicerçadas na percepção viso-espacial, responsável pela forma do processamento das idéias dos surdos.

Diante do contexto inclusivista, cabe aos sistemas de ensino oferecer bons cursos de libras aos professores, principalmente, para os de ensino básico, para que possam dispor de ferramentas necessárias para modificar suas práticas, possam oferecer um ensino de qualidade a esse alunado e, acima de tudo, para que a comunicação entre eles seja facilitada.



Fonte: Google Imagens (2016).

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção divide-se em dois itens, dos quais, o primeiro (2.1) apresenta abordagens para a educação de surdos, traçando a trajetória dos diferentes métodos de ensino, prevalecendo sobre os outros o método do oralismo e o da comunicação total, ambos insatisfatórios, sendo precedidos pela nova proposta de bilinguismo.

Já o segundo (2.2) expõe a cultura e identidade surdas, destacando a Língua de Sinais, pois esta é usada naturalmente em comunidades surdas brasileiras e permite aos seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

2.1 Abordagens para a educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo

A educação dos surdos no Brasil teve início a partir da primeira escola para surdos, no Rio de Janeiro, fundada no ano de 1857, denominada Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nesta escola, predominava a língua de sinais, graças aos ensinamentos de Ernest Huet, professor surdo francês e foi através dele que a língua de sinais tornou-se de referência (GOLDFELD, 2002).

Naquela época, “utilizava-se a língua de sinais como meio de acesso aos conteúdos curriculares, destacando-se como disciplinas a Língua Portuguesa, a Aritmética, a Geografia, a História do Brasil, a Escrituração Mercantil, a Linguagem Articulada, a Leitura sobre os Lábios e a Doutrina Cristã” (FERNANDES, S., 2011, p. 34).

De acordo com a supracitada autora, “a gestualidade era reconhecida como uma forma própria de comunicação, que deveria ser estimulada pelos ótimos resultados que trazia ao desenvolvimento social e acadêmico dos Surdos”. Ela argumenta ainda que o “domínio da palavra articulada, era tratado como um meio, entre outros, para alcançar os fins da educação, e não sua única meta, como foi considerada nos anos que se seguiam” (FERNANDES, S., 2011, p. 30).

Com o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, na Itália, o método oral triunfou e a língua de sinais foi proibida, prevalecendo o oralismo que, segundo Skliar (1997, p. 16) “a eliminação dos gestos nesse Congresso, teve influência de origem política, filosófica e religiosa”.

A partir de então, a educação dos surdos no Brasil voltou-se unicamente ao ensino, desenvolvimento e treino da fala e para a leitura orofacial, a fim de que as crianças surdas

pudessem efetivar a comunicação e o seu desenvolvimento integral, esperando que elas fossem curadas ou recuperadas.

Nesse sentido, impregnou-se a visão médico-clínica da surdez, atribuindo-se à medicina um importante papel “no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem”.

Relata ainda a autora que, dessa forma, “estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina” (SOARES, 1999, p. 6).

Segundo Skliar (1997, p. 111), a “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Lacerda (1998, p. 10) rebate o oralismo por considerar que “o canal viso gestual é de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda”.

Essa filosofia do oralismo perdurou durante longos anos na educação dos surdos e, na década de 1960, constatou-se que os resultados eram insatisfatórios em todo o mundo “devido a poucas aquisições durante o período de escolaridade” (BELLOTTI, 2014, p. 34-35). Assim, surgiu a Comunicação Total, a qual segundo Ciccone (1996), adota o uso de todos os recursos visuais e materiais, privilegiando a comunicação e não a língua.

De acordo com Ciccone (1996, p. 6-8):

A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

A autora aponta também que os recursos envolvidos nessa abordagem são a língua de sinais, os gestos, as mímicas, a leitura labial e quaisquer outros que oferecessem possibilidades para o desenvolvimento da língua oral das pessoas surdas.

De acordo com Marchesi, “a comunicação total não está em oposição à utilização oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar” (MARCHESI, 1996, p. 59).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p. 103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

De acordo com os autores consultados, essa corrente filosófica não era apropriada devido o uso simultâneo das duas línguas: a oral e a visual. Segundo Paula Botelho (1999, p. 3) “o bimodalismo ou o português sinalizado, é o uso simultâneo de fala e de sinais, entretanto é concebido erroneamente por muitos educadores como o uso de fala e de língua de sinais”.

A autora oferece o exemplo abaixo para ilustrar a diferença:

A enunciação em língua de sinais da frase "Como o auditório está cheio!...", é completamente diferente da enunciação através do português sinalizado, que forja uma artificialidade e simula a coexistência de dois sistemas linguísticos, ao mesmo tempo em que não possibilita o entendimento do surdo, ou apenas o faz em grau mínimo. (BOTELHO P., 1999, p. 3).

Conclui a autora que “por razões de natureza linguística, línguas orais e línguas de sinais são impossíveis de serem reunidas em um mesmo discurso [...], não atende às complexidades de uma conversação, a não ser em níveis bastante superficiais” (BOTELHO P., 1999, p. 4).

Ela ressalta ainda que o bimodalismo não se configura como uma língua. Portanto, no aprendizado escolar, principalmente, os surdos encontravam dificuldades em utilizar essas duas línguas que são distintas e com estruturas diferentes.

Lacerda (1998, p. 10), contesta a comunicação total e defende “que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra”.

Novos estudos mostraram a importância da língua de sinais de se fazer corresponder, principalmente no contexto escolar, às duas línguas: Bilinguismo - a Língua Portuguesa - L2, na forma da escrita e a Língua Brasileira de Sinais - L1 – Libras, mantendo assim, a característica própria da língua dos surdos.

Para Sueli Fernandes (2002, p. 4) a língua de sinais é uma “língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais”. Neste sentido, de acordo com a autora, a língua de sinais se faz compreender por meio de “recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial”.

De acordo com Guarinello (2007, p. 45), a “proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais”. Ele relata ainda que é uma abordagem educacional “que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar”.

Tornou-se praticamente unânime entre os estudiosos da área da surdez e entre os surdos que a importância da aquisição, não só dos conteúdos escolares, mas de todos os conhecimentos que envolvem a vida dos surdos, seja por meio do uso da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais.

Essa Língua destacou-se a partir dos movimentos das comunidades surdas e do reconhecimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências conforme a seguir:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Destaca-se também o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que assegura o ensino de Libras no capítulo II e a inclusão da Libras como disciplina curricular, conforme abaixo:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O Capítulo III trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras

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

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

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

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput. (BRASIL, 2005).

Esse Decreto deixa claro que o ensino superior deve rever os seus quadros curriculares e oferecer a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e bacharelado, principalmente, dos professores para o exercício do magistério.

E para a inclusão do surdo seja se fato bem sucedida, é preciso que haja professores preparados, dominantes da Libras e que se ofereça a eles um nível de ensino mais elaborado e eficiente, com domínio nas duas línguas: a L1 e L2. Espera-se com essa inclusão, a partir da educação infantil, o aprendizado da criança em L1 e L2 seja eficiente.

De acordo com Goldfeld (1997), a metodologia bilíngue, leva o surdo a envolver-se com a sua cultura, a sua identidade, ao conviverem com os seus pares e relacionarem-se com os seus professores, também bilíngues.

Destaca a autora que, dessa forma, o surdo pode assumir a sua surdez e não sente necessidade de ser como o ouvinte.

2.2 Cultura e identidade surdas

O povo surdo vem se mobilizando há tempos e, especialmente, após a regulamentação da Libras no Brasil, em busca do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural. Foi necessário, para isso, uma mudança de enfoque da surdez, a qual deixou de ser concebida por uma visão clínico-patológica, passando a considerar o surdo a partir de sua cultura que é representada pela visualidade (GONZAGA; CORREA; DE PAULA, 2013).

O conceito de cultura, para Strobel (2008b, p. 15), se refere “às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de vestir, sua comida e sua língua. É transmitido e interiorizado em diferentes aspectos”.

É nesse sentido que surge um movimento pelo reconhecimento da língua de sinais enquanto língua e que esta comporta a cultura da comunidade surda, conforme defende Strobel (2008b, p. 35),

Nós, o povo surdo, queríamos a oficialização da nossa língua de sinais [...] então para conseguirmos isto, muitas comunidades surdas brasileiras se reuniram e elaboraram esta lei [...] a Lei da LIBRAS n.10.436, de 24 de abril de 2002 que beneficia ao povo surdo brasileiro.

Diante dessa conquista é possível olhar para a identidade cultural surda como sendo “múltiplas e multifacetadas” (STROBEL, 2007, p. 32), a qual se move, se constrói e se transforma. O povo surdo se identifica com seus pares por meio da língua de sinais que os une enquanto grupo diferente linguisticamente (STROBEL, 2008b).

Perlin (1998, p. 52) afirma que

é evidente que as identidades surdas assumam formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

Neste sentido, a identidade da pessoa surda sofre influências da sociedade ouvinte, que deseja impor sua cultura ao surdo, especialmente no que tange à linguagem oral – conforme a corrente oralista, a qual perdurou por mais de cem anos na história.

Porém, segundo Strobel (2007) e Gesueli (2008), o que garante a identidade ao surdo seria a Língua de Sinais, pois é uma língua usada naturalmente em comunidades surdas brasileiras e que permite aos seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

A importância da Libras para a comunidade surda concretiza-se ao se considerar que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Segundo Geraldi (1996, p. 19), citado por Gesueli (2008, p. 64)

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.

O surdo, enquanto ser social, interage com o mundo e se apropria do meio através da experiência visual, sendo que a linguagem tem papel fundamental neste processo de conhecimento e construção da identidade.

De acordo com Geraldi (1996, p. 19), citado por Gesueli (2008, p. 64), “a língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto,

que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros”. As autoras nos mostram a importância da relação e participação do surdo nas relações sociais e com seus interlocutores mais experientes e fluentes na língua de sinais.

As comunidades surdas, as associações, os grêmios e outras composições de grupos de surdos se constituem em espaços privilegiados de trocas de experiências e convívio entre eles, de maneira que, nas interlocuções estabelecidas, a identidade vai se construindo, se estabelecendo e se modificando.

Sendo assim a língua de sinais torna-se o elemento identificatório do sujeito surdo. Isso se consolida na fala de Strobel (2008b, p. 44), quando afirma que

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que esta é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Corroborando com essa ideia, afirma Bellotti (2014, p. 43) que “é através da língua de sinais que o surdo adquire a linguagem de forma natural se constituindo nas relações sociais, produzindo conhecimentos, transformando-se e desenvolvendo-se”.

Entretanto, vale ressaltar que para a constituição da identidade da pessoa surda, além da língua de sinais, outros fatores devem ser levados em consideração, como a relação surdo/ouvinte, a família, os aspectos emocionais, as comunidades religiosas, e a cultura em si e em suas variadas manifestações, “pois, se entende que o sujeito em contato com o mundo vai criando sua identidade” (GONZAGA; CORREA; DE PAULA, 2013).

O contato com a comunidade ouvinte e as dificuldades que esta interação pode acarretar (em razão do desconhecimento da língua de sinais e das limitações da surdez) podem vir a contribuir para que os surdos reconheçam e assumam sua identidade (GESUELI, 2008).

Segundo De Paula (2009, p. 415)

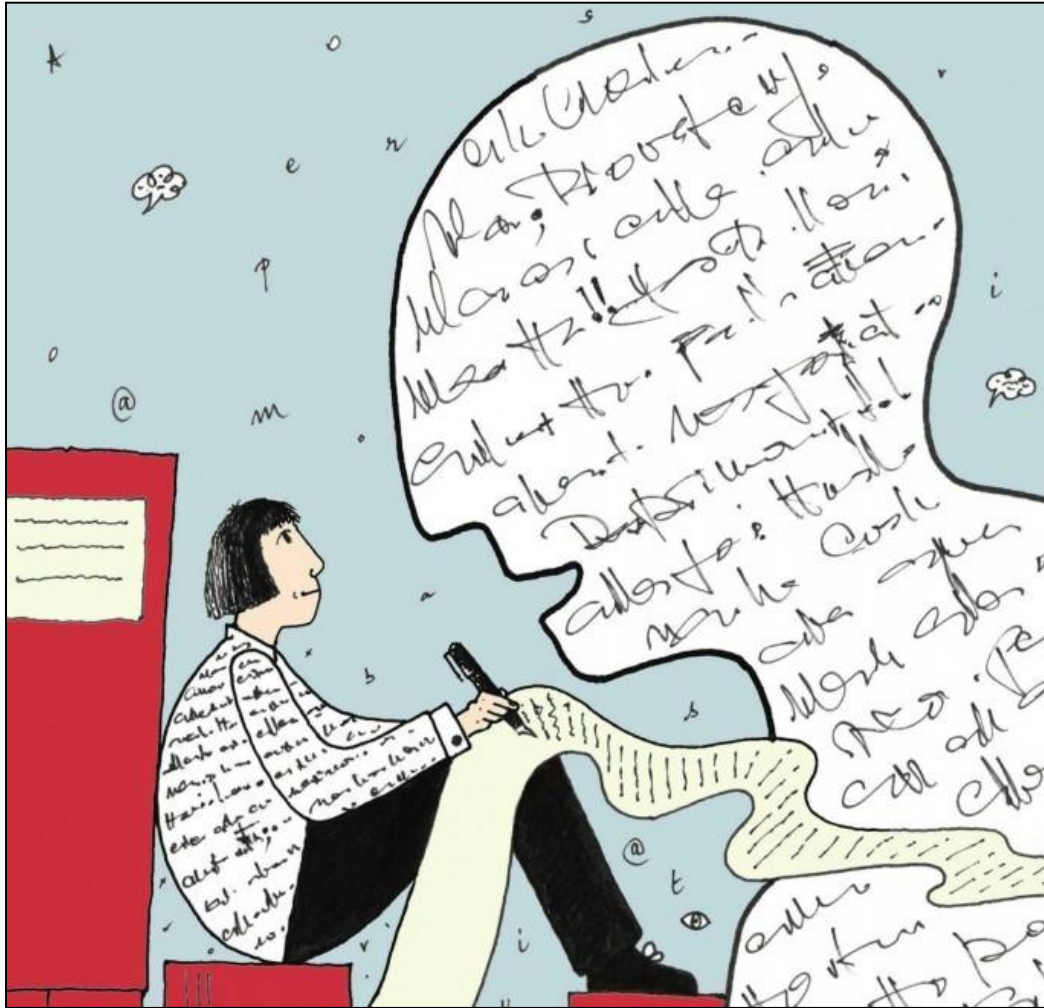
a interação com o grupo majoritário também impulsiona o reconhecimento da identidade, conferindo um papel significativo também à comunidade ouvinte na construção da identidade surda. Ou seja, ao interagir com o grupo ao qual não pertence e apontar as dificuldades na

interação, o surdo se reconhece enquanto diferente, iniciando um movimento de identificação.

Portanto, “[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma” (SKLIAR, 2000, p. 5).

Diante do apresentado, é possível afirmar que o ser humano é pendente da cultura que constrói e, no caso do surdo, o seu arrimo é a língua de sinais, pois ele vive em um mundo visual-gestual, fazendo parte de uma pequena parcela da sociedade e a língua de sinais é de crucial importância para o desenvolvimento de sua identidade surda.

Através dela, ele se identifica e interage com a sua comunidade social e, ao mesmo tempo, sente a sua identidade pessoal, em um processo consciente de si e de sua dimensão linguística.



Fonte: Google Imagens (2016).

3 – O CAMINHO METODOLÓGICO

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

O presente estudo é de caráter qualitativo e (auto)biográfico, pois busca, assim como afirma Santos Filho (1997), compreender o fenômeno, de forma a interpretar os processos existentes das partes ao todo.

Ludke e André (1996) afirmam que a pesquisa qualitativa é de extrema importância para a pesquisa educacional, pois esta busca entender a descrição de pessoas, acontecimentos e situações.

O estudo (auto)biográfico é uma metodologia que parte essencialmente da narrativa de vida do próprio pesquisador. Souza (2014) afirma que o pesquisador, através de uma pesquisa (auto)biográfica busca, a partir da própria narrativa, retomar a história de si, sua formação e atuação profissional, buscando analisar e relatar as relações existentes de aprendizagens e seu modo de ser, bem como produzir e ampliar seus conhecimentos em constante transformação.

O principal material da pesquisa (auto)biográfica é a memória, a qual conduzirá o narrador à experiência de vida e formação. Este, buscará a construção e o percurso das aprendizagens, não se restringindo apenas ao discurso, mas também à experiência em constante relação com a sociedade que está inserido e as vivências que são permeadas histórica e politicamente (ALIANÇA, 2011).

A pesquisa (auto)biográfica é parte da metodologia biográfica que recentemente tem se instaurado nos estudos brasileiros. Segundo Souza (2014, p. 41),

O movimento biográfico que se desenvolve e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

No Brasil este tipo de pesquisa tem se consolidado no campo educacional como uma prática da construção de formação do professor, de maneira que ele possa narrar e explicitar suas diferentes experiências, as quais permitem o processo de construção de identidades coletivas e individuais (SOUZA, 2014).

A coleta de dados realizou-se através da própria entrevista narrativa, assim como aborda Delory-Momberger (2012), sendo esse um procedimento da pesquisa biográfica que aborda tanto

os processos de individualidade, como de coletividade, fazendo com que o entrevistado se torne entrevistador de si mesmo, e por isso ele se torna capaz de organizar os procedimentos de narrativa da própria história.

Neste sentido, organizei lembranças escolares, familiares e profissionais vinculadas ao tempo e ao espaço, que me ajudaram a compreender o sentido dos fenômenos acontecidos, fazendo emergir o olhar sobre mim mesmo como possibilidade de investigação e compreensão do contexto social do passado e presente.



Fonte: Arquivo pessoal

**4 - O RETOMAR DE SI E AS INCURSÕES
TEÓRICAS: OS CAMINHOS TRILHADOS E SUAS
RELAÇÕES COM A VIDA ESCOLAR E
PROFISSIONAL**

4 O RETOMAR DE SI E AS INCURSÕES TEÓRICAS: OS CAMINHOS TRILHADOS E SUAS RELAÇÕES COM A VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL

Início esta narrativa a partir da suspeita dos meus pais, a descoberta da surdez, as providências tomadas e os encaminhamentos educacionais. A partir de então, apresento os traços significativos que regeram a minha inserção na sociedade a que pertença.

Meus pais, Rosa e Anésio, conheceram-se e casaram-se em Cruzeiro do Oeste – Paraná. Tiveram um casal de filhos, sendo que a primeira filha foi a Rosa Maria e o segundo filho, eu, nascido no ano de 1959, com diferença de dois anos e meio da primeira filha.

Quando completei três anos, minha mãe percebeu que eu era diferente da minha irmã que, com essa idade, já falava tudo. Ela estranhava o meu comportamento, pois eu não pronunciava palavras, além de ser bravo e nervoso. Acredito que o motivo era a ausência de comunicação. Era como uma espécie de cobrança de que minha mãe buscasse uma solução para quebrar essa barreira de comunicação.

Conforme Labourit (1994, p. 39), é como se fosse “quero entender o que dizem. Estou enjoada de ser prisioneira desse silêncio que eles não procuram romper. Esforço-me o tempo todo, eles não muito. Os ouvintes não se esforçam. Queria que se esforçassem”.

Meus pais estavam preocupados, e por isso me levaram a um consultório médico na cidade de Maringá, cidade que fica a uns 150 km da minha cidade natal, a fim de encontrar um diagnóstico. No entanto, após ser examinado, o médico afirmou que eu não tinha nada e voltamos para casa sem nenhum diagnóstico médico em mãos e sem respostas para o meu problema.

Minha mãe não se conformava com a minha ausência de comunicação e sem nada que comprovasse algo errado, fez com que meu pai nos levasse a São Paulo para buscar um posicionamento médico que fosse acertado. Já em São Paulo, de início, eles me levaram a uma clínica para fazer exames relacionados à laringe, faringe e cordas vocais, então o médico constatou que tudo estava dentro da ordem perfeita na região da minha garganta.

Depois disso, foi a vez de me levarem ao Hospital São Paulo, para consultarem um médico otorrino muito conhecido por sua experiência e seus conhecimentos na área da surdez.

Houve muita conversa entre ele e a minha mãe, e ela disse que não havia nenhum parente surdo na família que pudesse justificar uma herança genética. Minha mãe argumentou que eu

tinha bronquite e havia tomado muitos antibióticos, então o médico levantou a suspeita de ser um deles que havia atrofiado o meu nervo auditivo.

De acordo com Behares (1993), o diagnóstico da surdez supõe um processo muitas vezes demorado, bem como para os pais elaborarem as frustrações e aceitarem a criança da forma em que se apresenta e não como o imaginado por eles.

Precisei passar por vários exames, como audiometria e muitos outros, e, ao fazer o eletroencefalograma, o médico me amarrou em faixas de tecido e fiquei assustado, me desamarrei e saí da sala correndo e gritando. O médico veio ao meu encontro, dei um tapa nele e ele me deu outro de volta.

Fiquei traumatizado e, a partir daí, comecei a rejeitar as pessoas de roupa branca, talvez por estar pensando que todos os médicos eram assim e que iriam me amarrar com aquelas faixas de tecido e me dar tapas. O resultado da audiometria foi surdez profunda e acentuada.

As pessoas que possuem surdez profunda “apresentam perda auditiva superior a 90 dB (decibéis). A gravidade dessa perda é tal que elas são privadas de informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-lhes de adquirirem a língua oral” (BRASIL, 2006, p. 19).

A criança surda, quando bebê, balbucia como qualquer outra criança que não apresenta perda, “mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral” (BRASIL, 2006, p. 19).

O médico passou orientações à minha mãe, para procurar uma escola especial para surdos o mais rápido possível e, principalmente, procurar uma pessoa que fosse especializada em treinamento de fala. Minha mãe não acreditou nas palavras dele, foi cética, pensava que eu não iria aprender a falar, porém, o médico insistiu a ela que fizesse os procedimentos indicados por ele para dar bons resultados, porque eu ia aprender a falar.

Nessa época, conhecida como “medicalização da surdez”, a medicina se preocupava em “corrigir “anormalidades”, proceder à “cura” e evitar a manifestação das diferenças” (FERNANDES, S., 2011, p. 37).

No Brasil, figurava a visão clínico-terapêutica da surdez, e os surdos deveriam aprender pelo método oral, o qual defendia que, “para aprenderem a falar, os surdos passavam a maior

parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano” (POKER, 2009, p. 3).

Voltamos para casa em Cruzeiro do Oeste; minha mãe sabia que essa era uma cidade pequena e não havia escola especial para surdos e nós também não encontraríamos uma pessoa que fosse especializada em treinamento de fala nesta cidade.

Depois de muita conversa, meus pais resolveram escolher a cidade de Londrina- PR para morar, a qual fica a uns 250 km da cidade onde nasci, com a finalidade de que eu pudesse ingressar em uma escola especial para surdos.

Mudamos para Londrina em 1962, eu ainda com três anos de idade, e meus pais encontraram a escola chamada Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)², instalada provisoriamente no Colégio Marcelino Champagnat, onde acolhiam crianças surdas de 1ª a 5ª séries do antigo primário, no período da manhã e da tarde.

