

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES

**MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
SURDOS: PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
DEZEMBRO DE 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES

**MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
SURDOS: PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Coorientadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
DEZEMBRO DE 2012

A479m	<p style="text-align: center;">Alves, Francislene Cerqueira.</p> <p style="text-align: center;">Memória social de professores universitários surdos: percurso da formação docente. / Francislene Cerqueira Alves - Vitória da Conquista, 2012. 106 f.</p> <p style="text-align: center;">Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanhos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS, Vitória da Conquista, 2012. Referências: F. 89 - 93.</p> <p style="text-align: center;">1. Docentes surdos - Memória. 2. Educação – Língua de sinais. 3. Formação de professores surdos. I. Castanhos, Maria Eugênia de Lima e. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 378.12</p>
-------	---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção - CRB 5/1890

UESB - Campus Vitória da Conquista - BA

Título em inglês: Social memory of deaf university teachers: path of teacher education.

Palavras-chaves em inglês: Memory. Deaf. Education. Sign language. Formation.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho (presidente), Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (titular), Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (titular), Profa. Dra. Luci Mara Bertoni.

Data da Defesa: 14 de dezembro de 2012.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES

**MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
SURDOS: PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Vitória da Conquista, Bahia, 14 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho (UESB)

(orientadora)



Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)

(coorientadora)



Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)



Profa. Dra. Luci Mara Bertoni
(UESB)

Dedico:

Ao meu amado esposo Jacson Alves;
À minha amiga-mãe Jorgina de Cássia;
Aos professores surdos, protagonistas desse
processo;
A todos os amigos e colegas que contribuíram
com essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo fortalecimento que me concedeu durante essa trajetória e pelo cuidado que me tem dado em todos os momentos.

Agradeço também:

Ao meu esposo Jacson Alves, pelo companheirismo, pela amizade e, principalmente, pelo amor que me proporciona, por tantos momentos de alegria e pelo incentivo que me leva a progredir sempre.

Aos meus pais e minha avó, pela força que me transmitem.

Aos meus irmãos e todos da minha pequena família, por acreditarem em mim.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Maria Eugênia Lima e Montes Castanho, pelo carinho, orientações e responsabilidade.

À minha coorientadora, Prof^a. Dr^a. Livia Diana Rocha Magalhães, pela dedicação, paciência, incentivo, disponibilidade e responsabilidade nos direcionamentos do trabalho.

À minha amiga/mãe do coração Jorgina de Cássia, por acreditar em mim, me incentivando e auxiliando sempre.

Aos queridos amigos e eternos colegas do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, pelo apoio e carinho.

A todos os meus amigos, que estão nas arquibancadas da vida vibrando por mim.

Aos novos queridos amigos Byron, Luciano e Thalita, pelo cuidado e carinho.

Aos professores surdos Mariane Stumpf, Nelson Pimenta, Rodrigo Rosso e Ana Regina de Souza Campello, protagonistas desta trajetória e dessas narrativas com os quais descobri as memórias outrora esquecidas.

À direção, coordenação, professores e funcionários do INES, pela oportunidade de pesquisa para realização deste trabalho, principalmente ao professor Alexandre Guedes Pereira Xavier.

À coordenadora Lúcia Maria Nassib Olímpio, do Curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, pela atenção e colaboração.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a todos os professores, pelos conhecimentos partilhados e pelo crescimento proporcionado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo discutir, com base em depoimentos dos docentes surdos, a memória pessoal de cada um, visando compreender os caminhos da educação formal de surdos no Brasil. A educação de surdos tem sido um tema bastante discutido nas mais diversas áreas do conhecimento, porém pouco compreendida, justamente pela complexidade do tema. Apresentou-se como os surdos têm avançado na sociedade e conquistado seus espaços, após muitos anos de luta para terem seus direitos garantidos, principalmente o reconhecimento da língua de sinais como língua genuína. Para compreender o processo histórico da educação de surdos no Brasil e para o levantamento dos dados necessários para efetivação da pesquisa, fez-se uma análise de documentos que estão disponíveis no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, visitou-se a sede da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos no Rio de Janeiro; visitou-se a Universidade Federal de Santa Catarina; fez-se um mapeamento dos professores que atuam nessas instituições e aplicou-se uma entrevista semiestruturada a fim de verificar os caminhos da educação formal percorridos por estes profissionais, observando os aspectos que nortearam as suas memórias educacionais. Pretendeu-se, pois, analisar o perfil desses sujeitos surdos e os marcos sociais que mais determinaram suas memórias sociais/coletivas. Quanto aos referenciais teóricos, eles se constituíram dos estudos de Bergson (1999), Halbwachs (1994, 1990), Pollak (1989), Moura (2000) (2003), Góes (1999), Goldfeld (2002), Quadros (1997, 2006) Sacks (1998), Skliar (1997, 1998, 1999) Soares (1999) e Rocha (2008), entre outros. Verificou-se que a língua de sinais é o marco mais ratificado pelos professores surdos, a principal representante da comunidade surda brasileira e fator preponderante no processo de desenvolvimento cognitivo e social desses indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Surdo. Educação. Língua de Sinais. Formação.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss deaf teachers from personal memory of each, seeking to understand the ways of the formal education for deaf people in Brazil. Education for deaf people has been a topic much discussed in the various areas of knowledge, but little understood, due to the complexity of the issue. We sought to therefore submit to the deaf in society have advanced and conquered their space, after many years of struggle to have their rights guaranteed, mainly the recognition of sign language as a language genuine. In order to understand the historical process of education for deaf people in Brazil and to collect data necessary to perform research, it was done analysis of documents that are available at Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro (National Institute for Deaf Education in Rio de Janeiro); it wal also visited the headquarters of Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos no Rio de Janeiro (National Federation of Deaf Education and Integration in Rio de Janeiro) and Federal University of Santa Catarina. A mapping of the teachers working for these institutions was done and it was applied a semistructured interview to verify the paths of formal education traversed by these professionals, noting aspects that guided their educational memories. Therefore the objective is to analyze the profile of those deaf subjects and social milestones that most determined their social / collective memories. As for the theoretical studies we sought to Bergson (1999), Halbwachs (2006, 1994), Pollak (1989), Moura (2000) (2003), Goes (1999), Goldfeld (2002), Quadros (1997, 2006) Sacks (1998) Skliar (1997, 1998, 1999) Soares (1999) and Rocha (2008) among others. It was found that sign language is the landmark most ratified by deaf teachers, he principal representative of the Brazilian deaf community and a major factor in the process of cognitive and social development of these individuals.

KEYWORDS: Memory. Deaf. Education. Sign language. Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Perfil dos informantes	65
Quadro 02 Formação e atuação dos informantes	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 SURDEZ E SOCIEDADE: ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	15
1.1 Do patológico ao cultural: pensando o lugar dos surdos.....	15
1.2 O lugar dos surdos no Brasil	23
1.3 O Instituto Nacional de Educação de surdos e o início do ensino formal para surdos no Brasil	25
1.4 Tendências educacionais na área da surdez: do Oralismo à Pedagogia Visual surda	31
1.4.1 O Oralismo: a busca pela normalização dos surdos	32
1.4.2 A Comunicação Total: a busca pela integração dos	
surdos.....	34
1.4.3 O Bilinguismo: a busca pela inserção da língua de sinais na	
educação de surdos	36
1.4.4 A Pedagogia Visual surda: a presença do professor surdo nos	
espaços das salas de aulas	40