Meus pais conversaram com a diretora sobre como fazer a minha matrícula e ela disse que era permitida somente a entrada de crianças surdas que tivessem a idade mínima de sete anos, para cursar a 1ª série do ensino primário.

Como não deu certo me matricular nesta escola, meus pais não quiseram esperar até que eu fizesse sete anos procuraram outra escola para que pudessem me matricular. Encontraram o Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (ILECE), onde fui matriculado e a diretora me acolheu com carinho e atenção.

Foi nessa escola, o ILECE, em que meus pais conheceram uma professora que era especializada em treinamento de fala, e além da escola, minha mãe me levava à casa dela, frequentemente, para fazer treinamento de fala.

Para que morássemos em Londrina, meu pai havia alugado uma casa de madeira situada na Rua Andirá, no centro da cidade, tudo por causa do local da escola para eu estudar e desenvolver a minha fala. Meu pai precisou voltar para Cruzeiro do Oeste a fim de cuidar do comércio, um posto de gasolina. Deixou minha mãe sozinha com os dois filhos para cuidar, vindo nos visitar constantemente, nos finais de semana.

Depois que já estávamos morando em Londrina, certa vez meu pai havia me levado ao barbeiro para cortar o cabelo. Houve rejeição por minha parte, pois nessa época o barbeiro usava

² Naquela época todas as escolas especiais para surdos tinham o método de ensino oralista e recebiam os alunos surdos a partir dos sete anos.

guarda-pó branco e o meu pai não sabia como me explicar que ele não era o médico e sim o barbeiro.

Eu não gostava de médico porque o último havia me dado o tapa, e por causa da barreira de comunicação entre meu pai e eu, ele não sabia como me explicar que a finalidade do barbeiro era cortar o cabelo e não dar tapas.

Então ele teve uma ideia sábia de chamar o filho do vizinho, que tinha quase a mesma idade que eu. Levou-nos ao barbeiro e mandou que o mesmo se sentasse na tábua que estava colocada em cima da cadeira – um suporte necessário, já que éramos pequenos para as cadeiras e depois o barbeiro cortou o cabelo dele. Meu pai fez com que eu observasse o corte de cabelo do garoto e pude perceber que não era nada demais. Foi a partir disso que passei a confiar no barbeiro e a aceitá-lo, sem rejeição, para cortar o meu cabelo.

Diante da minha experiência visual como criança surda, que normalmente ocorre desde os primeiros contatos com o mundo, precisava conhecer o mundo ao meu redor. Segundo Bergmann (2001 apud BRASIL, 2006 p. 18), “é importante proporcionar à pessoa com surdez condições que lhe permitam se estruturar emocionalmente”, acrescentando ainda que:

Não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que “se deu bem” é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pôde fazer uma escolha que lhe permita ser natural em sua comunicação, independentemente de ser oralizada ou sinalizada. (BERGMANN, 2001 apud BRASIL, 2006, p. 18).

Nessa época, retornando ao relato sobre as viagens, a estrada que ligava Londrina a Cruzeiro do Oeste era muito difícil, por ser estrada de terra e ter poeira por todos os lados. Meu pai tinha um Jeep e, quando chovia muito, a estrada ficava lamacenta e o Jeep facilitava o manejo até se chegar ao destino. Eu vi muitos veículos ficarem atolados, as pessoas chegavam a passar noites dentro do carro. Era bastante problemático.

Quando chegavam as férias, meu pai vinha para Londrina, para nos levar para Cruzeiro do Oeste. Acordávamos cedinho, lá pelas cinco horas da manhã, para pegar a estrada de terra e chegávamos em Cruzeiro à noite. Não era fácil. No final das férias, era vice-versa. Foi uma vida cheia de sacrifícios até 1970, quando asfaltaram a estrada de Londrina até Iporã, o que facilitou as nossas viagens, que passaram a durar em torno de três horas e meia.

Quando aprendi a pronunciar a palavra “mamãe”, repetia a palavra “mamãe” e apontava para todas as mulheres, chamando-lhes “mamãe”, tudo por causa da figura feminina. Lembro-me das diversas figuras em forma de baralho que essa professora especialista em treinamento de fala me apresentava, tais como a figura da bola.

O que é isso? É uma bola.

O que é bola? A bola é um brinquedo de menino.

Para que serve a bola? A bola serve para o menino brincar.

Outro exemplo: figura da boneca:

O que é isso? É uma boneca.

O que é boneca? A boneca é um brinquedo de menina.

Para que serve a boneca? A boneca serve para a menina brincar.

A figura do telefone:

O que é isso? É um telefone.

O que é telefone? O telefone é um meio de comunicação.

A figura do automóvel:

O que é isso? É um automóvel.

O que é o automóvel? O automóvel é um meio de transporte.

A figura do cachorro:

O que é isso? É um cachorro.

O que é o cachorro? O cachorro é um animal doméstico.

Figura do leão

O que é isso? É um leão.

O que é o leão? O leão é um animal selvagem.

Aparelho Doméstico:

O que é isso? É um liquidificador.

O que é o liquidificador? O liquidificador é o aparelho eletrodoméstico.

A professora apresentava inúmeras figuras e palavras com vocabulário que eu desconhecia, tudo era muito frio, sem sentido, eu nem sabia a diferença entre animal doméstico e animal selvagem, nem bem o que eram meios de comunicação, meios de transporte, aparelhos

eletrodoméstico e os demais objetos e serem que ela me ensinava a falar, afinal eu só tinha três anos.

Essa professora escrevia uma lista de palavras e emprestava o baralho de figuras para a minha mãe fazer o treinamento de fala comigo em casa, na parte da tarde. Toda vez em que a minha mãe me chamava para fazer o treinamento de fala, às vezes já estava ficando enjoado e fechava os olhos pronunciando a palavra “chega!”. Era um sinal para encerrar o treinamento de fala. Minha mãe um dia ficou tão brava, que chegou a me trancar no banheiro como castigo. Como eu não entendi o porquê disso, adormeci no chão frio do banheiro.

A abordagem oralista, então, pretendia “curar” o surdo através da fala, expondo-o a uma série de estímulos e treinamento oral de maneira a curar sua “deficiência”. Acreditava-se que ao desenvolver as competências linguísticas orais, conseqüentemente haveria o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, integrando-o como membro da comunidade ouvinte.

Minha mãe afirma que eu não gostava de ir à casa da professora e então fazia birras para não ir, mas ela chamava um táxi para me levar na marra. Com sete anos parei de fazer treinamento de fala.

De acordo com Dorziat (1997), é possível estabelecer que as técnicas mais utilizadas no método oralista são: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e a leitura labial.

Schelp (2008) explica que, no oralismo, a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim, pudessem ser oralizados.

Para Poker (2002, p. 5),

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para se obter um bom resultado, é necessário:

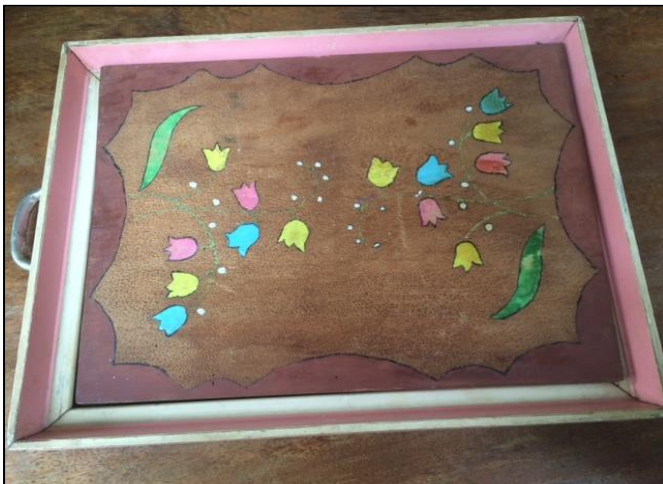
- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano;
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência;
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral. O uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- A educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogo e pedagogo especializado para atender sistematicamente o aluno e sua família;
- A educação oral requer equipamentos especializados como o aparelho de amplificação sonora individual. (POKER, 2002).

Foi no ILECE que fui alfabetizado. Até eu completar os seis anos de idade, já sabia ler e a escrever. Além do treinamento de fala, havia outras atividades das quais eu gostava muito, tais como: desenho, pintura a lápis de cor, tinta guache, giz de cera, tinta nanquim, pintura a sopro. Tudo isso era um encanto para mim, cada atividade nova que fazia era uma sensação gostosa que eu sentia.

Havia também atividades na área de marcenaria. Eu pegava uma tábua pequena de madeira, com um desenho no meio e usava prego e martelo para fazer furos ao redor do desenho, ornamentando a peça de madeira. Assim que finalizava o trabalho, pintava o desenho em tinta guache.

O ILECE promovia uma feira beneficente para arrecadar fundos e, assim, poder arcar despesas de manutenção da escola. A maioria das crianças fazia trabalhos artesanais, inclusive eu, para mostrar à sociedade que somos crianças produtivas. Abaixo é possível observar um de meus trabalhos, comprados por minha mãe, como recordação.

Foto 1 - Um dos meus primeiros trabalhos artesanais.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 2 - Furos ao redor do desenho na peça de madeira.



Fonte: Arquivo pessoal.

Todas as atividades que eu fazia no ILECE eram de estimulação e isso me ajudava a desenvolver o âmbito emocional, cognitivo e a participação no meio social.

Segundo Reily (1986) citado por Micheletto (2009, p. 23), “na aula de Arte, essa interação acontece de forma natural, pois nela as crianças se encontram em um ambiente alegre e descontraído que as levam a vivenciar experiências necessárias para o seu crescimento e

desenvolvimento”. A autora salienta que é através dessas diferentes atividades e materiais que se proporciona às crianças a aquisição de conhecimentos, pois elas sentem diferentes texturas, cores, formas e ritmos. São momentos importantes, os quais que favorecem o desenvolvimento das crianças para a socialização e aprendizagem escolar.

Buoro (2000, p. 71) esclarece que:

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo... O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber.

Tinha até aulas de canto, porém eu não gostava delas, já que não podia acompanhá-las simplesmente não ouvia. Certa vez, a professora distribuiu papéis que continham letra da música, então, ao ler a letra, pude aprender a cantar as músicas infantis tais como: “Caranguejo peixe é”; “Gasparzinho, o Fantasma da Camarada”; “Criança Feliz” e as demais.

A letra da música não tinha significado, eu só decorava palavras para poder acompanhar a mesma, a fim de acompanhar o canto juntamente com outras crianças. Muitas vezes eu não cantava, ficava mudo, às vezes fazia movimentos labiais e sem voz, fingindo que estava cantando.

Segundo Strobel (2008b, p. 70), “a música, não faz parte da cultura surda, os sujeitos podem e tem o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural”. A autora esclarece que os surdos podem conhecer a música para a uma melhor compreensão da cultura ouvinte.

A concepção clínico-patológica concebe a surdez como doença, como deficiência, e o surdo como deficiente; ou seja, a surdez deve ser tratada visando a cura (SILVA; PEREIRA, 2003) pois o aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o surdo do grupo dos deficientes (SKLIAR, 1997).

Nessa concepção, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, emocional e linguístico do surdo, em uma visão terapêutica, reparadora e corretiva da surdez, conforme o solicitado pelo médico à minha mãe.

Nessa escola, tinha amizade com dois alunos que eram portadores de Síndrome de Down e três amigos surdos. Juntos brincávamos bastante na hora do intervalo e eu não tinha outros

amigos ouvintes. Havia os que possuíam deficiência física, autistas, paralisia cerebral, dentre outros, mas não havia nenhuma interação entre eles e eu . Além disso, eu não entendia porque estava nessa escola, mesmo porque eu era bem diferente deles.

De acordo com Sueli Fernandes (2011, p. 50), “há a preocupação de demonstrar que os surdos, diferentemente de outros grupos de pessoas com deficiências, têm como característica principal a necessidade de agrupamento em função da necessidade de formar comunidades linguísticas”.

Meu pai havia comprado título do Clube Country Canadá, que era perto de casa e foi lá que aprendi a nadar. Meus pais deixavam-nos, minha irmã e eu , brincarmos na piscina, nos finais de semana. Eu adorava nadar na piscina, porque pensava que eu era um peixe, por isso não tinha dificuldades ou medo de nadar e mergulhar.

Minha irmã Rosa Maria inventou uma brincadeira gostosa Ela jogava uma tampinha na piscina para que pulássemos atrás dela, no chão da piscina. Quem pegava primeiro a tampinha, ganhava o direito de apoderar-se da mesma e jogá-la de novo.

Em fevereiro de 1966, eu tinha seis anos e meio de idade, nasceu a minha irmã caçula, Margareth. Minha mãe afirma que me contava que o neném estava dentro da barriga, mas não me lembro de nada, se entendia ou não isso.

Depois que levaram a minha mãe para fazer o parto no hospital, meu pai me levou para conhecer minha irmãzinha e fiquei encantado de vê-la, de olhos puxadinhos, parecendo a uma japonesinha, como eu havia comentado com minha mãe.

Três meses depois, meus pais, minha irmãzinha Margareth e eu fizemos uma viagem até Passos - MG, onde morava uma tia minha, no Carmelo, ela era freira carmelita. Meu pai precisou levá-la para fazer uma cirurgia em um hospital em Belo Horizonte, então fomos juntos, para fazer a viagem de Jeep na estrada. Minha irmã mais velha havia ficado internada no Colégio de freiras, por tempo determinado.

Depois de deixarmos nossa tia no hospital, meus pais me levaram ao zoológico, onde pude conhecer animais selvagens, em suas jaulas. Eu, que só sabia o nome desses animais selvagens, fiquei encantado com esse passeio, porque conhecer animais selvagens de verdade foi muito gratificante.

Depois me levaram a uma clínica especializada em aparelhos auditivos, meu pai havia comprado um desses de bolso. Foi a minha primeira experiência com esse tipo de aparelho, com

o qual pude ouvir sons metálicos. Poucos meses depois, cansei-me e passei a ficar irritado e nervoso, tirava o aparelho a toda hora, mas a minha mãe colocava-o de volta.

Um dia, o aparelho caiu no chão e quebrou. Fiquei muito feliz, desde então deixei de usá-lo.

Abaixo, a imagem do aparelho auditivo transistor:

Foto 3 - Aparelho auditivo transistor.



Fonte: Arquivo pessoal.

Meu pai passava todos os finais de semana para passar com a gente e ele sempre trazia uns três gibis do “Tio Patinhas”, “Mickey” e “O Pato Donald” para eu ler. As leituras dos gibis foram gratificantes, pois serviram para eu desenvolver o domínio da gramática e ortografia do Português, até que sabia de cabeça todos os nomes dos personagens da Disney.

Todos os domingos, meu pai levava minha irmã Rosa Maria e eu ao cinema, na parte da tarde. Desde então, fiquei viciado em ir ao cinema, pois tinha legendas para acompanhar a história do filme.

Para mim, era como ler um livro de uma hora e meia aos domingos. Estes passeios também me ajudaram a desenvolver o domínio da gramática e ortografia do Português, principalmente para entender e gravar o significado das palavras de vocabulário, as quais foram extraídas das legendas, enquanto eu acompanhava história e cenas do filme.

Segundo Tovar (2000) citado por Maria Cristina da C. Pereira (2009, p. 30),

A leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler. Na medida em que a criança seja exposta de maneira significativa a textos variados, de crescente nível de descontextualização, irá adquirindo de maneira natural a linguagem escrita.

Foto 4 - Gibis de Pato Donald, Tio Patinhas e Mickey.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse sentido, destaca-se a importância da família em proporcionar um ambiente estimulante de material de escrita e se envolver no processo educacional de seus filhos, pois é lá que se inicia todo o seu processo de formação, relações sociais, linguagem e desenvolvimento para viver em sociedade.

Para Thompson (1995, p. 165),

A vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é, também uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através destes artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem.

Desse modo Vygotsky e Luria (1996, p. 180) acrescentam que,

O homem adulto tem a função de transmitir a cultura às crianças e adolescentes que estão começando a sua integração social. Os autores afirmam: A integração do contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar roupa nova: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é

acompanhado do desenvolvimento de mecanismos específicos importantes de comportamento.

Negrelli e Marcon (2006, p. 98) argumentam que “os primeiros passos para o desenvolvimento natural e social do ser humano são dados dentro da família, pois ela constitui o primeiro grupo no qual a criança é inserida e tem suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais”.

Para Motta e Luz (2003, p. 25), os cuidados oferecidos pela família constituem estratégias que favorecem o desenvolvimento humano à medida que proporcionam amor, afeto, proteção e segurança dentro de um espaço de inclusão e acolhimento aos filhos.

Ao identificar a importância da comunicação na qualidade da interação familiar e, conseqüentemente, na formação dos indivíduos, no caso do surdo, o comprometimento dos pais torna-se essencial.

Segundo Negrelli e Marcon (2006, p. 100),

Para melhor compreender o papel da família no cuidado a uma criança surda, é necessário considerarmos os vários subsistemas componentes da família, que são independentes e desenvolvem relações únicas, e que todos os membros, inclusive a criança, influenciam e alteram esse sistema. Ela, portanto, não é mera receptora dos padrões sociais oriundos do meio ambiente.

Os autores apontam que a família é lugar de trocas e que o desenvolvimento da criança é resultante do esforço conjunto entre ela e as pessoas que dela cuidam, e que as interações e as relações com as pessoas e os sistemas sociais têm um papel crucial para as aquisições e para a construção de formações psicológicas cada vez mais sofisticadas (NEGRELLI; MARCON, 2006).

Nesse sentido, considero que o apoio de meus pais e o estímulo à leitura, por exemplo, com os gibis, foi decisivo para a minha aprendizagem da segunda língua, o português, já que constituiu a base para a minha socialização e compreensão do mundo, bem como da minha especificidade linguística.

Quando fiz os sete anos e meio de idade, foi a minha professora, a qual trabalhava no ILECE, quem incentivou a minha mãe a me matricular no Instituto Londrinense de Educação dos Surdos (ILES), em 1967. O ILES ainda estava provisoriamente funcionando no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, mas nessa nova escola, entrei na primeira série do antigo primário.

O primeiro dia de aula foi muito esquisito e marcou a minha vida ao me deparar com os colegas surdos, comunicando-se através de língua de sinais. Como eu não entendia nada, ficava mudo e não sabia como responder a eles, que faziam tantas perguntas a meu respeito.

Esse contexto nos remete à história da educação do surdo na qual se constata duas concepções de surdez, responsáveis por diferentes pontos de vista em relação à pessoa surda: a concepção clínico-patológica, conforme expõem-se aqui e a socioantropológica.

Contrariamente a essa primeira concepção, a socioantropológica concebe o surdo como pessoa que apresenta uma diferença lingüística e não uma deficiência, valorizando assim, a língua de sinais como elemento identificatório da comunidade surda, a qual possibilita seu desenvolvimento (SILVA; PEREIRA, 2003).

Havia duas professoras na sala de aula, sendo que esta sala dividida por uma lousa móvel. A minha primeira professora era a própria professora do ILES e foi com ela que fiz a minha primeira série do antigo primário. Havia na sala uma garota surda, porém oralizada também, a qual se tornou mais próxima de mim e através dela que aprendi a utilizar a língua de sinais, canal de comunicação entre surdos. Pude desenvolver e a dominar essa língua.

Foto 5 - Professoras do ILES supervisionando atividades dos alunos surdos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta Professora era tradicional, ensinava-nos oralmente, utilizava a fala pausadamente, escrevia texto na lousa todos os dias, fomos alunos copistas. Lembro-me muito bem do cabeçalho em que ela escrevia, contendo o nome da escola, o aspecto climático do dia, a data, o aniversário do fulano e dos demais.

Ela lia oralmente todos os dias para a classe e os alunos faziam a leitura labial. No ditado, ela, com a folha de papel na frente, ditava as palavras e os alunos faziam a leitura labial e escreviam no caderno. Depois, ela coletava os cadernos dos alunos, corrigia e devolvia-os com a correção das palavras e mandava os alunos escreverem novamente as erradas, agora corrigidas. Na matemática ensinava ordem crescente, decrescente e números.

A segunda professora foi a mesma que trabalhou comigo no ILECE, aquela que me fez o treinamento de fala particular. Naquela época, ela havia sido contratada para trabalhar no ILES, a fim de fazer o treinamento de fala com os alunos surdos.

Pude observar que esta segunda professora já não era brava e enérgica, pois já não trabalhava mais com figuras dos baralhos e frases repetidas, como fazia comigo anteriormente. Ela primeiro apontava as partes do corpo para pronunciar nomes, tais como: “braço”, “mão”, “nariz”, “boca”, “olhos”, “dedos” e “perna”, e isso era repetido todos os dias. Em seguida, pegava um texto da cartilha para fazer leitura em voz alta.

Nesta turma, éramos 10 alunos da 1ª série e apenas quatro alunos, dentre eles, eu, foram aprovados para entrar na 2ª série.

No ano seguinte (1968), nos juntamos a mais quatro alunos que haviam sido reprovados e ficamos em oito alunos na classe. Foi uma outra professora quem deu aula para nós, mostrando-se ótima, pois deu matérias tais como: Português, Aritmética e Estudos Sociais.

A disciplina de Aritmética fez com que a gente aprendesse a somar, subtrair, dividir e multiplicar e, utilizando a contagem nos dedos, a tabuada foi decorada. Assim também como os questionários de ciências e história.

Essa professora nos incentivava a estudar bastante, principalmente, a tabuada. Toda vez que ela dava exercícios de aritmética, se fossemos bem, ela ficava feliz e trazia bolo de chocolate como prêmio para nós.

Às vezes eu levava gibis para os colegas surdos do ILES, para fazerem a leitura. Pude perceber que eles não gostavam de ler os balões onde estavam escritas as falas dos personagens e acompanhavam apenas o desenho dos quadrinhos. Eu acreditava que esse era o motivo deles

sempre apresentarem dificuldades na escrita do Português. Muitas vezes as professoras os chamavam de preguiçosos.

Segundo Sueli Fernandes (2011, p. 63), a educação oralista foi “a de produzir cidadãos pseudo-ouvintes, uma vez que a sua condição de surdo jamais foi assumida e eles também nunca se tornariam ouvintes”.

Para reafirmar a questão, Sueli Fernandes (2011, p. 63-64), retoma seu trabalho de 2003, intitulado “Conhecendo a surdez”:

Ao colocar o domínio da fala como o centro das preocupações pedagógicas produziu-se uma geração de pessoas sem identidade própria, sem acesso à linguagem e ao conhecimento e, conseqüentemente, sem posicionamento social, ideológico e cultural definido.

Foi através dos gibis que desenvolvi minhas habilidades de fazer desenho dos personagens da Disney. Em casa, o meu foco era desenhar personagens, às vezes desenhava estórias em quadrinhos e inventava outros personagens, mas sem balões.

Uma vez até fiz desenho dos personagens da Disney nas cartolinas, pintei-os com tinta guache e até mandei colocar molduras para fazer quadros. O ILECE havia montado uma exposição beneficente de quadros para vendê-los, por isso, levei meus quadrinhos e deixei-os para vender.

Quando a exposição fechou, fui receber informação e como não havia vendido nenhum, perdi o interesse em dar continuidade à essa atividade.

No ano de 1968, a professora do ILECE me convidou para receber aulas particulares de reforço na casa dela, de graça. Nelas, ela reforçou bastante exercícios da gramática da Língua Portuguesa, tais como especificar palavras do gênero do substantivo masculino e feminino, singular e plural, antônimo e sinônimo, aumentativo e diminutivo, substantivo comum e coletivo e os demais.

Aprendi bastante e pude me desenvolver no domínio da gramática da língua portuguesa, principalmente no uso de pronomes pessoais, preposições e os demais.

No final desse ano, como já estava estudando em duas escolas, sendo que no ILECE eu ia na parte da manhã e no ILES na parte da tarde, havia conversado com a minha mãe para eu sair

do ILECE e ficar somente no ILES, pois, na minha avaliação, esta era mais importante por possuir o ensino do antigo primário³. A minha mãe entendeu e aceitou me dispensar do ILECE.

Com nove anos, encontrava-me cansado de fazer tarefas de duas escolas todos os dias, pois já era rigoroso comigo mesmo, nunca deixava de fazer tarefas, então fiquei só no ILES. No ano seguinte, em 1969, recebi novamente o convite da professora do ILES para ter aulas particulares de reforço em sua casa e de graça. Ela ensinava-me como escrever descrições; além disso, ela me ajudava bastante em todas as lições, durante o ano todo. Ela me alertou para eu guardar em segredo e não fazer comentários aos colegas surdos sobre isso, pois eles iam querer receber aulas também e ela não podia atender a todos.

O reforço escolar é historicamente um atendimento prestado ao educando que está com alguma dificuldade no aprendizado. Hoje, a política de educação para surdos oferece esse atendimento no AEE⁴ - Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Damázio (2007, p. 25),

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que

³ No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía-se, historicamente, como o primeiro estágio da educação escolar. Era constituído normalmente por quatro séries, cada uma correspondendo a um ano. Podia-se prolongá-lo por até mais duas séries complementares, com vista a ampliar o conhecimento do aluno e a sua formação para os trabalhos. A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginasial. Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginasial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental. (RIGOTTI, 2004, p. 132).

⁴ Serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. É realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno, preferencialmente na própria escola do aluno e em sala de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2007).

o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Em casa, uma vez que eu tinha amizade com os vizinhos, brincava com eles na rua. Inventaram, então, uma brincadeira de esconde-esconde por toda a vizinhança e começou a confusão. A vizinhança passou a fazer reclamações de que não queria nenhum moleque penetrando nos seus quintais para se esconder.

Minha mãe me proibiu de entrar na brincadeira dessa molecada e como não tinha nada o que fazer em casa, além de cumprir as tarefas da escola, senti-me atraído em pegar livros que estavam na estante.

Ao folhear um desses livros, encontrei um que tinha todas as letras das músicas que eu cantava no ILECE, principalmente, o “Caranguejo peixe é”. Portanto, passei a estudá-las e tomar conhecimento do significado das palavras; comecei a compreender o significado da música, e aí, quando a lia ou acompanhava com a turma da escola, sabia o que estavam cantando.

Dessa forma, pude perceber que decorar sem entender, não adiantava nada e, portanto, tinha que estudar bastante, consultando no dicionário todas as palavras cujos significados eu desconhecia.

Penso que o surdo, para aprender, não depende da memória auditiva, como se pensava no oralismo. No meu caso, acredito que a escrita foram os meus ouvidos, contando também, com o domínio da minha experiência visual.

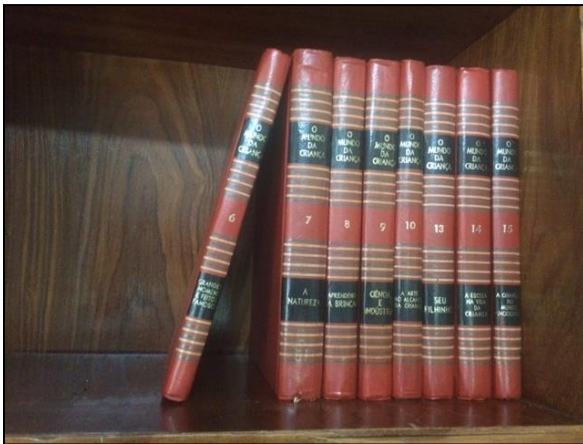
Gostava muito de ler e um dos primeiros passos para o hábito foi a coleção de livros de “O Mundo da Criança”⁵, em 15 volumes. Fiquei encantado com a coleção, e a cada dia que

⁵ A Enciclopédia de “O Mundo da Criança” completa contém tudo quanto possa interessar não somente às crianças, mas também aos adolescentes e aos seus pais. Os primeiros volumes apresentam as mais diversas informações, classificadas para formar uma bagagem cultural e social completa em qualquer tipo de menino: poemas, histórias, contos, lendas, biografias, descrição de países e fatos históricos, informações referentes às ciências e às artes, jogos, dentre outros. Elas eram ilustradas e os quatro últimos volumes dedicam-se especialmente aos adultos incumbidos de responsabilidade educativa e levam por títulos: O Desenvolvimento da Criança, Orientação para o Desenvolvimento da Criança, Caminhos que levam à Aprendizagem, Guia e índice. Os volumes 9, 10 e 11, ocupando uma posição intermediária, interessam tanto aos filhos, como aos pais (Ciência e Indústria, A Arte ao alcance da Criança e Música para Criança). (O MUNDO DA CRIANÇA, 1955).

passava, fui me apegando mais, devorando palavras e aprendendo os vocabulários, resultando no aumento de meus conhecimentos no universo das letras.

Segundo Brito (2010, p. 2), “ler não é adivinhar e nem decifrar os significados”. Afirma o autor que “ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente”.

Foto 6 - Coleção de livros de “O Mundo da Criança”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 7 - Ilustração de um dos livros de “O Mundo da Criança”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na 3ª série (1969), dos oito alunos da 2ª série, entramos em quatro e eu era um deles, sendo o resto da turma reprovado. Fomos agrupados a mais um que havia sido reprovado e mais uma nova aluna que havia sido transferida do Instituto de Santa Terezinha (escola de surdos de São Paulo) para o ILES, tornamo-nos seis alunos da turma.

No ILES, quando tinha aula de Português, a professora escrevia no quadro-negro para formarmos frases com palavras, tais como: casa, cavalo, escola, carro, dentre outras. Não tive dificuldades para escrever frases no caderno, pois já havia decorado aquelas frases que a professora havia trabalhado comigo, desde quando eu tinha três anos.

Lembro-me da primeira cartilha de “Caminho Suave”. A professora nos cobrava fazer leitura silenciosa e depois sentava ao lado de cada aluno para fazer leitura em voz alta. Ela tinha muita paciência para trabalhar conosco. Eu adorava essa cartilha, pois cada texto tinha um

questionário para ser respondido depois, fazendo com que refletíssemos a respeito da moral da estória.

Essa cartilha, de acordo com Peruque (2015, p. 15), foi referência em escolas públicas e particulares desde 1948 e ajudou a alfabetizar “40 milhões de brasileiros em 65 anos”, tornando-se um fenômeno editorial.

Figura 2 – Cartilha de “Caminho Suave”.



Fonte: Cartilha... (2014).

Para Peruque (2015, p. 30),

[...] a cartilha Caminho Suave passou a ser considerada um objeto da cultura material escolar da educação brasileira, por ter deixado sua marca na alfabetização de muitas crianças, e que hoje, adultas, lembram com facilidade dela. Não se tem história sem fonte, pois elas guardam as memórias do que um dia foi momento, visto que a história passada é irreversível, ninguém pode modificá-la, ela serve para ser lembrada e por esse e outros motivos que as fontes são importantes para todos no sentido de auxiliar os pesquisadores na área de História da Educação, como também para nos fazer recordar de momentos importantes na vida do homem.

A construção do prédio do ILES havia se encerrado, a localização deste, agora, era na proximidade do Aeroporto, então o ILES deixou as salas provisórias do Colégio Marcelino Champagnat para se mudar para aquele prédio novo. As aulas se iniciaram no começo do mês de agosto de 1969.

Foto 8 - Fachada do ILES em 1969.



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 16 de agosto de 1969, houve uma festa de inauguração e comemoração do 10º aniversário de fundação do ILES e fui escolhido para fazer um discurso comprido, em voz alta. Além de mim, escolheram mais cinco alunos para fazerem leitura em voz alta, de pequenos textos.

Foto 9 - Reportagem de Folha de Londrina de 17/08/1969.



Fonte: Arquivo pessoal.

As pessoas ficaram espantadas e admiradas com o meu discurso. A diretora do ILES ficou toda orgulhosa, afirmando que eu era o milagre do ILES. Até publicou no jornal. Mas, olhando mais amiúde, a minha oralização não foi somente fruto do trabalho do ILES, fizeram parte também, o trabalho do ILECE, das professoras antecedentes, principalmente, da minha mãe e toda a minha família.

Desde os três anos de idade, a partir da descoberta da surdez, fui exposto à atividades ativas de estimulação da fala, leitura orofacial, exercícios fonoarticulatórios, dentre outros.

No final do ano de 1969, a professora de treinamento de fala havia pedido demissão no ILES, e por causa do salário melhor, voltou a trabalhar no ILECE. Ficamos sem professor para fazer o treinamento de fala.

Desta vez fui o único aluno da turma que tinha sido aprovado para entrar na 4ª série, em 1970. Para não ser o único aluno na sala de aula, havia mais duas alunas da 5ª série que se juntaram a mim. A professora também era tradicional, ensinava Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR havia enviado uma representante ao ILES, para passar orientações e determinar a proibição do uso da língua de sinais dos alunos surdos. Foi a partir disso em que as professoras começaram a impor aos alunos surdos a não utilização da língua de sinais e sim somente a fala.

Pude observar que entre eles e eu continuávamos a sinalizar em língua de sinais na hora dos intervalos, depois do término das aulas, porque eles não tinham medo das professoras. Uma vez que a professora me chamou e pediu para conversar com eles utilizando somente a fala, servindo de modelo, no fundo do meu coração, eu já sabia que não ia adiantar nada pelo fato de eles não serem oralizados como eu.

Ignorei o pedido da professora e continuei falando em língua de sinais com eles. Eu tinha apenas 10 anos.

De acordo com Skliar (1998, p. 1):

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Os professores nessa época acreditavam que o melhor para os surdos era a oralidade, pois se continuassem a usar a língua de sinais, só iriam se comunicar com os surdos e se tornariam preguiçosos para aprender a falar. Outro fator estava relacionado à questão de tentar tornar os surdos iguais aos ouvintes, ou seja, o diferente incomodava não só os professores, como os familiares e a sociedade em geral.

Como desenvolvi a habilidade de oralizar, os professores acreditavam que todos os surdos eram iguais a mim. Infelizmente, estavam equivocados, pois, muitos surdos passam pelo treinamento da fala por vários anos e ao fim, saem sem se tornarem bons oralizadores.

Com isso, fui usado como modelo a ser seguido pelos demais alunos surdos da escola, mas os surdos já possuíam sua identidade e cultura surdas e, apesar da resistência por parte dos professores, da direção e dos pedagogos em aceitar a língua de sinais, os surdos resistiam.

Eu, como surdo oralizado, compreendia que a língua de sinais era a língua natural do surdo e a oralidade era algo artificial, que poucos iriam aprender e utilizar em seu cotidiano. Como único aluno aprovado, mostrava aos demais surdos que o sucesso estava relacionado a oralidade, quem usava a boca para se comunicar seria bem sucedido em sua vida escolar e, conseqüentemente, em sua vida social e familiar.

Ao solicitar a minha intervenção oralista com os alunos surdos, a professora amenizaria a imposição ouvintista e, possivelmente, os surdos não veriam como uma imposição, mas como um modelo certo a ser seguido.

Destarte, Streiechen (2012, p. 17), ressalta que,

Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os surdos que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais.

Eu vi, muitas vezes, essa professora nos chamando de macacos porque segundo ela, nós usávamos mímica e afirmava que traria um cacho de banana para nós comermos, pelo fato de não desistirmos do uso da língua de sinais, que era o canal de comunicação entre nós.

Foi constrangedor para nós, pois faltava respeito à nossa cultura e identidade surda. Além disso, a professora realmente nunca trouxe banana para nós comermos, ela repetia isso diariamente e por isso percebemos que era mentira dela.

Passamos a ignorar a sua prepotência, ao fazer o papel de opressora, e assim, ela não conseguia nos deixar oprimidos. Continuamos com a teimosia em nos comunicar em língua de sinais diariamente, principalmente na sala de aula, quando ela se virava para escrever no quadro-negro, no corredor, no pátio, na hora do intervalo e na rua, na hora de pegar o ônibus.

Essa professora como possuidora da língua dominante, em razão do seu desconhecimento, seguia o currículo escolar da época e, com certeza, desconhecia também que os nossos contextos linguísticos eram bem diferentes do dela e não era possível exigir daquela classe um desenvolvimento linguístico baseado nos padrões da normalidade, semelhante ao proposto pelo oralismo.

Conforme podemos observar na história da educação dos surdos, sob o olhar da educação, do poder econômico e social, os surdos eram considerados pessoas incapazes e sem direitos a escolhas, deixando-se de considerar as diferenças e com isso, impondo-se a eles uma identidade que não lhes pertencia.

A identidade surda sempre está em proximidade em situação de necessidade com o outro igual, onde as pessoas com surdez revelam que não vivem de adaptação ou reabilitação, vivem em evolução, criam meios de ser e estar no mundo, como qualquer ser humano faz. Possuem a necessidade de permanentemente interagindo com outros surdos, porque os ouvintes não o compreendem, mas pela força da identificação cultural, pela força da subjetividade que os atrai como imã da mesma forma que acontece com outros grupos sociais. (SILVA, M., 2010, p. 274-275).

Pude perceber que eu via os colegas surdos como um espelho e comunicava-me com eles em língua de sinais, copiando o jeito de ser deles. Havia sintonia na comunicação entre as pessoas surdas, e, mesmo eu sendo surdo oralizado, agia como se não fosse, para não causar nenhum constrangimento aos colegas surdos. Utilizava a minha oralidade somente com as professoras do ILES, pessoas da família e ouvintes.

Para Strobel, “A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas”. (STROBEL, 2008b, p. 19).

Creio ser importante ressaltar que a comunicação entre nós surdos, quando éramos crianças, na escola, era feita de gestos icônicos e indicativos, pois a maioria dos surdos não tem a língua de sinais como língua de comunicação com os familiares e não têm contato com outros surdos adultos para desenvolverem uma língua em comum.

Essa forma de comunicação, carregada de sentidos e significados para os surdos, foi estabelecida para que houvesse uma comunicação, principalmente com os ouvintes, e continuou a ser reproduzida também com os demais surdos, no ambiente escolar.

A figura abaixo retrata o ensaio dos alunos surdos para a dança de quadrilha junina da festa promovida pelo ILES.

Foto 10 - Reportagem de Folha de Londrina em 16/06/1971. Eu e Helaine, da direita para esquerda.



Fonte: Arquivo pessoal.

Com isso, os professores do ILES reclamavam e nos repreendiam. Classifico isso como preconceito.

A respeito de gestos icônicos e indicativos de acordo com Santana (2007, p. 84),

o gesto manual, para uma criança que não usa língua oral ou de sinais, tende a ser preferencialmente icônico. No entanto, essa iconicidade não corresponde diretamente à realidade, e sim a uma representação particular dela; por isso,

poderíamos dizer que os gestos e mímicas são parcialmente icônicos. Essa representação se torna convenção dentro de um grupo particular. Daí a possibilidade de sentido ser construído e convencionalizado na interação entre os interlocutores, sejam eles surdos ou ouvintes. Isso ocorre durante a aquisição da linguagem, nos atrasos de linguagem, nas afasias e mesmo entre interlocutores que se conhecem há muito tempo. Há certas convenções que são criadas para que a significação ocorra.

Dizeu e Caporali (2005, p. 587-588) enfatizam que

[...] no caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades lingüísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural, como é para as crianças ouvintes. Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

Sobre o preconceito em relação a língua de sinais, de acordo com Silvana Araújo Silva (2009, p. 13),

Os surdos ao usarem a língua de sinais em sala ou dentro do limite escolar eram repreendidos com a seguinte fala: _ Pare! Você é igual a um macaco? Os surdos sem direito de defesa, aceitavam aquela condição repressora, humilhante, sem respeito ao direito humano de usar a sua própria língua. Os familiares também viam a língua de sinais como algo feio, vergonhoso, inconcebível para um ser humano normal. A proibição trouxe resultados negativos para a comunidade dos surdos, pois muitos com dificuldades na oralidade, deixaram de adquirir conhecimentos, de se comunicar em sala de aula e expor sua opinião. Os professores eram defensores da oralidade e em suas aulas davam enfoque ao falar palavras e expressões, do que trabalhar os conteúdos, pois o importante não era adquirir conhecimento e sim, a fala.

Retornando ao relato sobre o desenvolvimento da comunicação através da Libras entre os adultos surdos, morava, então, no Brasil, um missionário redentorista norte-americano, padre Eugênio Oates.

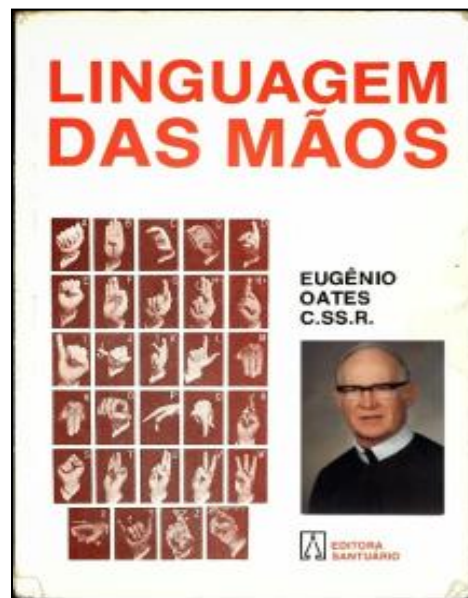
Ele viajou para vários lugares do país, do norte ao sul, pesquisando e coletando sinais que os surdos utilizavam por meio da Libras, a qual ainda não era denominada assim, naquela época.

Ele publicou, no ano de 1969, a primeira edição do livro *Linguagem das Mãos*, considerado “o primeiro dicionário de correspondência entre palavras do português e gestos das linguagens das mãos” (SILVA, C., 2008, p. 6).

A publicação dessa primeira edição foi financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). César A. de Assis Silva (2008, p. 6) salienta que

[...] consistiu em um primeiro esforço para catalogar e tornar homogênea a comunicação gestual dos surdos-mudos de diferentes regiões do Brasil. Foram coletados gestos para um amplo universo de palavras em português, compreendendo verbos, substantivos organizados por campos semânticos (animais, cores, religião, alimentos, bebidas, parentesco, natureza, marcações de tempo, localizações geográficas, vestuários e acessórios, esportes), adjetivos, numerais, advérbios, pronomes, preposições, conjunções, etc. esse trabalho provavelmente teve um importante papel na formação, divulgação e homogeneização dessa forma de comunicação em todo o território nacional.

Figura 9 - Primeira publicação da edição do livro “Linguagem das Mãos”.



Fonte: PJ Voluntariado... (2014)

Acredito que foi a partir da publicação desse livro que houve melhora na comunicação em língua de sinais entre os surdos, principalmente na homogeneização dos gestos, melhorando as atitudes e comportamentos deles.

A maioria dos surdos possuía dificuldades em se comunicar com os seus familiares, que na época, eram a favor do oralismo e não demonstravam interesse em se comunicar ou aprender com seus filhos a língua de sinais. Também nessa época, essa língua era pouco conhecida, pouco divulgada e não havia muitos estudos comprovando a sua eficiência.

Nós, surdos, naquele período, fizemos bastante uso desse livro e aprendemos muito, mas nas escolas era proibido fazer gestos, então houve a evasão escolar, devido à desigualdade linguística. Tampouco havia intérprete de Libras naquela época, logo, eles falharam no sistema de ensino.

Não havia professores que fossem capacitados ou soubessem utilizar a língua de sinais ou gestos para trabalhar com os alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, aliás, todos os professores utilizavam a oralidade e apesar de ser boa a intenção por parte deles, o método oral não atingia a todos os alunos surdos.

No ano todo de 1970, na 4ª série, acredito que em alguns momentos, fui vítima de bullying (que naquela época, chamava-se gozação ou brincadeira de mau gosto) pelos colegas surdos do ILES, pelo fato de eu ser o único aluno aprovado para entrar na 4ª série.

Às vezes, o líder do grupo dava ordens para ver quem era o bom de briga entre os dois colegas, aliás, eu era o único que não aceitava as ordens do líder, muito menos ser fantoche do mesmo.

Como não havia atividades de Educação Física, por não haver quadra de esportes, os meninos combinavam de chegar às 13 horas para jogar bola na rua, em frente do ILES. O início das aulas era às 13h30m e os meninos entravam suados por causa de jogar bola. As professoras tomavam a bola e proibiam os meninos de jogar, mesmo assim eles eram teimosos, traziam bola para jogar todos os dias, no mesmo horário.

Não podia jogar com eles porque as professoras já tinham avisado a minha mãe para me trazer no horário certo, que era às 13h30m. Portanto, fui excluído do grupo dos meninos e o meu consolo era o grupo das meninas, as quais vinham conversar comigo.

Uma vez, os meninos haviam combinado de me atirar sementes de mamona assim que eu chegasse na escola. Quando eu cheguei, logo na entrada da escola, eles começaram a atirar sementes de mamona em cima de mim; eu corri e entrei na escola.

Não pude comunicar o ocorrido às professoras, nem com a minha mãe, pela ausência de comunicação ou pela ausência de interpretação do acontecimento dentro de mim, pois fui

treinado igual ao papagaio, tinha que falar de acordo com as falas das professoras ouvintes. Mas não possuía a interpretação do pensamento para poder transmitir uma mensagem às pessoas. Faltou essa parte do aprendizado, que é a relação entre pensamento e linguagem.

Para Eulália Fernandes (1989, p. 63),

Se, por um lado, é possível afirmar que linguagem e pensamento tem origens separadas, por outro lado, é possível admitir com Vigotsky que uma vez que estas forças se combinam e começam a exercer entre si uma ação mútua. Assim, à medida que a criança se desenvolve, a linguagem pode servir como impulso para o pensamento.

Nesse sentido, Skliar, ressalta, “se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (SKLIAR, 1997b, p. 127).

Argumenta ainda o autor, referindo-se à aprendizagem do surdo, que

[...] se os surdos foram excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras e perceptuais, mas não de conteúdo de abstração, se foram impedidos de utilizar a Língua de Sinais em todos os contextos de sua vida, então nada têm a ver os surdos nem a Língua de Sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997b, p. 126-127).

Outro exemplo, se eu tivesse dor de barriga ou prisão de ventre, ficava horas a fio no banheiro. Quando eu saía de lá, minha mãe fazia cara feia para mim e eu não podia transmitir a mensagem do estava acontecendo comigo.

De acordo com Lacerda (2006, p. 165),

A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas.

Ao final das aulas, todos nós pegávamos ônibus juntos. Certa vez, dentro do ônibus, um colega havia tomado a minha bolsa e jogou-a para outro colega, este por sua vez também jogou para um terceiro, para me deixarem irritado. A bolsa saiu pela janela do ônibus e foi parar na rua.

Dei um grito e o motorista do ônibus ouviu e parou para eu descer a fim de pegar a bolsa, mas esta havia sumido, alguém havia roubado. Cheguei em casa arrasado, preocupado com os conteúdos nos cadernos para estudo e as tarefas para fazer. Contei para minha mãe sobre o fato ocorrido no ônibus, a qual me disse que não tinha nada demais, não havia motivo para eu ficar triste e ainda disse que comprava outra bolsa e o material.

No dia seguinte, como todas as professoras já ficaram sabendo do sumiço da minha bolsa, elas escreveram o bilhete para os pais dos colegas surdos para pagarem o meu prejuízo. Recebi o dinheiro dos colegas a fim de comprar bolsa e o material escolar. Eles nunca mais repetiram essa provocação, mas eu nunca mais peguei ônibus com eles, havia perdido a confiança e me desconectado completamente deles. Eu optei por esperar sempre o segundo ônibus para eu ir embora ora sozinho, ora acompanhado por duas colegas de classe.

Segundo Gonçalves e Andrade (2011, p. 41), “a literatura que retrata as práticas de violência na escola e fora dela, nomeando-as por bullying, vem a ser as práticas de intimidação de um (ou mais) autor(es), intimidador(es), contra outras pessoas”. Argumentam os autores que “comportamentos envolvidos nas práticas citadas caracterizam-se também pelo caráter repetitivo e por uma relação desigual de poder”.

Para Constantini (2004, p. 69), o bullying não se configura “como conflitos normais ou brigas [...], mas como verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos”.

Desde então comecei a me sentir diferente dos colegas surdos, por ser um aluno estudioso, aplicado e responsável em cumprir todas as tarefas rotineiras, assim, não me deixei abater por causa do ocorrido. Reagi para que eu não me tornasse uma pessoa medrosa, agoniada, insegura e com o coração apertado. Portanto, essas ocorrências não me causaram nenhum problema, pelo contrário, fizeram-me sentir orgulho de mim, por eu ser um aluno estudioso e responsável.

Em 1971, foi a vez de entrar na 5ª série do ensino básico, também como sendo o único aluno aprovado. A professora havia saído do ILES e entrou uma nova em seu lugar. Juntei-me a outros cinco alunos de 4ª série que foram colocados na sala de aula e ficamos em seis na sala.

A professora, por sua vez, também era tradicional, ensinava Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Ela dava palavras cruzadas para nós tomarmos conhecimento em identificar o sinônimo de palavras de vocabulário e aprendíamos bastante.

Juntamente com a 5ª série, em que estudava na parte da tarde, fui fazer o curso preparatório de admissão⁶, na parte da manhã, para aprofundar no conhecimento de matérias tais como Português e Matemática, visando o meu fortalecimento, uma vez que no ILES não tinha a continuação da 6ª a 8ª série.

Aproximando-se no dia de minha formatura da 5ª série do ensino primário⁷, mesmo sendo o único aluno da formatura, o ILES havia ligado à minha casa, confirmando o horário e o dia. Contudo, minha mãe não estava em casa e a empregada havia atendido a ligação e deixou o recado. O ILES havia informado sobre o horário, que era às 14 horas, e a empregada havia entendido que eram às 16 horas.

No final do ano de 1971, na primeira semana do mês de dezembro, chegara o dia da formatura. Havíamos chegado no ILES às 16 horas, entramos na sala da diretoria e percebi que não havia nenhum aluno surdo na sala. Perguntei às professoras, eles haviam ido embora e eu havia chegado atrasado. Senti-me frustrado sabendo que não pude me despedir de uma pessoa especial (que era a Helaine, que foi minha namorada escondido e tornou-se minha esposa no ano de 1983) e precisava urgentemente do endereço da casa dela, para fazer uma visita.

Depois, meus pais me levaram ao Seminário Paulo VI, para eu conhecer o local. Eles perguntaram se eu queria estudar para ser padre, eu disse que não. Naquele momento exato que me vi em uma imagem casando com a Helaine, mas não havia comentado com ninguém, achei que era algo que ninguém mais poderia saber.

Quando chegou o final do ano, minha mãe escolheu o Colégio Marista de Londrina (colégio tradicional de padres) para me matricular. Ela me colocou direto na 5ª série do ensino fundamental, então fiz essa série novamente, porque que o ensino da escola comum, como o do Colégio Marista, era diferente do ensino do ILES, a começar pela velocidade de fala dos professores, que no ILES falavam pausadamente e que no Colégio Marista falavam rápido e não tinham conhecimento para atender o aluno surdo.

⁶ O exame de admissão, que funcionou no Brasil de 1937 até 1969 era uma espécie de vestibular entre o curso primário e o ginásial, ou seja, após completar o quarto ano primário o aluno se quisesse continuar a estudar tinha que passar no exame de admissão. (RIGOTTI, 2004, p. 136).

⁷ Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental. (RIGOTTI, 2004, p. 132).

Como os professores não falavam pausadamente, muitas vezes eu entrava em desespero, precisava redobrar a atenção nas aulas e sentava na primeira carteira para poder acompanhar as falas do professor e a leitura dos livros, já que a duração de aulas para cada disciplina era de 50 minutos.

Eu ficava pensando e compreendia que os professores não poderiam falar pausadamente somente para um único aluno surdo na sala de aula, com 39 alunos ouvintes, então eles me tratavam como aluno ouvinte juntamente como os demais.

Pude então, perceber que fui prejudicado por causa do sistema escolar, por este não oferecer nenhuma condição de igualdade de aprendizagem para os alunos considerados diferentes. Lutei para recuperar as perdas, estudando bastante para chegar no mesmo nível que os colegas ouvintes.

Para Lacerda (2006, p. 166),

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

Nos primeiros dias de aula, eu me estranhava diante dos colegas ouvintes na sala de aula por causa da minha altura, pois já era grandinho, tinha doze anos, e a maioria dos colegas tinha dez anos e alguns onze anos. Eles haviam entrado na 1ª série com seis anos, já que naquela época a Lei tinha sido alterada, para permitir o ingresso das crianças na 1ª série, com a idade de seis anos.

Tinha um pouco de vergonha, não me sentia bem e queria que todos tivessem a mesma idade que eu, foi a partir desse momento que comecei a me sentir diferente deles, devido às dificuldades de comunicação.

Como eu gostava muito de estudar, fui ficando bastante entusiasmado, porque tudo era novo para aprender, como os conteúdos novos das disciplinas de Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Religião.

Se eu tinha dificuldades de compreensão nas falas do professor, tinha que estudar em casa, pegar livros para ler uma vez, duas ou até três vezes, ou mais, até conseguir entender os

conteúdos das matérias. Tinha dificuldades de compreensão nas operações e para utilizar fórmulas de Matemática. Quando se aproximava a prova de Matemática, ia correndo na casa do colega para aprender em como fazer as quatro operações. Muitas vezes não podia acompanhar a leitura labial do professor, a maioria das vezes ele ficava de costas, enquanto explicava o conteúdo de matemática no quadro-negro.

Acredito que essas falhas dos professores, se devem aos seus despreparos para receber o aluno surdo em uma sala regular. Como aluno surdo, eu achava que eles deveriam ser informados de algumas estratégias pedagógicas, como não falar de costas, colocar o aluno surdo em uma posição mais adequada da sala, para que ele pudesse visualizar melhor, procurando respeitar suas condições e possibilidades.

Nesse caso, os professores, por desconhecimento, foram desatentos à minha particularidade, levando-me a me esforçar muito mais que os demais alunos, para acompanhar os conteúdos.

Para Poker (2002), o oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala.

Desse modo, na filosofia oralista, a falta de visibilidade para a efetivação da leitura orofacial gera uma barreira na comunicação, tornando inexecutável o trabalho docente.

Segundo Sacks (1998), o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.

Lacerda (2000, p. 168 e 176) alerta,

para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, [...]. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes.

E nas matérias de Inglês, História, Geografia e Ciências, quando chegava a época das provas, decorava todos os questionários para eu me sair bem nas provas.

Como sempre fui rigoroso em fazer tarefas em casa, nunca deixei de fazer tarefas para não deixar em branco nos cadernos em que o professor assinava visto todos os dias, os professores eram muito exigentes.

Tinha dificuldades em interpretar os textos, em identificar as respostas das perguntas do questionário das matérias mencionadas acima, e a minha irmã, Rosa Maria, me ensinou como achá-las nos textos, riscando nas frases para eu copiar. Com isso, fui aprendendo a identificá-las e depois de um tempo, minha irmã não precisou mais me ajudar, mas trago até os dias de hoje, essa falha ao interpretar textos, dependendo da complexidade do assunto.

O professor de Português percebeu que eu era responsável, pois sempre apresentava as tarefas em dia, então, em todas as aulas, ele me pedia para escrever no quadro as tarefas feitas em casa, para que os colegas pudessem acompanhar e a fazer correções necessárias.

Esse professor obrigava todos os alunos a fazer a retirada de um livro de estórias na Biblioteca da escola, sendo que tínhamos que entregar a ele o resumo do livro toda semana.

Ele também obrigava todos os alunos a fazerem redação pelo menos uma vez por semana, cujo título era dado por ele. Como eu não sabia escrever redações, minha irmã Rosa Maria me ensinava como escrevê-las, porque eu havia aprendido a escrever apenas descrições.

Uma vez que passei a datilografar a redação, recortá-la do papel sulfite e colar a produção textual no caderno, o professor demonstrou gostar de minha ideia, dava visto e escrevia “excelente” em cima do visto.

Pude perceber que para ele não importava se eu escrevia palavras fora da ordem da gramática da Língua Portuguesa; ele sempre elogiava minhas tarefas e chegou a falar para a turma que eu era caprichoso, assíduo e os recortes das redações colados no caderno atestavam isso. Eu fiquei corado de orgulho.

Nessa ocasião, o professor deve ter percebido que minha escrita em Língua Portuguesa era diferente e tenho certeza de que ele não tinha nenhum preparo para atender satisfatoriamente um aluno surdo.

O que ele podia fazer era me dar o incentivo positivo necessário para eu me encorajar nessa caminhada acadêmica, pois nessa época não havia nenhum conhecimento sobre a diferença entre gramática da Libras, minha língua materna, e da Língua Portuguesa, minha segunda língua.

De acordo com Duarte e Padilha (2012, p. 316),

[...] compreendendo, com Bakhtin, a linguagem como interação e o enunciado como unidade da comunicação verbal, somos levados a refletir que o aluno surdo, já tendo adquirido sua língua materna Libras, a concebe em termos de enunciados significativos que são mobilizados no processo comunicativo pela necessidade de interação com o outro. Para o aprendizado de uma segunda

língua, não imagética, é necessário reconstruir, reconfigurar, (re)representar estes enunciados em outras bases, conforme as estruturas linguísticas e gramaticais que essa nova língua oferece/permite na escrita. Um exemplo muito simples é o de nós, ouvintes mesmos, ao aprendermos uma língua estrangeira. Há, digamos, no caso da Língua Inglesa, partículas ao lado dos verbos e pronomes, para indicar se a questão é interrogativa ou negativa (as partículas DO e WIIL, por exemplo). Em Língua Portuguesa, não há tais partículas, então temos que incorporar, em nossa aprendizagem, elementos que não existem em nossa língua materna, algo muito comum no aprendizado de línguas estrangeiras. Acontece que, para os surdos que têm Libras como língua materna, tal “incorporação” é muito mais abrangente e pressupõe outra ordem de elementos e estruturas linguísticas a serem conhecidos/aprendidos.

A respeito de aprendizagem de língua estrangeira, de acordo com Paiva (2009, p. 35),

Ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo por ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua.

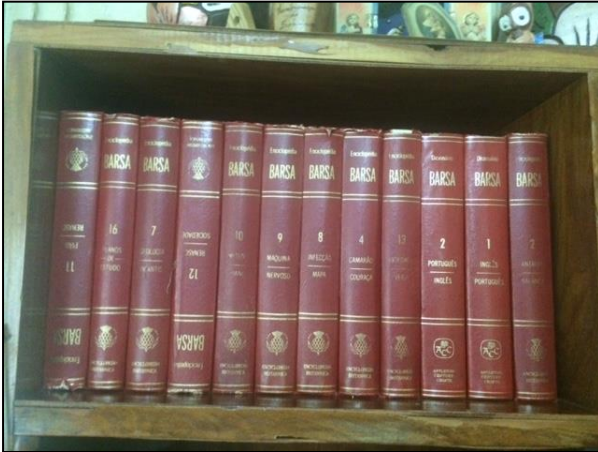
Outra atividade proposta pelo professor era pedir que a classe fizesse pesquisas sobre diferentes temas. Em minha casa, possuíamos uma coleção de “Barsa”⁸ disponível para esse fim, por isso eu sempre apresentava os trabalhos solicitados. Assim, senti-me atraído em pegar um dos livros da coleção de Contos dos Irmãos Grimm, que também estavam em minha estante. Fiquei encantado com a leitura e li toda essa coleção, com muita ansiedade, prazer e gosto de leitura até o final das estórias.

Certa vez o professor nos mandou entrevistar alguém nascido em outro país, então entrevistei um idoso japonês, nascido no Japão, pai de uma amiga da minha mãe. No dia da aula, li em voz alta minha entrevista, o professor gostou e elogiou o meu trabalho. Novamente nos

⁸ Desde 2005, a Barsa é propriedade do grupo espanhol Barsa Planeta, cujo escritório brasileiro é sediado no bairro da Água Branca, em São Paulo. Sandra Cabral, diretora de marketing da empresa, garante que os brasileiros ainda vão poder folhear a enciclopédia por um bom tempo: “Há 48 anos, a Barsa é todo ano reeditada e as vendas não caem”. Nos últimos três anos, segundo informações prestadas pela própria Sandra, a venda média anual foi de 70 mil unidades. De todo o modo, a empresa não deixa de investir na versão online e nos CD-ROMs, complementos dos livros de papel. “Nós acreditamos na pesquisa reflexiva, feita dentro de bibliotecas”, diz ela. “Mas também sabemos da importância do conteúdo online”. (BEZERRA, 2012).

mandou pesquisar sobre fatos e acontecimentos mundiais e fez a pesquisa sobre “Sobreviventes dos Andes”⁹, utilizando-me de uma revista da “Manchete”¹⁰.

Foto 11 - Coleção de livros da Enciclopédia “Barsa”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 12 - Uma das publicações da revista “Manchete”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Todos os avanços que fiz foram frutos do meu esforço, através da leitura na coleção de gibis, da enciclopédia de livros de “O Mundo da Criança”, da coleção de livros Contos dos “Irmãos Grimm”¹¹, e da realização de pesquisas para fazer os trabalhos escolares, através da coleção de livros da Enciclopédia “Barsa”.

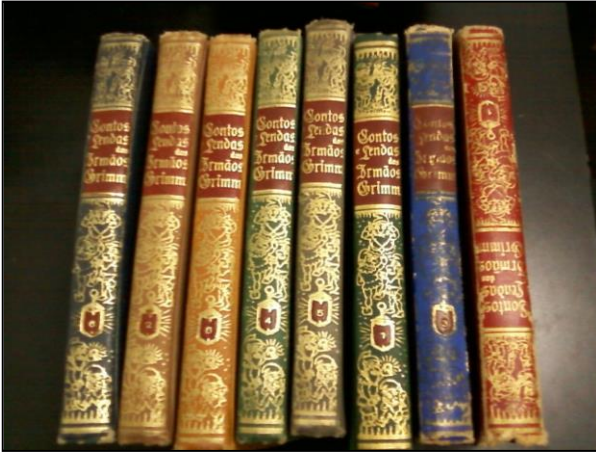
Tudo isso me ajudou a desenvolver o domínio da escrita de acordo com a gramática da Língua Portuguesa.

⁹ Em 1972, 45 pessoas viajavam de Montevideu para Santiago, no Chile. O avião chocou-se com os Andes e caiu. Dezesseis pessoas sobreviveram e o restante morreu. Os sobreviventes ficaram isolados na montanha e, para não morrerem de fome, alimentaram-se da carne de seus companheiros mortos. Este grupo manteve-se vivo até ser achado pelas autoridades. Tal episódio resultou em documentário no cinema (“Vivos”, de Frank Marshall) e no livro (“Os Sobreviventes – A Tragédia dos Andes”, do inglês Piers Paul Reed). (RANGEL, 2016).

¹⁰ A revista Manchete surgiu na década de 50, sendo considerada a segunda maior revista brasileira de sua época. Empregando uma concepção moderna, a revista tinha como fonte de inspiração a ilustrada parisiense *Paris Match* e utilizava, como principal forma de linguagem, o fotojornalismo. A Manchete atingiu rápido sucesso e em poucas semanas chegou a ser a revista semanal de circulação nacional mais vendida do país, destituindo a renomada e, até então, hegemônica, O Cruzeiro. (MANCHETE, 2013).

¹¹ Os irmãos Grimm (em alemão, Brüder Grimm ou Gebrüder Grimm), Jacob (Hanau, 4 de janeiro de 1785 – Berlim, 20 de setembro de 1863) e Wilhelm (Hanau, 24 de fevereiro de 1786 – Berlim, 16 de dezembro de 1859) eram acadêmicos, linguistas, poetas e escritores, nascidos no então Condado de Hesse-Darmstadt, atual Alemanha. Os dois dedicaram-se ao registro contos de fadas infantis, ganhando assim grande notoriedade, que, gradativamente, tomou proporções globais. (LIVROS CONSERVADORES, 2016).

Figura 4 - Coleção de livros Contos dos “Irmãos Grimm”.



Fonte: Contos... ([1961]).

Figura 5 - Ilustração de um dos livros Contos dos “Irmãos Grimm”.



Fonte: Contos... ([1961]).

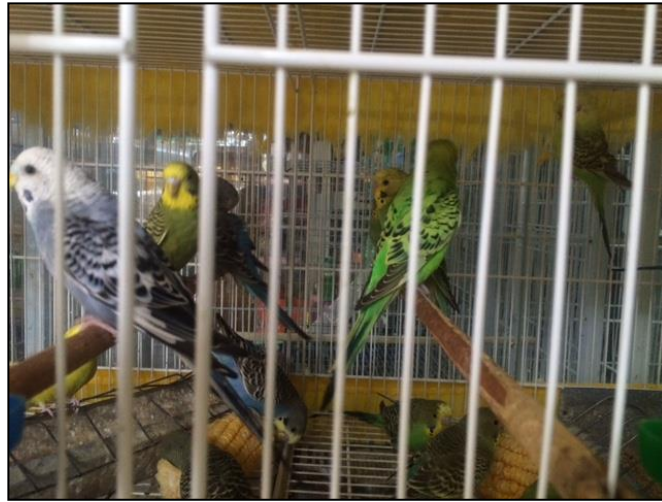
Mesmo sendo surdo, muitas vezes pude perceber que a maioria dos surdos que eu conheço não desenvolveu esse domínio. Acredito que seja pela dificuldade de compreender organização do pensamento dentro da concordância verbal e nominal para escrever frases, sendo que a língua de sinais é a primeira língua para a formação do pensamento dos surdos e, por isso, escrevem de uma forma desestruturada, sendo que a Língua Portuguesa é a segunda língua e devemos respeitar isso.

No Colégio Marista, na hora dos intervalos, pude perceber que tinha dificuldades de fazer amigos ouvintes, sentia-me diferente deles por eu ser surdo e eles não me davam atenção, sempre ficava sozinho e para não ficar triste e desanimado, pensava que pelo menos não havia bullying e achava isso muito bom.

Nessa época, o ensino regular não oferecia oportunidades educacionais diferenciadas e era justificado pela visão da integração, ou seja, colocavam-se todos juntos na mesma sala de aula, como no meu caso, mas desconsideravam-se as peculiaridades das pessoas diferentes, ofertando tratamento igual ao desigual.

No pátio do Colégio havia três viveiros de passarinhos. Eu ia sempre lá ficar perto dos viveiros, observando a vivência dos periquitos australianos, compartilhando suas graças e alegria e o tempo de 20 minutos passava muito rápido.

Foto 13 - Periquitos australianos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi a partir de 12 anos de idade que minha mãe me pedia para ir ao Banco América do Sul, a fim de realizar algumas tarefas como pagar faturas de luz, água, telefone, fazer depósito de cheques, pagar prestação do carro e os demais.

Assim pude assumir responsabilidade, autonomia, segurança e confiança.

Minha mãe percebeu que eu tinha afinidade com Artes, então me matriculou em um curso no Colégio Londrinense, uma vez por semana. No início, imaginei que seria pintura em tela, mas eu havia me enganado, As aulas contavam com desenho de figuras a lápis preto e, mais tarde, a lápis de cor.

O professor colocava uma porção de garrafas, tigela e, às vezes, frutas no centro da mesa, para que eu me concentrasse no desenho dos mesmos. Depois de fazer um ano de curso e o desenhar várias garrafas, acabei desistindo.

Fiz curso de natação como opção de Educação Física no Colégio Marista. Durante o ano de 1972, nadava todos os dias da semana, das 17h30m até às 18h30m, depois das aulas. No ano seguinte (1973), acabei desistindo de natação, optei por outras atividades, também fazendo parte de Educação Física, sempre alternados a cada dois meses, tais como: basquete, voleibol, atletismo e handebol.

No começo do ano de 1974, com 14 anos de idade, minha mãe e meus tios haviam me levado até Curitiba, a fim de comprar o aparelho auditivo que não fosse de bolso. O vendedor havia me passado orientações de como utilizar o aparelho auditivo aos poucos, para eu me

adaptar, ouvindo os ruídos, procurando identificá-los tais como barulho do motor do carro, batidas de porta, válvulas de descarga no banheiro, latidos do cachorro, pio dos passarinhos, cacarejo das galinhas e os demais.

Mesmo podendo ouvir som das palavras do professor nas aulas, nunca pude perceber sons de fonemas das palavras, nunca tive o treinamento auditivo através de aparelhos com a professora especializada e sim apenas o treinamento de fala.

Figura 6 - Aparelho auditivo.



Fonte: Aparelho... (2016).

Quando ouvia som das vozes vindas das pessoas, para mim soavam como uma língua estrangeira. Até hoje, nunca pude perceber ou distinguir som das palavras vindas do rádio, da televisão, do telefone, do disco, do gravador e os demais, pela ausência de processamento auditivo.

Isto chama-se Processamento Auditivo Central, que é a capacidade que o sistema nervoso tem para usar a informação que chega pela audição, ou seja, “é aquilo que o cérebro é capaz de fazer com o que o ouvido ouviu”. Ele está relacionado com habilidades auditivas desenvolvidas desde o nascimento (localizar o som, focar a atenção em um som e ignorar outros, discriminar um som do outro, memorizar sons sequenciais, dentre outros).

Durante os quatro anos do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, a maioria dos professores lecionavam as mesmas matérias para nós. Chegando ao final da 8ª série, eu era considerado como um dos melhores alunos da sala. Como recebia aprovação de todas as matérias, perto do 15º dia

do mês de novembro, ganhava dispensa antecipada para tirar férias e a maioria dos colegas ficava em recuperação.

Era muito difícil eu ficar em recuperação, por ser um aluno bastante aplicado no colégio.

Assim que chegou o dia da minha dispensa, a minha mãe nem se preocupou com a minha participação na Colação e Missa de formatura de 8ª série do Colégio Marista. No dia seguinte à dispensa, já me embarcou no ônibus direto para Cruzeiro do Oeste, a fim de que eu ajudasse o meu pai nos serviços do posto de gasolina, durante o período das férias. No final da tarde, quase todos os dias, ia ao clube praticar natação, que eu adorava e, por conta disso, acabei me esquecendo desse evento do Colégio.

Posteriormente, tive a oportunidade de fazer o teste vocacional nesse Colégio. Então o fiz e demorou uns meses para sair o resultado. Assim que chegou o resultado, a opção que me foi recomendada foi o curso de Odontologia.

Eu gostava muito de fazer desenhos sobre células do corpo humano nas aulas de disciplina de Biologia da 8ª série e sempre achei que ia fazer o curso de graduação de Veterinária, pelo fato de gostar muito de animais.

Uma vez que meu pai havia me levado ao sítio do meu tio, estava presente o veterinário que meu tio havia chamado para verificar a vaca morta, deitada no chão. Assisti a uma cena em que o veterinário havia cortado o corpo de uma vaca para investigar a causa da doença que a havia matado. A partir dessa cena, desisti de ser veterinário, porque cortar corpos dos animais não era do meu feitio.

Em 1975, havia voltado a me encontrar com os meus ex-colegas surdos do ILES, já adultos, já estavam trabalhando, então percebi a diversidade de profissões com as quais eles estavam trabalhando, como, pintor letrista, tapeceiro, vendedor de calçados, balconista da farmácia, vendedor de chaveiros e os demais.

Não me identifiquei com nenhuma dessas profissões que eles exerciam, e decidi fazer o segundo grau e a faculdade. Havia recebido muita informação através da minha irmã Rosa Maria, a qual gostava de falar bastante sobre o assunto de vestibular e faculdade, porque ela já estava finalizando segundo grau em um colégio. Tudo isso alimentava o meu sonho pelos mesmos.

Pude perceber que meus ex-colegas surdos do ILES haviam concluído a 5ª série do antigo primário do ILES, depois foram estudar na escola do ensino regular junto com os ouvintes, com o objetivo de concluírem a 8ª série, mas como não conseguiram acompanhar as aulas e as falas do

professor, eles acabaram desistindo. A maioria deles não eram oralizados e não usavam aparelhos auditivos.

De acordo com Lacerda (2006, p. 165)

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Segundo Brasil (2004, p. 4):

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência.

No meu caso, tinha o ímpeto de dar continuidade nos estudos, alimentando o meu sonho: prestar o vestibular e fazer uma faculdade. Eu não aceitava parar de estudar e mesmo enfrentando as dificuldades nos estudos, procurei superar os desafios surgidos nessa minha caminhada.

Em 1976, fui convidado para ser sócio da Associação dos Surdos de Londrina, passei a treinar nos jogos de futebol de campo no Seminário São Vicente Pallotti, aos sábados, na parte da tarde. O ponto de encontro dos amigos surdos era situado na Praça Gabriel Martins, no centro da cidade, também aos sábados à noite.

A Associação dos Surdos de Londrina é uma entidade filantrópica, que tem por finalidade estimular os laços de união e solidariedade entre os surdos, em benefício da vida social, econômica, moral, cultural, recreativa e esportiva dos mesmos.

A Associação foi uma idealização de um grupo de amigos que se encontravam em uma praça no centro da cidade e sempre buscaram uma forma para reunir os surdos da cidade e região. Um dia conheceram a ASC (Associação dos Surdos de Curitiba) e ficam animados em saber que era possível se organizarem para reunir seus iguais. Foi então que, em 15 de Janeiro de 1970, nasceu a ASL, que existe até hoje.

Após formalizarem o estatuto, a primeira atividade da ASL foi a participação em jogos de futebol pelo Brasil, contra outras associações, o que tornou a Associação dos Surdos Londrina uma grande competidora, ganhadora de muitos prêmios.

Tempos depois, perceberam que a ASL estava crescendo cada vez mais, e precisava de um lugar para as festas e encontros. Foi então que, com o esforço da diretoria e com o lucro das festas, foi possível a compra de um terreno, que mais tarde seria vendido para a compra da atual chácara, localizada na Gleba Palhano, onde é ainda hoje a sede da ASL. Essa sede, após tantos anos, acabou ficando desgastada, impossibilitando o seu uso, e por isso a sua reforma se tornou o principal sonho da comunidade surda de Londrina.

No ano de 2015, a diretoria resolveu agilizar a realização da reforma da mesma. Conseguiu a doação de materiais de uma construtora, tais como: piso cerâmico, azulejos, pias, vasos sanitários e tintas. Um dos membros da diretoria da ASL ofereceu-se a prestar serviços voluntários, para a realização da reforma de dois banheiros e da cozinha da sede.

Realizou-se também a pintura das paredes internas, piso interno, janelas e portas. Ainda falta trocar telhas velhas por novas, pois há algumas goteiras quando chove. Falta também fazer muro frontal e lateral direito, pois já são murados os dois lados da divisa com os vizinhos, os quais são de lateral esquerdo e dos fundos.

Foto 14 - Sede própria da Associação dos Surdos de Londrina.



Fonte: Associação dos Surdos de Londrina (2016).

A sede atualmente possui apenas cerca de arame e uns postes de concreto com altura de dois metros. Nesses dois lados onde faltam fazer muros, há também o portão de entrada, feito de madeira e arame, situado na esquina do lado direito. A sede possui fachada de tijolo aparente e realiza festas e encontros para receber associados e visitantes, surdos e ouvintes.

Na frente dessa casa há o gramado grande, cujo tamanho aproximado é de um campo de futebol suíço, mas não há treinos de jogos dos atletas, pois essa sede fica localizada distante do centro da cidade de Londrina, uns 12 km. Anteriormente, ela fazia parte de loteamento de chácaras mas, atualmente, é vizinha de vários condomínios fechados residenciais e é próxima ao Shopping Catuaí.

Os atletas surdos têm maior preferência por treinos de futsal aos sábados, com a utilização de quadra de esportes emprestada de uma escola pública municipal nas proximidades da Prefeitura de Londrina.

A cada dois meses, a diretoria da ASL promove festas na sede, tais como: Festa das Mães, Festa Junina, Festa do Cowboy, Festa do Hawaí, inclusive realiza uma feijoada de almoço, além do strogonoff de frango. A finalidade dessa entidade é arrecadar verbas para pagar contas de luz e água, inclusive pagar taxas de jogos quando os atletas surdos participam de um campeonato de jogos das entidades, ao quais se realizam em Curitiba, ou em outras cidades, dentro e fora do Paraná.

Atualmente, a presidente da Associação dos Surdos de Londrina é a Helaine, minha esposa, eleita neste ano. Essa entidade ajuda muito as pessoas surdas a se desenvolverem e exercerem a sua cidadania, para se terem autonomia própria e liberdade para fazer viagens e a participarem de jogos.

Desta forma, eles podem conhecer novas pessoas e a criar um círculo de amizades, prevenindo ou diminuindo o isolamento e o sentimento de inferioridade das pessoas surdas.

Fiz parte da diretoria dessa entidade por muitos anos, assumindo diferentes cargos. tais como: conselheiro fiscal, presidente, secretário, diretor social e diretor de esportes. Meu último cargo foi como diretor de esportes da Associação dos Surdos de Londrina, no final do ano de 2006.

De acordo com Strobel (2009, p. 42-43),

Associações de Surdos: Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em

comuns, assim como os costumes, as histórias, as tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos. A Associação de Surdos representa importante espaço de encontro entre os sujeitos surdos da comunidade surda. Importantes movimentos em prol a causa de surdos se originaram e ainda se resultam das reuniões e assembléias nas associações de surdos que ocorrem por todo o Brasil.

Voltando ao meu percurso escolar, no começo do ano de 1976, minha mãe havia liberado minha transferência do Colégio Marista para o Colégio Londrinense. Por causa da longa distância, estava cansado de pegar ônibus e o Colégio Londrinense se situava a duas quadras da minha casa.

Concluí o 2º grau no Colégio Londrinense. Na sala de aula do 3º ano, havia uns 100 alunos e os professores falavam alto durante as aulas, para que todos eles pudessem ouvir e acompanhar as aulas. Isto incentivava os alunos presentes para os preparativos ao vestibular. Percebi que esta era uma oportunidade muito boa para eu acompanhar os conteúdos das matérias, tudo isso me deu força para estudar bastante.

Tinha conteúdos novos das matérias tais como: Física, Química e Biologia. O Colégio Londrinense era ótimo, pois fazia parceria com o Curso Universitário, o qual tinha todo o material preparatório para o vestibular.

Depois da aula, pegava o material e estudava sozinho no meu quarto. Eu tinha um quadro-negro pendurado na parede do meu quarto e anotava os conteúdos e fórmulas equacionais das matérias para decorar, tais como: matemática, física e química. Sabia de cabeça os símbolos da tabela periódica de química.

Tinha bastante entusiasmo e ânimo para estudar sozinho e não tive ajuda de outras pessoas, pois estava acostumado a estudar sozinho e fazer muitas leituras.

Simplesmente eu gostava muito de estudar e nenhuma pessoa me forçou a fazer isso, no fundo do meu coração, talvez eu tenha reconhecido o sacrifício do meu pai em trabalhar fora, na cidade de Cruzeiro do Oeste, deixar a família em Londrina, para nos ver somente nos finais de semana e nos períodos de férias.

Aliás, a minha irmã Rosa Maria havia casado nessa época, e a outra irmã caçula, Margareth, era pequena e tinha uns 10 anos. A minha mãe tinha a sua ocupação de costureira no quartinho e ganhava um dinheirinho extra para ajudar nas despesas de casa.

Fui atrás também de fazer o cursinho de Inglês. Em três anos, pude desenvolver o domínio da escrita e a leitura da língua inglesa. A turma era pequena, formada por quatro alunos e, comportada, o que facilitou bastante para que eu acompanhasse as aulas e os conteúdos em que a professora escrevia no quadro-negro. Ela falava alto e pausadamente, dava para acompanhar a leitura labial dela, já que ela não sabia da língua de sinais, não conhecida nessa época.

A professora não falava somente em inglês e sim em português, dava explicações sobre as formações de frases de acordo com a estrutura gramatical do inglês. Se ela fosse falar somente em inglês, com certeza eu haveria de desistir.

Depois da aula, em casa, eu pegava o livro de inglês, e procurava decorar a lista de palavras que continha no material. Através do uso da língua de sinais, meus estudos foram bastante facilitados.

Eu havia feito a prova de inglês do vestibular umas quatro vezes, havia 20 questões, eu acertava quase todas e errava apenas uma ou duas.

Ainda não havia escolhido o curso de graduação para prestar o vestibular. Fiz pesquisa nas diversidades de profissões, para descobrir qual seria a minha afinidade e não havia encontrado.

Fiz o teste vocacional pela segunda vez em uma clínica de psicologia. Quando chegou o resultado do mesmo, a psicóloga havia me confirmado sobre três opções para escolher, as quais eram: Psicologia, Arquitetura e Urbanismo e Administração de Empresas.

Ela havia dado palpites para eu não fazer Psicologia pelo fato de eu ser surdo, pois teria que prestar muita atenção às falas dos pacientes, por isso indicou-me a fazer a segunda opção, Arquitetura, porque não haveria problemas de comunicação com os clientes.

Acredito que foi um equívoco da psicóloga, pois fazendo arquitetura e depois de formado, pude perceber que também precisaria prestar atenção nas falas dos clientes e analisar os sonhos e descrições dos mesmos, para a realização da construção do imóvel.

Enfim, ela havia se esquecido de que eu poderia ser um bom psicólogo para trabalhar em uma escola especial para surdos, afinal teríamos tido as mesmas experiências no mesmo mundo visual e isso poderia facilitar muito a comunicação através do uso da língua de sinais.

Como não haveria barreira de comunicação em uma sala de quatro paredes, com certeza, o paciente surdo abriria o coração para fazer desabafos dos seus problemas e eu poderia ajudá-lo

encontrar solução para os seus problemas e a entrar no caminho da superação, dependendo da escolha dele.

De acordo com a psicóloga surda Maestri (2014, p. 98),

Dentro das minhas experiências como psicoterapeuta clínica surda, no início pude observar que ao me confrontar com meus pacientes surdos, lidando com a essência da problemática emocional, cognitiva, afetiva e psicológica com surdos oralizados ou não, usando estratégias de trabalho que levavam o paciente surdo a encontrar o caminho da superação por meio das suas próprias construções pessoais (ROGERS, 2003), fui mudando o foco em relação ao trabalho terapêutico, pois, percebia, ao visualizar e refletir sobre todos os casos que atendia, que todos os pacientes exigiam ser respeitados como sujeitos singulares, como ser humanos com seus direitos, independente da crença do discurso ideológico oralista da época.

Em 1978, perto de concluir o 2º grau, havia pesquisado sobre cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), mas não havia o de Arquitetura e Urbanismo, que eu tanto queria fazer.

Minha irmã, Rosa Maria, havia sugerido que eu prestasse o vestibular para fazer o mesmo em uma faculdade particular em Mogi das Cruzes – SP. Havia conversado com meus pais sobre isso, eles disseram que não teriam condições de arcar despesas de me manter nos estudos e no pensionato e me sugeriram fazer o curso de Matemática na UEL, uma vez que eu poderia continuar morando com minha mãe e irmã caçula. Então fiz a prova do vestibular do curso de Matemática e fui aprovado.

Até o final do primeiro semestre de 1979, fiz o primeiro período do curso de Matemática da UEL, mas não havia me identificado com essa área e acabei trancando a matrícula do mesmo. Continuei fazendo o cursinho pré-vestibular para fazer mais uma tentativa de prestar o vestibular para um curso de Arquitetura e Urbanismo.

Como havia feito 20 anos de idade, minha mãe havia sugerido que eu procurasse emprego. Porque eu mantinha contato constante com meus amigos surdos curitibanos, sabia que a maioria deles trabalhava como digitador.

Preenchi uma ficha de cadastro e de solicitação de emprego em uma empresa chamada Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), para trabalhar no período noturno. Fui chamado para fazer um teste de digitação e uma prova de redação. Fui aprovado e contratado de imediato, para começar a trabalhar como digitador, em novembro de 1979.

A respeito dos amigos surdos curitibanos, percebi que a comunicação entre eles e eu deva-se através do bimodalismo, caracterizado pelo uso da língua de sinais simultaneamente ao português falado e sem o uso da voz.

Sendo assim, o bimodalismo fazia parte da Comunicação Total, de acordo com Capovilla (2000, p. 104),

A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao oralismo do que propriamente um método.

Capovilla enfatiza que a Comunicação Total teve por objetivo proporcionar opções para a melhoria na Educação dos Surdos. Com isso, houve uma mudança essencial desde a proibição do uso da língua de sinais para a permissão do uso pela mesma, de acordo com Ciccone (1996), Marchesi (1996) e Costa (1994), que retratam a Comunicação Total mencionada anteriormente, nas páginas 43 e 44.

Apesar disso, o bimodalismo não obteve êxito na educação dos surdos, pois não se configura como uma língua. A Libras e a Língua Portuguesa são distintas e com estruturas diferentes, sendo que as crianças surdas, em idade escolar, encontram dificuldades em utilizar essas línguas, de acordo com Paula Botelho (1999), mencionada anteriormente, na página 44.

A UEL havia criado o curso de Arquitetura e Urbanismo. Fui atrás de prestar o vestibular, em julho de 1979. Fui aprovado na prova prévia de Arquitetura, mas não fui aprovado no vestibular por causa da redação, que é obrigatória para o vestibular de todas as universidades. Fiquei em 40º lugar de classificação, mas havia apenas 30 vagas do curso. Aconteceu o mesmo duas vezes, uma em janeiro e outra em julho de 1980.

O Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON) havia criado o curso de Arquitetura e Urbanismo. Prestei a prova e, dessa vez, fiz, fui aprovado e fiquei em 10º lugar de classificação. Mesmo tendo ficado com uma nota baixa da redação, essa somou com o Escore Bruto, como não acontece na UEL. Fiquei muito feliz e fiz matrícula.

Nos primeiros anos do curso de Arquitetura e Urbanismo, a maioria das aulas eram de teoria e as disciplinas eram tais como: Psicologia, Filosofia, Português, Sociologia, Estudos de Problemas Brasileiros, História da Arte e entre outras.

As aulas eram cansativas, com duração de quatro horas cada. Não tinha intérprete de Libras e nessa época ainda não se havia oficializado a Lei da Libras. O período das aulas era integral (manhã e tarde). Saindo da faculdade, ia direto para o trabalho no SERPRO que era no período noturno, entrava às 19hs e saía às 1h da manhã.

Em agosto de 1982, entrando no terceiro ano do curso de arquitetura, começaram as aulas de prática e operações de Cálculos de Matemática tais como: Topografia, Desenho Arquitetônico, Planejamento Urbano, Projeto, Cálculos e Integrais, Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções e os demais.

Tudo isso foi tornando a continuidade dos estudos mais difícil. Eu tinha muitas dificuldades nas apresentações dos trabalhos em equipe, não utilizava a minha oralidade na apresentação e apenas ajudava a segurar cartazes, sendo que naquela época não havia multimídia para apresentar slides.

Na elaboração dos trabalhos, percebi que não podia acompanhar as falas dos colegas, trocando ideias e opiniões. Sempre ficava calado, fazendo presença na roda deles. Na maioria das vezes, eles acabavam me cobrando para pagar despesas do material de apresentação, sabendo que não os ajudaria na elaboração, uma vez que, eu trabalhava, em horário noturno, no SERPRO.

Em 1984, fui convidado para ser intérprete de Libras nas missas realizadas na capela do ILES, aos sábados, sob responsabilidade do Padre Salvador Stragapede, o qual veio da Itália e foi convidado pela diretora do ILES, para evangelizar os surdos. O mesmo fazia parte do trabalho da Pequena Missão para Surdos (padres gualandianos).

Um pouco de história sobre essa congregação, de acordo com padre Heriberto,

A Pequena Missão para Surdos (padres Gualandianos) nasceu no dia 08 de julho de 1849 na cidade de Bolonha – Itália, quando o jovem sacerdote Padre José Gualandi, ao auxiliar uma missa de primeira comunhão, percebeu no meio das crianças, uma moça chamada Carolina Galluppini, que com seu jeito diferente chamou a atenção do padre.

Após a missa, ao ficar sabendo que se tratava de uma surda, sentiu-se profundamente comovido. No dia seguinte, no momento de oração pessoal, ao olhar para o quadro do Sagrado Coração de Maria, sentiu que Deus o chamava para ser missionário dos surdos.

A Pequena missão nestes anos todos tem procurado responder ao carisma de Pe. José Gualandi nas atividades pastorais com os surdos e na paróquia. (KARSTEN, 2016).

O Pe. Salvador Stragapede foi a primeira pessoa que me deu confiança para trabalhar com ele nas missas, aos sábados à noite. Lá, eu era intérprete de Libras, de acordo com as falas dele, inclusive rezava orações como o Pai Nosso, Ave Maria, Credo e os demais.

O padre falava pausadamente para eu fazer a leitura labial e passar em Libras para os surdos que frequentavam a Missa, que eram em torno de 100, além de algumas pessoas ouvintes.

Nós éramos uma dupla carismática - trabalhamos juntos por 18 anos, de 1984 até 2002 - fazendo um trabalho bonito que atraía os surdos para frequentar as Missas, aos sábados.

Foto 15 - Padre Salvador realiza Missa para Surdos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Atualmente ele está residindo em Bolonha – Itália, sendo transferido de volta para lá por motivo de problema de saúde. Desde então, outro padre o substitui, mas este não me chamou mais para dar continuidade nesse trabalho de tradução e interpretação, pois ele sabia utilizar a Libras.

Com isso, tive a oportunidade de conviver com as duas línguas.

Em 1985, voltando a falar do curso de arquitetura, eu finalizava o 5º ano do mesmo, mas fiquei em dependência (DP) das 10 disciplinas. Na turma, éramos 40 alunos, dez haviam desistido e ficamos em 30, apenas formando-se 18 alunos, ficando 12 alunos para fazer

dependência das disciplinas. Fiquei desanimado, com muita vontade de desistir, tudo era muito difícil e a média da nota de aprovação era 7,0.

Procurei falar com a psicóloga que me atendeu no último teste vocacional. Solicitei orientação sobre a minha vontade de desistir do curso de arquitetura. Ela me disse para lutar, porque faltava muito pouco para conseguir o diploma. Segui o conselho dela, lutei e me formei.

Foto 16 - Eu fazendo estágio num escritório de arquitetura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Dentro de um ano consegui eliminar oito disciplinas em DP. No ano seguinte (1987), havia jubulado por causa do limite de duração do curso, que é até sete anos.

Fiz novamente o vestibular e fui aprovado. O diretor da faculdade havia me chamado para a uma conversa sobre o jubilamento do curso. Ele me disse não precisava ter feito outro vestibular e sim procurá-lo para solicitação de prolongamento do prazo, dispensou-me do jubilamento e prolongou o prazo por mais dois anos, para que eu pudesse dar continuidade ao

curso. Havia apenas uma disciplina para eu fazer e a outra última no ano seguinte de 1988, quando chegou a hora de realizar o Trabalho de Graduação.

Chegou o dia da apresentação, utilizei a minha oralidade, já que não tinha mesmo intérprete de Libras naquela época. Finalmente acabei concluindo o curso de Arquitetura e Urbanismo, no dia 13 de fevereiro de 1989. Foi momento de felicidade e emoção quando recebi o Certificado na Colação de Grau, resultado de oito anos e meio de muita luta, garra e suor e fiquei feliz por não ter desistido.

Foto 17 - Minha formatura de Arquitetura e Urbanismo, 11/02/1989.



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com Helaine Cristina D. R. Alves (2005, p. 34), “desistir de estudar representa, para mim, dar a vitória aos ouvintes. Entendo que nós, pessoas surdas, não temos de superar a nossa própria surdez. Temos, sim, de superar o preconceito da sociedade majoritária ouvinte, mostrando-lhe que os surdos têm valor”.

A autora afirma ainda que,

Duas universidades do sul do país, a ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) e a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), de espírito solidário e inovador, estão dando exemplo de respeito aos alunos universitários surdos, oferecendo-lhes condições de estudar em igualdade com colegas ouvintes, a partir da contratação de intérpretes de Libras. Os surdos, por não se orientarem

pela audição, necessitam de uma língua de modalidade visual, como a língua de sinais, e de outros referenciais visuais, a fim de poder acompanhar as aulas de seus professores ouvintes, que se orientam a partir de experiências auditivas e verbais. Helaine Cristina D. R. Alves (2005, p. 35).

Segundo Teske (2002, p. 85), a respeito das pesquisas realizadas no Centro de Estudos Surdos da ULBRA,

Foi possível perceber, após análise de alguns resultados, os discursos e práticas comuns e generalizadas entre grupos que transitam pela Universidade. É perceptível, por exemplo, a dificuldade que as pessoas que trabalham nessa estrutura social tem para relacionar-se com os diferentes, principalmente quando esses provém do território invisível chamado surdez. As pessoas surdas fazem parte desse mundo comunicacional à parte, transformando-se em uma minoria lingüística por excelência.

Segundo Helaine Cristina D. R. Alves (2005, p. 35-36)

[...] infelizmente, a minoria surda não provoca tanto impacto para mudanças na realidade brasileira. No entanto, esta mesma minoria, durante o último século, relegada ao último plano, já que era considerada “incapaz e deficiente”, agora está disposta a exigir o direito dos surdos ao estudo, ao trabalho e à ocupação de um lugar social. Torna-se de conhecimento público a dificuldade de acesso à educação superior e o quanto ela é seletiva. A conquista de espaço, nesse âmbito, é resultado de todo um trabalho de qualidade na trajetória escolar dos alunos, em geral, aliado à concorrência na disputa de reduzido número de vagas [...] O ideal seria que as Instituições de Ensino Superior – IES, estruturassem-se de tal forma que viabilizassem o acesso dos portadores de deficiência à Educação Superior, como também oferecessem condições a esse alunado permanecerem em seus cursos, envolvendo-se no ensino, pesquisa e extensão acerca da Língua Portuguesa para surdos, Língua Brasileira de Sinais e na interpretação da Língua Portuguesa/Libras.

Ao escrever essa faceta de minha vida, pude entender a dificuldade de meus colegas surdos, pois muitos não possuíam a oralização, nem a língua de sinais e nem apoio pedagógico que lhes dessem suporte para aprender os conteúdos escolares.

Ao ingressar no ensino regular, deparei-me com colegas e professores ouvintes e sentia-me como aluno estrangeiro no mundo dos ouvintes. Precisei de muito apoio familiar e criei um alicerce forte para continuar estudando e percebi o quanto a nossa sociedade foi seletiva com os surdos, pois só permanecia no sistema de ensino aqueles que possuíam condições sociais,

financeiras e familiares de oralizar, isto porque não existe o reconhecimento real da diferença linguística dos surdos.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 - ENFRENTAMENTOS E SUPERACOES

5 ENFRENTAMENTOS E SUPERAÇÕES

Nessa seção, apresentar-se-ão meus enfrentamentos e como os superei, trazendo à tona a vigência de uma trajetória profissional que, conforme citado por Paulo (2006, p. 12), o uso da “[...] biografia educativa permite recuperar narrativamente as múltiplas experiências formativas que norteiam a história de vida de um adulto e de um saber construído ao longo do tempo”.

Comecei trabalhar como digitador e o meu primeiro emprego foi no Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), com registro na carteira de trabalho, de dezembro de 1979 até dezembro de 1986. A empresa era filial da mesma de Curitiba e estava sendo ameaçada de fechamento por impossibilidade de arcar de despesas.

Resolvi pedir demissão para sacar o dinheiro do fundo de garantia a fim de comprar o material para fazer o telhado e finalizar a construção da minha casa própria, de 62 m².

Havia feito alguns estágios remunerados na área de arquitetura, para desenvolver as minhas habilidades como desenhista de interiores, sendo que permaneci, na Arte Nova Indústria e Comércio de Móveis e Decorações Ltda, de 10 de julho a 20 de outubro de 1986, totalizando quatro meses de estágio.

Depois, no escritório de arquitetura de um arquiteto e professor da UEL, no período de 01 de outubro de 1986 a 01 de fevereiro de 1987, totalizei quatro meses de estágio como desenhista de projeto arquitetônico.

Como eu já era casado desde 1983 e pai de dois filhos pequenos, o salário desse estágio não era o suficiente para o sustento de casa, então me demiti e fui atrás de outro estágio em um escritório de arquitetura de um arquiteto e professor do CESULON. Entre 24 de março a 24 de maio de 1987, estagiei por dois meses de como desenhista de interiores e projeto arquitetônico. Ele havia me dado prazo de dois meses de estágio por ser meu ex-professor de faculdade de arquitetura, assim, não havia como prolongar mais o tempo de estágio, como eu havia solicitado.

Encontrei emprego em uma empresa chamada Exactus – Central de Vendas de Computadores, Treinamento e Digitação Ltda, onde trabalhei como digitador no período de 01 de junho de 1987 a 30 de junho de 1987, durante um mês. Não havia gostado de voltar a ser digitador nesta empresa, então voltei a procurar emprego na Arte Nova, local onde eu havia estagiado anteriormente.

Deram-me emprego e dessa vez recebi registro na carteira de trabalho e trabalhei como desenhista de interiores, pelo período de 25 de junho a 20 de outubro de 1987. Posteriormente solicitei minha demissão, por ter sido chamado para começar a trabalhar como desenhista na Prefeitura Municipal de Londrina.

No entanto, dois secretários se desentenderam, o que me impediu de ser contratado para trabalhar, logo fui comunicado que tinha que prestar concurso público e não poderia ser funcionário terceirizado da Prefeitura.

Dessa vez fiquei desempregado por três meses, depois consegui um estágio remunerado no escritório de engenharia civil do JCM Queiroz Arquitetura e Engenharia, no período de 13 de janeiro a 13 de fevereiro de 1988.

Como não estava gostando de trabalhar neste escritório, o qual exige muitos cálculos estruturais para fazer projeto de fundações, pilares, vigas e lajes, fui procurar outro emprego. Depois de sair do escritório do JCM Queiroz, encontrei uma vaga de digitador no Banco do Brasil S/A – Centro de Processamento de Dados (CESEC), no período noturno.

Desse modo, pude aproveitar o tempo integral para me dedicar exclusivamente a fazer o trabalho final de graduação da faculdade. Deram-me o contrato com prazo estipulado de dois anos, pelo período de 01 de março de 1988 a 28 de fevereiro de 1990.

No meio desse período, em junho de 1989, havia feito prova do concurso público promovido pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), concorrendo a uma vaga de técnico *trainee*, fui aprovado e chamado para fazer exames médicos admissionais.

No dia em que entreguei os mesmos ao médico da COPEL, fui considerado como inapto por motivo de surdez profunda e não poderia, portanto, exercer funções dentro da COPEL.

Protestei veementemente, mas foi tudo em vão. Foi uma situação constrangedora e senti na pele a discriminação e o preconceito com pessoas com algum tipo de deficiência.

Segundo Cristina Abranches M. Batista (2004, p. 64), “a maioria das pessoas portadoras de deficiência no mercado do trabalho sofre discriminação por não fazer parte do quadro de “padrões ditos normais” da sociedade”. A autora argumenta ainda que, ao olharmos para a história, o preconceito com essas pessoas sempre existiu e “ainda acontece até os dias de hoje no âmbito do trabalho, provocando situações constrangedoras e causando sentimentos de inferioridade e incapacidade das pessoas com deficiência”.

Para a autora

[...] a presença da pessoa portadora de deficiência pode ser benéfica para a empresa até por seus efeitos secundários, ou seja, a presença de um “estranho” na organização pode quebrar a rotina alienante do ambiente de trabalho. O processo de identificação e aceitação da própria limitação, propiciada pela afinidade com a pessoa portadora de deficiência, pode possibilitar relações mais afetivas no ambiente de trabalho e contaminar positivamente outras relações. A afirmação de que a presença da pessoa portadora de deficiência no ambiente de trabalho humaniza as relações supõe-se ser um processo da natureza. (BATISTA, C., 2004, p. 64).

Em 1990, conheci um amigo surdo representante de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), sediada na cidade de Rio de Janeiro – RJ. Ele havia se oferecido para dar um curso na cidade de Londrina e me solicitou a reserva de uma sala de reuniões do ILES para a realização de uma reunião, no dia 21 de abril de 1990, com a seguinte pauta: Introdutório sobre o curso de Libras; Posição do Instrutor surdo com relação à comunidade ouvinte; A Libras x A Língua Portuguesa; A Língua Internacional de Sinais e Histórico dos Surdos aqui no Brasil.

Fiz convocação de 32 pessoas interessadas e participantes, sendo que foram nomeados sete instrutores surdos principiantes. Houve a distribuição de apostilas aos instrutores para que começassem a trabalhar no ensino de Libras para as pessoas interessadas.

Essa apostila composta de um cronograma de aulas, cujo conteúdo era o ensino de sinais, sendo que as aulas eram ministradas sucessivamente, sempre avançando pela material estudado, como: na primeira aula, ensinava-se a introdução, recomendação e vocabulário de sinais; na segunda aula, o alfabeto manual e números, e assim por diante.

Não havia desenhos, gravuras ou fotos que indicassem os sinais que eu não conhecia para trabalhar no ensino, portanto, voltei a falar com esse amigo a respeito disso e ele me orientou a procurar o Livro de Linguagem das mãos, publicado pelo padre Eugênio Oates, mencionado anteriormente, na página 80.

Comprei esse livro e o estudei fervorosamente para aprofundar o meu conhecimento relacionado ao ensino de Libras para os alunos ouvintes.

Fui um dos sete instrutores de Libras pela FENEIS e recebi também o convite por parte das freiras, minhas amigas de confiança, vinculadas pela Congregação de Irmãs da Pequena Missão para Surdos, para começar a ministrar aulas do Curso Básico de Libras para a primeira turma formada por elas, na sala do mesmo prédio da Congregação.

As aulas sempre eram aos sábados, na parte da tarde, com duração de duas horas semanais e carga horária de 40 horas/aula.

Na semana pedagógica do ILES, em dezembro de 1990, fui convidado para trabalhar no ensino de Libras juntamente com a minha esposa Helaine, para nos revezarmos, sendo que eu trabalhava na parte da manhã e ela na parte da tarde, durante cinco dias de aula.

As professoras do ILES ficaram boquiabertas porque sempre pensaram que a Libras apenas possuía sinais icônicos tais como a mímica, a qual desenha figuras no ar através das mãos, denotando, portanto, um grande desconhecimento teórico sobre a língua de sinais, característico daquela época devido a visão oralista que permeava o ensino brasileiro em relação aos surdos.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Fundamentando-se na determinação legal, é importante investigar de que forma essa lei vem sendo cumprida nas instituições de formação de professor no município de Aracaju.

Após o encerramento do meu contrato de estágio vinculado no Banco do Brasil S/A – CESEC, em fevereiro de 1990, comecei a procurar outro estágio remunerado, para não ficar desempregado. Foi a vez de trabalhar também como digitador, no Banco Meridional do Brasil S/A, no período de 23 de março de 1990 a 27 de março de 1992, também dentro do prazo estipulado de dois anos de contrato.

De 24 a 26 de maio de 1991, o grupo de surdos da Associação dos Surdos de Londrina (ASL) e eu fomos a Maringá – PR, a fim de participar de jogos esportivos (futsal masculino e voleibol feminino), realizados no Ginásio de Esportes Chico Neto, com a Associação dos Surdos de Maringá (ASUMAR) e a Associação dos Surdos de Curitiba (ASC). À noite fui convocado para participar de uma reunião, cujo objetivo era apresentar a possibilidade de fundação da Federação Desportiva dos Surdos do Paraná (FDSP).

Marcamos outra reunião, sediada em Londrina, em 10 de agosto de 1991, a qual eu havia presidido para a criação da FDSP e aprovação do seu Estatuto.

A FDSP não tem preferência de religião, sexo, raça ou cor, é apolítica e apartidária. A FDSP congrega, em nível estadual, as ligas, as associações e outras instituições de/para pessoas

surdas, as quais não contém, em seus estatutos, dispositivos em desacordo com as normas legais vigentes e de órgãos superiores.

A FDSP tem prazo de duração indeterminado e será representada pelo seu Presidente, ativa ou passivamente, em juízo ou fora dele, tendo personalidade jurídica distinta das instituições filiadas, não respondendo solidária ou subsidiariamente pelas obrigações contraídas pelas suas filiadas.

Elegeu-se um novo presidente e eu fui eleito como vice-presidente da mesma, para comandar a FDSP por três anos, com o objetivo de promover campeonatos de jogos esportivos no Estado do Paraná, mesmo que haja relações entre apenas três associações dos surdos participantes e filiadas, tais como: ASL, ASUMAR e ASC.

Voltando a relatar sobre o meu trabalho do Banco Meridional do Brasil S/A, no período noturno, aproximando-me do encerramento de meu do contrato, fui procurar outro emprego e consegui uma vaga de digitador para trabalhar no período matutino, na Presto Labor Assessoria e Consultoria de Pessoal Ltda, no período de 24 de junho de 1991 a 03 de junho de 1993. Essa empresa prestava serviços à Caixa Econômica Federal (CAIXA).

Comecei a trabalhar na CAIXA, fiz amizade com colegas do trabalho e havia comentado com eles sobre a minha situação na COPEL. Eles me alertaram para que eu entrasse na justiça, então procurei um advogado. Este me pediu documentação e entreguei-a para ele. Seis meses depois, voltei ao seu escritório para saber como estava o encaminhamento do processo, porém fui pego de surpresa com a informação de que o advogado me devolveria todos os documentos, uma vez que eu não ia conseguir ser admitido pela COPEL. Novamente senti o peso da discriminação e me vi em uma situação desagradável.

Além de trabalhar na Presto Labor, na parte da manhã, 30 horas semanais, resolvi pegar mais uma jornada de trabalho no Bisa Banestado S/A - Informática, também de 30 horas semanais, no período noturno, sob o contrato firmado pela mesma com prazo determinado de seis meses, no período de 03 de agosto de 1992 a 02 de fevereiro de 1993.

Antes de encerrar o contrato, procurei conversar com o meu gerente, solicitando prolongamento de prazo por mais seis meses, no entanto, ele me disse que não havia possibilidades disto.

Ficando apenas no trabalho da Presto Labor, mas não estava satisfeito com o salário que recebia, pois era insuficiente para arcar despesas da escola particular para meus filhos. Resolvi entrar na luta e, contando com a ajuda de Deus, e viajei para Curitiba.

Fui fazer uma visita a um amigo surdo, o qual trabalhou no Bisa Banestado S/A - Informática, ele me deu força e me levou para conversar com a psicóloga que também trabalhou no mesmo local. Eu solicitei informações de como voltar a trabalhar lá e ser efetivado. A psicóloga me informou em que eu havia escolhido fazer prova de seleção para entrar em uma vaga de estagiário e não de funcionário público.

Eu não havia compreendido a situação que me havia impedido de voltar a trabalhar no Bisa Banestado, logo, eu teria de prestar a prova do concurso público.

Esse amigo surdo me convidou para visitar no escritório de um deputado muito conhecido, porém, ao chegarmos, descobrimos que ele estava ausente. Acabei conversando com a secretária sobre a minha situação no Bisa Banestado. Esta ligou para o deputado para conversar sobre isso e me retornou, dizendo que não havia nenhum jeito de eu voltar a trabalhar lá sem prestar a prova do concurso público, como a psicóloga havia me falado.

Ela me disse que assim que fosse aprovado, sim, poderia voltar a trabalhar na instituição e pela segunda vez que recebi esta informação, compreendi o que me era pedido e procurei me desligar do Bisa Banestado.

Ao comentar com uma amiga sobre a minha situação da COPEL, ela lembrou de um amigo que trabalha na mesma, ligou para ele e marcou um reunião para o dia posterior.

No dia seguinte, fomos à reunião marcada no prédio da COPEL e o chefe que me atendeu tomou conhecimento que eu tinha sido aprovado pelo concurso público, mas e havia sido rejeitado. Por sua vez, ele me disse que se eu tivesse demorado mais de um mês para procurá-lo, teria perdido a vaga, por ter ultrapassado a validade do concurso público.

Como eu o havia procurado a tempo, ele me apoiou e ligou para a COPEL de Londrina, pressionando o pessoal de Recursos Humanos para tomar as devidas providências. Graças à ajuda dele e de minha amiga, fui chamado e nomeado como funcionário público, para trabalhar na COPEL, em 01/06/1993.

Fui alocado para trabalhar na cidade de Figueira – PR, que fica a uns 150 km de Londrina. Como havia uma funcionária que me havia substituído no dia em que me dispensaram, meu chefe foi conversar comigo e pesquisou se havia possibilidades de voltar a Londrina. Isto ocorreu

porque minha vaga havia sido preenchida por uma mulher, logo, a instituição ficou com dois técnicos em edificação e não havia a necessidade de se enquadrar mais um, eu.

Depois de cinco meses, recebi o comunicado do meu chefe, o qual me informava que eu havia conseguido uma vaga de digitador na COPEL de Londrina, fui alocado para lá e deu certo.

Depois de dois anos de trabalho na função de digitador, o departamento de informática foi fechado e as máquinas foram deslocadas para as agências da COPEL. Em seguida fui alocado para trabalhar na função de desenhista, no departamento de projeto e engenharia. Eu fazia a atualização de desenho nas pranchas de rede elétrica nas áreas urbanas e rurais na cidade de Londrina e região. Porque não tinha conhecimento nessa área, minha colega me ajudou e aprendi muito com ela.

Tendo emprego estabilizado na COPEL, com o passar do tempo, parte dos colegas do trabalho vieram me pedir para fazer projetos arquitetônicos como bico, para fins de construção de casas residenciais, os quais passei a fazer em casa, nos finais de semana.

Dando continuidade em ministrar aulas do curso básico de Libras para as pessoas ouvintes, começaram aparecer professoras do ILES, inclusive pais de filhos surdos, interessados em aprender Libras a fim de se comunicarem com os surdos, sempre aos sábados, na parte da tarde e terças e quintas, à noite.

Foto 18 - Eu ministrando aulas de Libras para alunos ouvintes.



Fonte: Arquivo pessoal.

As professoras do ILES disseram que ficaram estupefatas ao ver a minha capacidade em ministrar aulas de Libras, pois elas suspeitavam de que as pessoas surdas não tinham capacitação de serem professores.

A partir de 1994, comecei a receber convites para ministrar aulas do curso básico de Libras, para turmas de alunos ouvintes interessados, de cidades diferentes tais como: Cascavel – PR; Parintins – AM; Jacarezinho – PR, dentre outras.

Também comecei a receber convites para fazer palestras do Seminário relacionado à Educação de Surdo e Cidadania, em diferentes cidades.

Fiquei empenhado e surgiu o meu interesse em participar nos Seminários e Congressos de Educação de Surdo e Cidadania.

Em março de 1998, recebi um convite para trabalhar no ILES, já que ele havia aberto o curso de Ensino Médio, no período noturno, para alunos jovens e adultos surdos. Fui ser intérprete, mesmo sendo surdo e servi de ponte entre professores não usuários de Libras e alunos surdos, transmitindo conteúdos em Libras nas disciplinas tais de Física, Química, Biologia, Sociologia, História e Geografia.

O restante dos professores de Português, Inglês e Matemática já sabiam da utilização de Libras e não havia necessidade de me chamar para ajudá-los.

Trabalhei no ILES até 2002, mas o Ensino médio mudou do período noturno para o período matutino e fui dispensado, porque sabiam da minha indisponibilidade para trabalhar nesse período, pois ainda estava trabalhando na COPEL, em período integral.

Além de possuir o Ensino Médio no período noturno, o ILES possuía o curso de Educação Infantil e do Ensino Fundamental no período matutino e vespertino.

Os alunos surdos que saíam dessa instituição e iam para a escola comum do ensino regular, mas desistiam, por não conseguirem acompanhar as aulas pela ausência de preparo e conhecimento por parte dos professores e colegas ouvintes, os quais não haviam estabelecido um diálogo com os alunos surdos, ocasionando o preconceito linguístico.

O ILES havia conseguido projeto aprovado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), com finalidade de abrir o curso de Ensino Médio para atender à demanda dos alunos surdos, cujo sonho era a conclusão do curso do Ensino Médio.

De acordo com o Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (2012, p. 12).

A partir de então, a Instituição passa a denominar-se através da Resolução 980/98, de 13 de abril de 1998, que autoriza o funcionamento do ensino de 2º Grau – Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos – Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Paula Botelho (2002, p. 56),

O plano principal é levar o deficiente auditivo a sério na busca de um tratamento melhor aos diferentes então passa-se a observar que o mesmo precisa ser incluído, ele está incluído apesar de toda discriminação e o atrativo legal tem esse fundamento. Incluso em uma sociedade discriminadora e preconceituosa, o deficiente auditivo passa a necessitar de auxílio dos membros desta sociedade que o rejeita por sua sobrevivência o desenvolvimento.

Neste mesmo ano de 1998, surgiu o meu interesse em fazer o curso de especialização em Metodologia da Ação Docente, promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Fui aprovado na primeira etapa eliminatória, o currículo vitae, e precisei fazer prova escrita da segunda etapa eliminatória, sendo que nesta também consegui aprovação. Fiz o curso no período de um ano e meio (1998 - 1999). Não havia intérprete de Libras, pois ainda não havia nenhuma lei que obrigasse a universidade a contratar intérprete de Libras, mesmo que eu tivesse dificuldades em acompanhar as aulas e as falas dos professores.

Enquanto isso, entrei na luta e venci obstáculos. Consegui terminar o curso, obtendo o certificado da UEL, mais uma vitória para a minha vida acadêmica e senti-me orgulhoso pela mesma.

Nessa época, como havia um pequeno número de professores de Libras no Brasil, a comunidade surda do Rio de Janeiro encaminhou um projeto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O mesmo foi aprovado e selecionaram os instrutores surdos de Libras de diversos estados do Brasil, a fim de fazer o Curso de Capacitação para Agente de Multiplicadores de Libras em Contexto, a fim de aumentar o número de professor de Libras.

Segundo Stock e Ortiz (2015, p. 14),

em 2001 o Ministério da Educação realiza o primeiro Curso de Capacitação para Agente de Multiplicadores de Libras em Contexto, realizado em Brasília com a participação de 76 surdos de diversos estados do Brasil e o primeiro curso de Professor-Intérprete de Libras para profissionais dos estados no Rio de

Janeiro – RJ, com isso o MEC lançava uma campanha nacional para formação de professores de surdos.

O objetivo desse curso era a formação do instrutor surdo, embora sem titulação acadêmica, para o ensino de línguas, o qual deveria ser proficiente em Libras, buscando aumentar o número de professores desta língua.

A minha esposa, Helaine, havia sido selecionada para fazer este curso, pois portava o diploma de magistério. Após concluir este curso, ela foi incentivada a fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia. Nessa mesma época, ela resolveu prestar o vestibular e acabou sendo aprovada na mesma instituição particular, a UNIFIL.

Como ainda não havia regulamentação da Lei da Libras, a instituição não aceitou contratar intérprete de Libras para a Helaine, portadora de surdez profunda. No meio dessa caminhada, eu e o professor de Psicologia da mesma instituição resolvemos abrir uma turma, para ministrarmos o curso básico e intensivo de Libras, na UNIFIL.

No meio dessa turma, entraram três colegas da Helaine para fazer o curso, os quais podiam passar informações importantes vindas dos professores sobre apresentação de trabalhos e datas das provas.

No final de 2005, enfim, ela concluiu o curso de graduação de Pedagogia. Em fevereiro de 2006, no dia da Cerimônia Oficial de Colação de Grau e entrega de Diploma da instituição, quando Helaine foi receber o diploma e a medalha de Honra ao Mérito, ela foi aclamada como aluna classificada em primeiro lugar, a qual obteve a melhor média da turma de Pedagogia.

O reitor ficou comovido, levantou-se, pegou o microfone e assim declarou: “ela é surda!”. O público levantou e aplaudiu. Foi lindo presenciar essa cena, foi um momento emocionante e gratificante, difícil até de explicar.

Sendo assim os meus filhos, Caroline e Thiago, e eu ficamos emocionados e orgulhosos pela provação, superação e vitória dela através do seu esforço, garra, determinação, foco e luta. Enfim ela havia conquistado o diploma e ainda foi aclamada como melhor aluna da turma.

A Helaine havia sido convidada para trabalhar no ILES, ela ainda trabalha na mesma instituição até hoje, na sala de recursos multifuncionais, na parte da manhã, e na educação infantil, na parte da tarde.

Foto 19 – Reportagem de Jornal de Londrina de 23/02/2006.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 20 – Medalha de Honra ao Mérito com melhor média da turma de Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com Pedron et al. (2010, p. 11)

O surdo é capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas se não tiver impedimentos de outra natureza. Para isso, o uso da língua de sinais é imprescindível, pois é através da língua que nos constituímos plenamente como seres humanos, que nos comunicamos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades, subjetividades e adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender e questionar o mundo que nos cerca.

Ainda sobre o ILES, encerrei as minhas atividades de instrutor e intérprete surdo em 2002. Continuei trabalhando durante a semana na COPEL e, aos sábados, ministrava aulas particulares de Libras, em uma sala de aula emprestada da Casa das Irmãs da Pequena Missão para Surdos, localizada no lado do ILES, até o ano de 2005.

Em 2002, muitos surdos brasileiros se agruparam e fizeram uma passeata em Brasília, apresentando um projeto de lei, encaminhado ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, para obtenção de aprovação do mesmo. Assim, aprovou-se e regulamentou-se a Lei da Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Em 22 de dezembro de 2005, foi a vez do presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovar o Decreto nº 5.626, o qual foi muito importante porque regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Logo no artigo 2º, do Decreto nº 5.626/2005, pondera-se sobre a surdez considerando-se a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005).

Nesse Decreto foram regulamentados pontos cruciais para o reconhecimento e uso da Libras e a formação do professor, tornando-se a Libras uma disciplina obrigatória em qualquer nível de ensino. Ele também dispõe sobre a formação do professor e do instrutor de Libras; sobre o uso da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à saúde e sobre o papel do Poder Público e das empresas no apoio e uso da Libras.

Após a criação dessas leis que oficializam a Libras como língua natural dos surdos, o ILES, onde antes os professores utilizavam o método oral para o ensino, alterou o método do ensino, utilizando a Libras para o ensino-aprendizagem de alunos surdos.

De acordo com o Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (2012, p. 70),

O Colégio Estadual do ILES vem trabalhando a Proposta Curricular tendo como referência o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e as inúmeras reflexões proporcionadas nos encontros e/ou reuniões com representantes da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, buscando assim as adequações necessárias considerando o contexto escolar da nossa instituição, ou seja, o desenvolvimento de uma proposta bilíngue de ensino, sendo a L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita que atende às reais necessidades dos nossos alunos.

Graças ao Decreto nº 5.626/2005, o qual regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que disponha sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 1.098/2000, a Universidade Federal de Santa Catarina, tornou-se a única instituição do Brasil que abriu portas para dar maiores oportunidades aos surdos que quisessem prestar o vestibular do curso de Licenciatura de Letras Libras na modalidade de Educação a Distância – EaD, de acordo com Stock e Ortiz (2015, p. 14),

[...] trazendo uma grande vitória para a comunidade surda que passou décadas de luta. Sendo assim um passo importante para outras conquistas como o curso de

Licenciatura Letras-Libras na modalidade a Educação à Distância – EaD, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, distribuídos em 9 polos espalhados pelos estados do Brasil, sendo posteriormente para todo o Brasil. Atualmente, o curso continua sendo oferecido mas na modalidade presencial, sendo o curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras.

Foi por esta oportunidade única que surgiu meu interesse prestá-lo, pois era um curso a distância, com encontros presenciais quinzenais aos sábados. Então, minha esposa, Helaine, resolveu seguir o meu exemplo e nos inscrevemos para uma segunda graduação.

Durante quatro meses, deslocamo-nos entre Londrina e Florianópolis, porém, por causa do ar-condicionado do ônibus e dos auditórios onde se ministravam as aulas, minha saúde ficou afetada e passei a ter enxaquecas e sinusite.

Seguindo o conselho de uma médica, cancelei o curso, oferecendo a vaga para que outra pessoa pudesse ocupá-la. A Helaine continuou fazendo o curso, até sua conclusão, no final de 2010.

Ainda em 2006, fui convocado para participar de uma reunião em Curitiba – PR. Fui escolhido para ser presidente da FDSP, e por isso o meu cargo de diretor de esportes da ASL foi destituído.

A FDSP estava inativa por 10 anos, por motivo de ausência de uma pessoa capacitada para presidir a FDSP. Comecei a trabalhar fervorosamente e a atualizar documentação, principalmente quanto à reforma do Estatuto da FDSP. Desde então consegui receber filiação das cinco associações entre as quais: Associação dos Surdos de Londrina (ASL); Associação dos Surdos de Maringá (ASUMAR); Associação dos Surdos de Curitiba (ASC); Associação dos Surdos de São José dos Pinhais (ASSJP) e Associação dos Surdos de Ponta Grossa (ASPG).

Mantive-me firme no apoio aos veículos de comunicação, organizei campeonatos e torneios em diversas modalidades desportivas entre as associações dos surdos filiadas em todo o território estadual, cumpri o meu mandato de um ano como presidente provisório para a elaboração do Estatuto da FDSP e mais três anos como presidente efetivo.

Tive muito trabalho, pois alguns surdos não eram comprometidos, nem responsáveis por suas funções e eu sempre me preocupei com a organização dos campeonatos e convocação das reuniões e assembleias gerais da FDSP. Além de ser presidente, fiz papel de diferentes cargos ao mesmo tempo como: secretário, tesoureiro e diretor de esportes. Com isso repetiu-se o mesmo

que ocorreu quando eu trabalhava para a Associação dos Surdos de Londrina na época de 1980 a 1983.

Em meados do final de 2006, após cancelar o curso de graduação em Educação a Distância (EaD) de licenciatura de Letras/Libras da UFSC, procurei outro caminho e fiz o curso de Formação Pedagógica em Letras – Língua Portuguesa, promovido pelo Centro Universitário Claretiano, na cidade de Campinas – SP, concluindo-o em dezembro de 2007.

Foi a partir disso que comecei a receber convites vindos de várias cidades para ministrar aulas de Libras, sempre aos sábados, com a duração de 30 horas/aulas, para turmas de Pós-Graduação de Libras, promovidas pelas universidades e faculdades tais como: Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP).

Fiquei bastante entusiasmado com o crescimento do meu desempenho profissional como professor de Libras, por isso resolvi fazer mais um curso de Pós-Graduação em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa, com a duração de um ano e meio, concluindo-o em 28/03/2009, promovido pelo Instituto Paranaense de Ensino (IPE), em parceria de Faculdade Maringá.

Enquanto eu ainda trabalhava na COPEL como desenhista, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) me convidou para ministrar aulas de Libras, no período noturno, para as turmas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em Letras, em Pedagogia e em Química. Aceitei o convite e recebi o primeiro registro como professor na carteira de trabalho, em 01/08/2009.

Com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a lei de Libras, Lei nº 10.436/2002, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) abriu o edital para a seleção de professores efetivos de Libras, no qual fui aprovado. Fui chamado para atuar como professor de Magistério Superior, na UTFPR e para isso me demiti de dois empregos anteriores: da COPEL, onde trabalhei por 19 anos e seis meses e da UNOPAR, onde atuei por três anos e quatro meses. Em 14 de dezembro de 2012, assumi as aulas de Libras na UTFPR, onde permaneço até hoje.

Em 2013, fiquei interessado em fazer mais um curso de Pós-Graduação em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, na cidade de Cascavel – PR, mas acabei desistindo e optei por fazer o curso de mestrado através do incentivo da minha filha Caroline.

Em fevereiro de 2014, participei no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de Formação humana, processos socioculturais e instituições, campus de Campo Mourão.

Fui aprovado na prova escrita e reprovado no projeto de pesquisa. A partir disso, perdi o medo e a insegurança e, por persistência, fui atrás de fazer outro processo seletivo.

Em maio de 2014, participei no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEN), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina (UTFPR), na linha de Fundamentos e Metodologias para o ensino de Ciências Humanas. Fui aprovado na prova escrita e prova de língua estrangeira, mas fui reprovado na entrevista.

Voltando ao mês de abril de 2014, participei do processo de seleção para ingresso no mestrado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Araraquara, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, com o objetivo de aprofundar meus estudos e buscar maior qualificação profissional e fui aprovado.

Iniciei o mestrado em agosto de 2014, na linha de Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas e fui o primeiro aluno surdo do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara- SP.

Foto 21 - Eu e a turma do mestrado fazendo a disciplina de Cinema e Escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

Segue abaixo um quadro ilustrativo sobre o meu processo escolar a partir do momento da surdez até os dias de hoje.

Quadro 3 - Processo de escolaridade.

| INSTITUIÇÃO | NÍVEL ESCOLAR | TIPO DE COMUNICAÇÃO | PERÍODO |
|--|--|---------------------|-------------------------|
| Instituto Londrinense de Educação de Crianças Excepcionais - ILECE | Educação Especial – Sala de recursos e atendimento multidisciplinar | Oral | 1962 a 1968 |
| Instituto Londrinense de Educação de Surdos - ILES | Educação Especial – Antigo Primário: 1ª série a 5ª série | Oral | 1967 a 1971 |
| Colégio Marista de Londrina | Ciclo Ginásial – 5ª série a 8ª série (Ensino do 1º Grau) | Oral | 1972 a 1975 |
| Colégio Londrinense | Ciclo Colegial – 1ª série a 3ª série (Ensino do 2º Grau) | Oral | 1976 a 1978 |
| Centro de Estudos Superiores de Londrina - CESULON | Nível Superior – Arquitetura e Urbanismo | Oral | 01/08/1980 a 06/12/1988 |
| Universidade Estadual de Londrina - UEL | Especialização em Metodologia da Ação Docente | Oral | 02/03/1998 a 30/06/1999 |
| Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR | Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras – Língua Portuguesa | Oral | 01/02/2007 a 01/12/2007 |
| Faculdade Maringá – Instituto Paranaense de Ensino (IPE) | Especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/ Língua Portuguesa | Oral / Libras | 23/02/2008 a 28/03/2009 |
| Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” - UNESP | Mestrado em Educação Escolar | Oral / Libras | 14/08/2014 a 08/12/2016 |

Fonte: Arquivo pessoal.

Dando continuidade em meu relato (auto)biográfico, percebe-se que a minha trajetória de vida profissional não foi nada fácil, pois encontrei diversos obstáculos na estrada.

Todos os avanços que fiz foram frutos do meu esforço, fé, luta, determinação e foco para conquistar os objetivos que eu tanto almejava para o meu crescimento pessoal e como professor de Libras.

Mesmo sendo surdo, pertencente à comunidade surda, a criação da disciplina de Libras nas universidades brasileiras é uma vitória para a comunidade surda, após muitas décadas de luta

em prol de valorização e reconhecimento da língua de sinais, ocorrendo a aceitação e compreensão por parte dos alunos que optaram por esta disciplina de Libras, minimizando o preconceito e discriminação com os alunos.

De acordo com Rosa (2012), “sendo assim, a Libras não deve ser vista como disciplina obrigatória em um curso de graduação, ela deve ser vista como parte da formação do futuro professor e como uma língua presente e participante na escola”.

Foto 22 – Realização da Banca de Qualificação. Professora doutora Angélica, eu, professora doutora orientadora Luci e professora doutora Adriana, da esquerda para direita, data 30/06/2016.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 23 - Realização da Banca de Qualificação. Professora doutora Angélica, eu, intérprete Rosa e professora doutora Adriana, da esquerda para direita, data 30/06/2016.

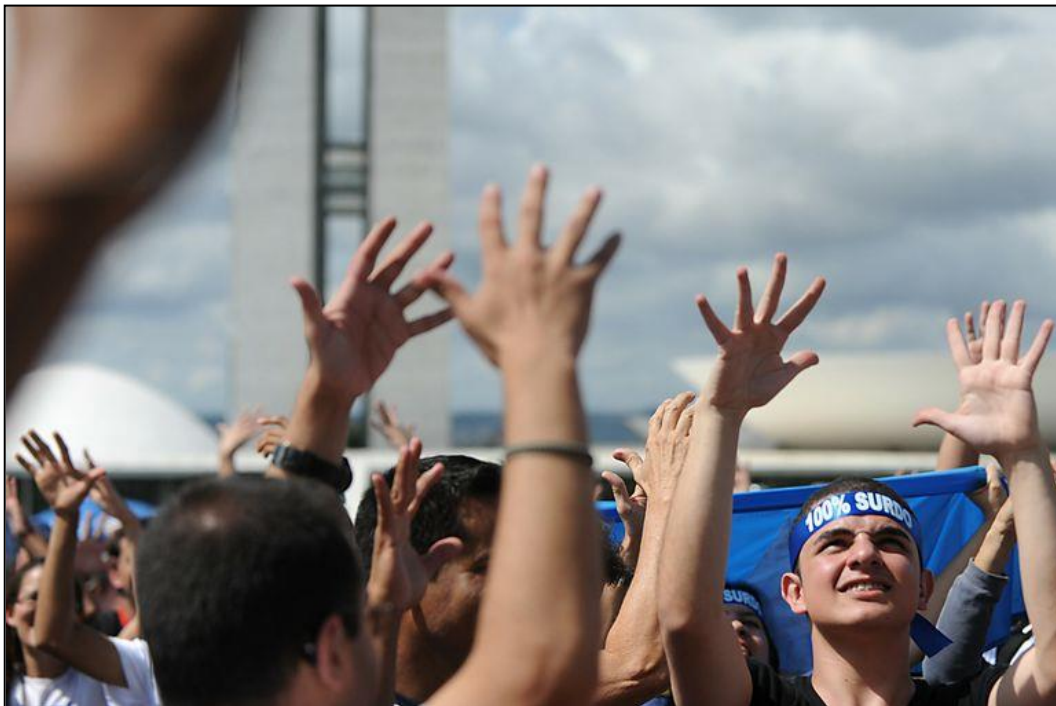


Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 24 – Realização da Banca de Defesa. Intérprete Naiara, professora doutora Adriana, professora doutora orientadora Luci, eu e professora doutora Angélica, da esquerda para direita, data 08/12/2016.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Google Imagens (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do presente trabalho levou-me a uma reflexão sobre toda minha vida escolar, a qual sempre esteve envolta também pelas relações familiares e sociais, além de uma reflexão sobre a abordagem oralista em toda a minha formação acadêmica.

Iniciei o trabalho apresentando a Introdução e Justificativa, as quais oferecem uma breve visão de alguns momentos históricos que permearam a educação dos surdos, momentos estes que me motivaram a buscar o mestrado e que me direcionaram a desenvolver o presente estudo.

Ainda no início, expus também a importância de se desenvolver um estudo (auto)biográfico na área, argumentando sobre a importância desta abordagem de pesquisa, por me permitir trazer à tona o contexto escolar e seus valores acerca do processo ensino-aprendizagem.

Na primeira seção apresentei estudos sobre Audição humana e surdez, nos quais é possível perceber que a definição de deficiência auditiva/surdez varia de acordo com a concepção teórica dos mesmos. Neste item, incluo os tipos e os graus de perda auditiva, cuja distinção dá-se através de um quadro no qual é apresentada a classificação em diferentes limiares de se ouvir a fala humana.

Também apresentei um segundo quadro, no qual ilustra-se os tipos de perda auditiva e as suas características, entre os quais me situo, o tipo de Perda Auditiva Neurosensorial, uma disfunção do nervo auditivo ou da orelha interna. Sua condição é permanente e irreversível.

Na segunda seção apresentei, primeiramente, abordagens para a educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo, mostrando que, no Brasil, a primeira escola foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, e utilizava a língua de sinais, a gestualidade.

Todavia, por influência do oralismo, a partir do Congresso de Milão, ocorrido na Itália, no ano de 1880, a educação dos surdos no Brasil tornou-se essencialmente oralista, baseada em uma visão médico-clínica da surdez, em que se esperava sua cura ou recuperação.

Nesse sentido, a educação dos surdos era voltada apenas para o ensino, treinamento e desenvolvimento da fala e da leitura orofacial, para que os surdos pudessem conviver no mundo ouvinte.

Apresentei ainda as modificações que este modelo oralista foi sofrendo, devido a sua ineficiência, principalmente na educação, passando pelo momento da comunicação total, o qual também não atendeu às necessidades linguísticas dos surdos.

Os estudos na área de linguísticas foram de grande importância para mostrar que a transmissão dos conhecimentos que envolvem a vida dos surdos deve ser feita por meio do uso da Língua de Sinais - L1, a língua natural dos surdos, e Língua Portuguesa (escrita - L2). Tal conceito tornou-se unânime entre os estudiosos da área da surdez e entre os surdos.

Abordei nessa seção a importância das leis e o reconhecimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- libras, e sobre outros decretos igualmente importantes, referentes ao contexto escolar, para garantir o direito de igualdade de ensino.

Seguidamente, apresento outro ponto importante – ainda inserido na mesma seção supracitada - denominado cultura e identidade surda, apontando para estudos e citações de pesquisadores renomados na área, mostrando que os surdos possuem culturas e identidades próprias, as quais foram influenciadas pela sociedade ouvinte. Todavia, os surdos se identificam com os seus iguais por meio da língua de sinais, que os mantêm unidos enquanto grupo linguisticamente diferente.

Na mesma seção da pesquisa, procurei resgatar minha própria história de formação pessoal, escolar e profissional do magistério, fazendo emergir minhas diferentes leituras das realidades vividas, em um processo em que a teoria e a prática se fundem e se complementam.

Na terceira seção apresentei o caminho metodológico trilhado por mim, o qual é um estudo de caráter qualitativo e (auto)biográfico, e este se mostra de fundamental importância, para a educação, principalmente dos surdos, já que parte da narrativa de vida do próprio pesquisador, o qual busca interpretar e compreender os acontecimentos e situações vividas por ele. Para isso, citei autores de renome nas pesquisas educacionais.

Na quarta seção apresentei a minha (auto)biografia, a qual mostra como me situei no mundo e em uma sociedade ouvinte enquanto surdo. A partir de um entrelaçamento teórico, procurei narrar e explicitar minhas experiências de vida escolar, as quais me permitiram olhar para o processo de construção dos diferentes momentos de minha vida, os quais formaram minha identidade individual e coletiva.

Na quinta seção apresentei meus enfrentamentos e minhas superações ao relatar a minha trajetória de vida profissional, como a procura de emprego, meus estágios e os concursos prestados por mim.

Nessa época, eu havia tomado iniciativa própria para ministrar aulas do curso básico de Libras para as pessoas ouvintes, professores e pais de filhos surdos, todos interessados em aprender Libras. Mais tarde recebi convites para ministrar o mesmo curso para turmas de alunos ouvintes em cidades diferentes, inclusive para fazer palestras em alguns eventos e trabalhar no ILES. Assim interessei-me pela formação de professor e procurei fazer especializações na área de educação.

Ao refletir sobre minhas questões de pesquisa, defendo que ser surdo em um mundo ouvinte guarda semelhanças com a situação de um estrangeiro que vive em uma comunidade majoritária, buscando constantemente o aprendizado da Língua Portuguesa, segunda língua (L2), já que a Libras é a primeira língua dos surdos.

Situo-me em uma elevação (auto)biográfica de vida escolar e profissional e, enquanto sujeito bilíngue e bicultural, pude resgatar minha história de vida, desde a minha infância até hoje, e vejo que a família é de suma importância para dar a formação à criança surda.

A família deve incentivar a criança surda a ingressar na escola, ajudando-a a buscar uma interação efetiva, além de buscar o diagnóstico a partir do momento em que sentir que há algo diferente com a criança, inclusive criando um processo correto de comunicação entre ela e a criança surda.

É imprescindível que a família estabeleça os seus laços de comunicação com esta criança, por ser sua responsabilidade ajudar em seu processo de desenvolvimento, garantindo seu futuro, sua independência e produtividade na sociedade.

A escola e a comunidade também são responsáveis pelo desenvolvimento do surdo, criando no indivíduo sua autoestima e independência para escolher o seu modelo de vida.

Ser sujeito bicultural é conviver com as duas culturas diferentes, sendo que a primeira é a cultura surda, em que acontece a comunicação por Libras (L1), através de participação de encontros, reuniões e festas por parte da comunidade surda; a segunda é a cultura ouvinte, em que acontece a comunicação oral da Língua Portuguesa, através de convívio com as pessoas ouvintes do trabalho, com a comunidade ouvinte, com os familiares e os parentes que não conhecem e não sabem do uso da Libras.

Logo, pude perceber que a maior parte da trajetória da minha vida foi em meio à convivência rotineira com a comunidade surda e a minha esposa, Helaine. Nestes ambientes acontece, primordialmente, a comunicação por Libras (L1).

Já a Língua Portuguesa (L2), utilizo-a para me comunicar com os meus familiares, amigos ouvintes e a comunidade majoritária que não conhece o uso da Libras; com meus filhos, minha comunicação é simultânea, utilizo as duas línguas juntas ao mesmo tempo.

Durante o mestrado, tanto na realização das disciplinas, quanto no processo de elaboração da dissertação, tive uma epifania a respeito dos surdos: eles são dotados de capacidades para serem autônomos, para sair de casa, viajar, participar nos seminários e congressos, aumentando os seus conhecimentos, inclusive conhecer pessoas novas, fazer amizades, enfim usufruir o seu tempo para a vida e integrarem-se com a sociedade majoritária por possuírem seus direitos de cidadania.

Eles fazem escolhas através da busca de informações em diferentes fontes sociais, como escola, família, universidade e buscam o aperfeiçoamento na profissão. Além disso, procuram alguém para lhes fazer companhia, geralmente casam-se, constituem famílias, lutam para ter o seu ganha-pão em relação ao sustento de sua casa, dentro de suas condições e possibilidades.

Fui aluno do ILES, onde pude conviver com os colegas surdos e que se valiam da língua de sinais para a comunicação. Entrei na comunidade surda e através de minhas relações com os surdos, aprendi muito com eles, principalmente sobre o desenvolvimento de comunicação gestual. Pude observar, por exemplo, o surgimento de novos sinais, os quais foram introduzidos para correlacionar elementos na gramática da Libras.

Em meu meio aos acontecimentos de minha vida, tive a oportunidade de trabalhar como instrutor de Libras e, posteriormente, quando a comunidade surda se empenhou para que fosse regulamentada a Lei da Libras, surgiram mais oportunidades para se ter a formação de professor de Libras para os surdos interessados nessa área. Logo, meu empenho e interesse acabaram me levando a ser professor de Libras, uma vez que eu possuo conhecimento profundo de gramática da Libras.

Em relação ao ensino de Libras para os alunos ouvintes engajados na UTFPR, local em que trabalho, apresento, durante a aula, figuras, desenhos, legendas, frases e diálogos através de projeção de slides, primeiramente apresentando os sinais da Libras de acordo com as figuras,

pedindo para que os alunos acompanhem a projeção, fazendo eles mesmos os sinais para que os gravem em suas memórias, sendo que esta é aquisição da segunda língua para eles.

Não utilizo a oralidade, trabalho apresentando os sinais juntamente com a expressão facial e corporal. Às vezes faço um movimento labial sem voz e os alunos procuram prestar mais atenção através da experiência visual. No momento em que apresento o desenho de pessoas se cumprimentando nos slides, faço sinais de “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite” e “até logo” e eles copiam os sinais em que eu faço.

Em seguida, peço aos alunos para que elaborem um diálogo em duplas, para treinarem a linguagem recém apresentada e depois, os mesmos devem apresentá-la.

Os alunos adoram cursar a disciplina de Libras, pois acham-na divertida e dinâmica para trabalhar no momento de apresentação de diálogos em Libras. Tenho seis turmas lotadas, com 25 alunos cada, e ainda há muita procura. São poucos os que acabam desistindo quando encontram dificuldades no entendimento durante as aulas.

Através do trabalho que realizo, acredito que eu possa contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, para que, no futuro, eles tenham facilidade de comunicação com os surdos, sabendo que eles não são pessoas doentes ou deficientes, mas apenas diferentes, por utilizarem a língua de sinais como canal de comunicação entre eles, minimizando, principalmente, o preconceito e discriminação.

Amo ensinar Libras aos alunos ouvintes, pois isto faz com que eu me sinta bem e enriquece a minha alma incentivar os alunos ouvintes a criarem coragem nesse aprendizado importante, para terem contato com os surdos, derrubando aquelas barreiras de comunicação entre ouvintes e surdos.

Há alunos que fazem o curso de licenciatura de Química, os quais já estão bastante avançados na utilização de comunicação em Libras. Espero que, no futuro, eles sejam professores e possam encontrar algum aluno surdo inclusivo em uma escola pública do ensino regular. Certamente estes alunos estarão aptos a facilitar a comunicação entre eles e seus próprios alunos.

No meio do semestre, passo como tarefa aos alunos uma apresentação do teatro de Libras. Os alunos ainda não percebem bem a abstração de sinais, portanto, ao sinalizarem o tema do conto de fadas de “Os Três Porquinhos”, eles sinalizam o sinal de “três”, de “porco” e de “pouco” para representar o diminutivo de porco, todavia o correto – e o que deveria ser utilizado – é o

sinal de “baixinho” e não de “pouco”, porque este sinal representa “pouco”, em construções como por exemplo, um “pouco” de café ou então espera um “pouco”.

Um dos problemas enfrentados tanto pelos surdos, como também pelos ouvintes é o conhecimento superficial da Libras. O exemplo no parágrafo anterior é uma demonstração do não domínio do sistema abstrato das regras gramaticais da Língua Brasileira de Sinais, neste caso, aspecto morfológico dos sinais e o conceito de incorporação.

Outro exemplo é a sentença “é obrigado usar o cinto de segurança”, eles compreendem como “obrigado pelo cinto de segurança”; outro exemplo, a palavra “patrimônio”, eles entendem “matrimônio”, pelo fato de serem palavras parecidas, mas com significados diferentes.

Antes do reconhecimento da Libras, o treinamento da fala para crianças surdas era realizado pelos professores em sala de aula, onde prevalecia oralismo. No ILES, o oralismo também era a metodologia utilizada pelos professores para o ensino, alguns professores tinham pouco conhecimento da língua de sinais e não havia nenhum professor ou instrutor surdo.

Hoje essa escola caminha para se tornar uma escola bilíngue (Libras como primeira língua – L1 e Português na modalidade escrita como segunda língua – L2), por entender que esse é o melhor e mais adequado método para o ensino aprendizagem de alunos surdos.

Atualmente, o ensino da fala continua sendo imprescindível, entretanto, deve acontecer com o fonoaudiólogo, o profissional capacitado para realizar este trabalho e em momento separado da sala de aula. Aprender a falar ou treinamento da fala deve ser uma decisão familiar, tomada com o objetivo de ajudar a desenvolver as habilidades e possibilidades de cada indivíduo, sem pressão, sofrimento e cobranças que prejudicam o desenvolvimento.

Em minha experiência, pude comprovar que o treinamento da fala facilita a comunicação com pessoas que não utilizam a língua de sinais e quando não há a presença de intérpretes. A comunicação em situações familiares e cotidianas como em mercados, padarias, bancos, médicos e órgãos públicos foram facilitadas pela minha condição de fala. Entretanto, o som diferente da minha voz e o sotaque proporcionaram, algumas vezes, a não compreensão por parte dos ouvintes e então eu experimentava um sentimento de indignação e inferioridade, optando então pela comunicação escrita.

Meu aprendizado da língua portuguesa se baseou na memória visual, porque eu nunca ouvi o português sendo falando, entretanto, através de constantes leituras, de materiais como

livros, revistas, jornais, gibis e legendas acompanhadas nos filmes que passavam no cinema, onde eu sempre ia aos domingos, pude apreender muito bem esta segunda língua.

Aliás, eu tinha muita facilidade de aprender e gravar inúmeras palavras de vocabulário, sem necessitar do dicionário constantemente para identificar as palavras da Língua Portuguesa (L2). É importante lembrar que este gosto pela leitura me foi passado pelo meu pai, um homem que sempre leu muito e me estimulou sempre a fazê-lo.

Eu recomento o aprendizado da Libras para surdos, familiares, professores e profissionais das mais diversas áreas, a fim de se facilitar o processo de comunicação com a pessoa surda. É preciso reconhecer que a Libras é a língua materna e natural dos surdos. Quanto mais cedo uma criança surda tiver contato com a língua de sinais, melhor será o seu desenvolvimento e aprendizado da Língua Portuguesa, proporcionando-lhe uma comunicação eficiente e eficaz com a comunidade majoritária.

Aprendi a relacionar a língua de sinais (L1) com o significado das palavras através da expressão facial e corporal, quando conversava com os meus amigos surdos e pude compreender inúmeros significados das palavras sinalizadas com as palavras da Língua Portuguesa (L2).

Saindo da escola de surdos (ILES) no quinto ano, entrei em uma escola particular, o Colégio de padres (Colégio Marista), com ensino regular de alunos ouvintes. Tinha 12 anos, na fase da minha pré-adolescência, e a adaptação foi difícil, entrando em um mundo estranho, observando atitudes e comportamentos dos colegas ouvintes e sem aquela comunicação através de língua de sinais, inclusive sem o uso da expressão facial e corporal, pois estava bem acostumado com esta durante os cinco anos estudando na escola de surdos (ILES).

Para eu me adaptar no mundo dos ouvintes, precisei seguir o modelo de atitudes e comportamentos dos colegas ouvintes. Fui ficando retraído por haver pouca comunicação através da língua oral entre mim e os colegas ouvintes da escola, só tomava coragem para falar com eles a fim de obter informações sobre as datas de provas e de entrega dos trabalhos e tarefas; aos poucos fui sentindo aquela falta de amizades para conversar e trocar informações e, com 15 anos, acabei voltando a procurar os surdos da comunidade surda.

Através de valores fundamentais que meus pais me passaram, pude desenvolver a autonomia própria e criar coragem e confiança para ser responsável por meus atos, tais como procurar o emprego e realizar o meu sonho, prestar o vestibular e a fazer uma faculdade.

Foi através da convivência com a comunidade surda que cresci com a cabeça mais aberta e com acesso às muitas informações, fui deixando de ser retraído e acabei desfrutando intelectualmente de todas as oportunidades que recebi.

Quando fui eleito como presidente da Associação dos Surdos de Londrina (ASL), com 21 anos, eu soube administrar bem a liderança e força com a diretoria da ASL.

Tudo isso também foi muito bom para o meu desenvolvimento pessoal, intelectual, emocional, psicológico, para minha autoestima, inclusive ao receber inúmeras informações através de amigos surdos que moram em Curitiba, graças às viagens que fazia para conduzir os atletas surdos da ASL em relação à participação de jogos esportivos, em um campeonato realizado na cidade de Curitiba.

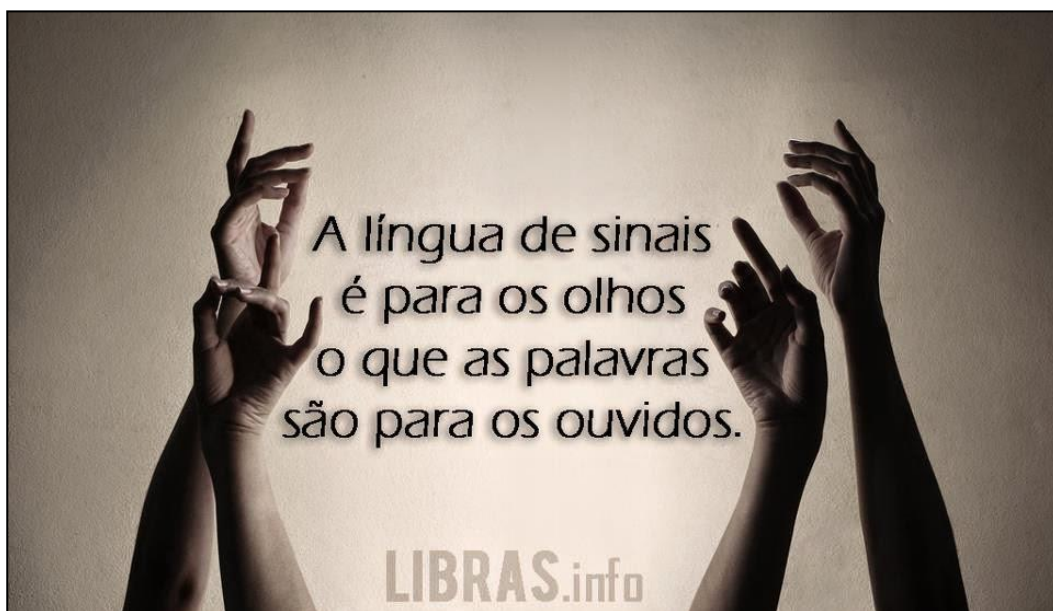
Naquela época em Curitiba, conheci muitos surdos oralizados, mas que também eram usuários da língua de sinais para comunicarem-se entre eles. Chamo isso de bilinguismo, que parte do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e a oral, a segunda, e para que sejam preservada as suas estruturas, não devem ser utilizadas de forma concomitante.

A maioria dos meus amigos surdos estudaram na escola Épheta (escola especial dos surdos, tradicional e utilizava o método oral puro), de onde saíram e foram estudar na escola do ensino regular com os colegas ouvintes. Mais tarde, entraram na comunidade surda e aprenderam a língua de sinais para comunicarem-se entre si.

Através deste estudo, acredito que foi possível superar as marcas negativas ganhadas através de situações diversas pelas quais passei, sem que fosse necessário que eu me sentisse superior ou inferior em relação às pessoas com as quais convivi.

Busquei entender a minha subjetividade e reconhecer os valores educacionais que me foram transmitidos durante minha trajetória de vida escolar, valores estes que me foram tão caros e que possibilitaram minha formação acadêmica e profissional.

Esta formação foi capaz de me transformar, e me levou a vivenciar este mundo de maneira mais igualitária e justa, principalmente porque posso conviver com essas duas línguas, as quais me tornaram alguém bilíngue e bicultural.



Fonte: Google Imagens (2016).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, P. Pesquisa (Auto)Biográfica e (Auto)Formação crítica do professor de língua inglesa. **Revista Holos**, Natal, ano 27, v.4, p. 201-214, set. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/673-2051-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

ALVES, H. C. D. R. **A Inclusão do surdo no ensino superior: surdos e ouvintes num caminho de mão única**. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Filadélfia, Londrina, 2005.

ALVES, M. A. **Formação Profissional**. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.margarethalves.com.br/perfil>. Acesso em: 25 maio 2016.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011, 255 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2011/d2011_Silvia%20Andreis%20Witkoski.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

APARELHO auditivo. **Direito de ouvir**. Disponível em: <http://www.direitodeouvir.com.br/noticias-aparelhos-auditivos/aparelho-auditivo>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE LONDRINA. **ASL agradece a todos da diretoria**. Londrina, 21 fev. 2016. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/associacaoonline/photos/?tab=album&album_id=549575168543993>. Acesso em: 18 mar. 2016.

AUDIÇÃO. **Ouvir é viver**. Disponível em: <http://www.ouvireviver.com.br/audicao.php>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003..pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BATISTA, C. A. M. **Inclusão: construção na diversidade**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

BATISTA, V. L. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximação e distanciamentos**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000468346>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BEHARES, L. E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**, 1, 20-53.

BELLOTTI, A. C. **Implante Coclear: um estudo da escrita na escola**. 2014. 123 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3248.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BEZERRA, J. A Enciclopédia Barsa vai muito bem, obrigado! **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2012. Curiosidade. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/curiosidade/a-enciclopedia-barsa-vai-muito-bem-obrigado/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BOTELHO, A. F. F. **Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental – Ciclo III da Rede Municipal de Araraquara**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1889.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 1999. Disponível em: <www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. **Série Audiologia**. Edição revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003.

_____. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência auditiva. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 06 maio 2016.

BRITO, D. S. A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. **REVELA:** Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010 - ISSN 1982-646X. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BUORO, A. B. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 06, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CARTILHA caminho suave: preço e comprar. **Melhores livros**. 2014. Disponível em: <<http://www.melhoreslivros.net/cartilha-caminho-suave-preco-e-comprar.html>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CICCONE, M. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COLÉGIO ESTADUAL DO INSTITUTO LONDRINENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos:** educação infantil, ensino fundamental e médio de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.ldainstitutosurdos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3256/arquivos/File/PP/PPP2012.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA. **Manual de procedimentos em audiometria tonal limiar, logaudiometria e medidas de imitação acústica**. Brasília, fev. 2013. Disponível em:

<<http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CONTOS e lendas dos Irmãos Grimm. **Mercado Livre**. [1961]. Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-717820281-contos-e-lendas-dos-irmos-grimm-8-volumes-1961-_JM>. Acesso em: 25 jun. 2016.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art09.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2016.

COSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

DE PAULA, L. S. B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 15, nº 3. p. 407-416, set.-dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a05v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, Brasília, nº 18, 1997, p. 8-13.

DUARTE, A. S.; PADILHA, S. J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **ReVEL**, [S.l.], v.10, n.19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/51c265707fde530cb9d4a12e2eda287d.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto**: curso básico, livro do professor/instrutor – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

- FERNANDES, E.; RIOS, K. R. 1998. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, vol. 7, 1998, p. 13-21. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/educacao_bilinguismo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.
- FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2011.
- _____. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.
- FREITAS, E. F. **Libras, Abordagem Teórica**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Senhor do Bonfim, 2015. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2015/03/TEXT0-BASE-LIBRAS-pagina-cursos-superiores.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELI, Z. M. Linguagem e surdez: questões de identidade. **Horizontes**, Campinas, v. 26, n.2, p. 63-72, 2008. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=28>>. Acesso: em 12 out. 2015.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997 (6ª edição 2002).
- GONÇALVES, C.; ANDRADE, F. C. B.; O Currículo do Bullying na Novela da Vida. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, nº 1, p. 40-54, mar./set. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/10542-14468-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/10542-14468-1-PB%20(4).pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.
- GONZAGA, J.C.; CORREA, J.J.; DE PAULA, F.A. Cultura e Identidade Surdas: relação entre linguagem e identidade (o contra ponto do outro). 2013. **5º CIEPG**, Ponta Grossa: ISAPG, 2013. Disponível em: <www.isapg.com.br/2013/ciepg/down.php?id=161&q=1>. Acesso em: 14 out. 2015.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- INES. **Série Audiologia**. Edição revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- ISAAC, M. I.; MANFREDI, A. K. S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. **Simpósio: Surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas**. Medicina: Ribeirão Preto, jul./dez. 2005, p. 235-244. Disponível em:

<http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n3e4/2a_diagnostico_precoce_surdez_na_infancia.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

KARSTEN, J. Londrina terá primeira igreja especial para surdos no mundo. **Regional Sul 2: Igreja Católica do Paraná**. Londrina, 02 mar. 2016. Disponível em: <<http://cnbbs2.org.br/site/2016/03/londrina-tera-primeira-igreja-especial-para-surdos-no-mundo/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LABOURIT, E. **O vôo da gaiivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedex**, Campinas, v.19, n.46, 1998. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0BxJuwYBbVrBMdXhabWZCX21JVXM/edit>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LANE, H. Serão as pessoas surdas deficientes? In BISPO, M. et al. **O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez**. Lisboa: Caminho, p. 25-55, 2006.

LEMOS, A. M.; CHAVES, E. P. Disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: ENDIPE, 16, Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LIVROS CONSERVADORES. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: Irmãos Grimm**. 2016. Disponível em: <<http://livrosconservadores.com.br/contos-maravilhosos-infantis-e-domesticos-irmaos-grimm/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LOPRETTI, T. A. P. **E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**. 2013. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000922605>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

- MAESTRI, R. C. **História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções.** 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/R%20-%20D%20-%20RITA%20DE%20CASSIA%20MAESTRI%20(4).pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.
- MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: Cognitivo, Afetivo e Social.** Curitiba: Iesde Brasil, 2012.
- MANCHETE. In: SENSAGENT: Enciclopédia em linha, dicionário de definições e mais. 2013. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/REVISTA%20MANCHETE/pt-pt/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 200-216.
- MELO, E. C. de. **Ler e escrever: muito prazer.** Lembranças, histórias e memórias de professores de Rio Branco – AC. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). In: EDUCA BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix Editora, 2006. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/?q=libras>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/micheletto_fsm_me_mar.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.
- MOTTA, M. G. C.; LUZ, A. M. H. Família como unidade de desenvolvimento humano e saúde. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 2, p. 24-27, 2003.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.
- NEGRELLI, D. E. M.; MARCON, S. S. Família e a criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/%205146/3332>>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.
- _____. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

- O MUNDO DA CRIANÇA. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1955. 15 v. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/13781/12681>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.
- PAULO, T. S. História de vida de professores e as marcas de um estilo: educar uma tarefa possível. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- PAULUCCI, B. P. **Fisiologia da audição**. USP, 2005. São Paulo: HC-FM-USP, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/54157617/fisiologia-da-audicao>>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- PEDRON, A. P. A. et al. **Educação de surdos: uma perspectiva cultural**. Osório: Facos/CNEC, 2010. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/105092011084515.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2015.
- PEREIRA, D. **Libras: uma língua que se vê...** Montes Claros, 2014. Disponível em: <<http://danianepereira.blogspot.com.br/2014/04/atividades-alfabeto-manual-datilologico.html>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- PEREIRA, M. C. C. (Org.). **Leitura, Escrita e Surdez**. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/arquivos/leituraescritaesurdez.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 2000, p. 51-73.
- _____. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<http://documentslide.com/download/link/perlin-surda-dissertacao-historias-de-vida-surda-identidades-em-questao>>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- PERUQUE, J. T. **Cartilha Caminho Suave: História e Memória dos 65 anos de publicação**. 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2015/Jssica_Toro_Peruque.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisVI/assets/619/TEXTO_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

PJ VOLUNTARIADO: um estilo de vida. **Comunicação com pessoas surdas e mudas**. 26.fev. 2014. Disponível em: <<https://pjvoluntario.blogspot.com.br/2014/02/comunicacao-com-pessoas-surdas-e-mudas.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.

_____. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Libras a Distância Módulo II, Teórico. Marília, 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações**. 1ª ed. Campinas, SP: GEPEC/FE, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, N. O relato inédito dos sobreviventes dos andes. **Isto é**, [S.l.], n. 2119, 21 jan. 2016. Disponível em: <http://istoe.com.br/81149_O+RELATO+INEDITO+DOS+SOBREVIVENTES+DOS+ANDES/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

REIS, F. Professores Surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, M. R.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88409/236323.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

REZENDE JUNIOR, F. F.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, M. R.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 190-211. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

RIGOTTI, J. I. R. Variáveis de educação dos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (Org.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: ABEP, 2004. p. 132.

ROSA, E. F. Por que aprender Libras? **Jornal Universitário do Pampa**, Bagé, 07 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.junipampa.net/2012/11/por-que-aprender-libras.html>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1998.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, L. F. dos; GIL, M. S. C. de A. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVEL**, [S.l.], v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/d37fe6d3e32ded9a36638089b986740b.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SANTOS FILHO, J. D. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. D.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. P. 7-13. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/177_183.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, A. B. de P. e; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SILVA, C. A. de A. Da falta á diferença no espaço público: considerações sobre a missão cristã voltada para a surdez. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., Porto Seguro, 2008. **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2024/cesar%20augusto%20de%20assis%20silva.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SILVA, M. S. E. Um olhar sobre a Identidade Surda. In: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL, 2010, Alagoinhas. **Anais...** Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20-%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. In: GENTILI, P. **Códigos para la ciudadanía: La formación ética como práctica de la libertad**. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000, p. 109-121.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1998.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1997a.

_____. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil**. São Paulo, EDUSF/Autores Associados, 1999.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p. 39-50. jan./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11344-54581-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, 149-170.

STOCK, I. M.; ORTIZ, L. **A Educação de Surdos e a Língua de Sinais no Brasil**. Guarapuava: UNICENTRO, UAB, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDOS%20E%20A%20L%C3%8DNGUA%20DE%20SINAIS%20NO%20BRASIL%20(4).pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**; Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/LIBRAS%20(livro)%20-%20Eliziane%20Manosso%20(1).pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

STROBEL, K. L. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008b.

_____. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 18-37. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

TAVEIRA, R. M. T. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da Síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** 1995. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

TESKE, O. O processo da Divulgação e Institucionalização da Libras na Universidade: Dilemas e Desafios. In: **Anais do 1º Congresso Internacional do INES e 7º Seminário Nacional do INES.** 2002. Rio de Janeiro: INES, 2002, p. 85-93.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis: Vozes. 1995, p. 165-215. Disponível em: <<https://dennisdeoliveira.files.wordpress.com/2015/10/thompson-ideologia-e-cultura-moderna.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

VELLOSA, S. C. L. **Educação Especial:** rememorando os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores na cidade de Araraquara/SP. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101586/vellosa_scl_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 nov. 2015.

VIGOTSKY, L. S., E LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** Símios, Homem Primitivo e Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.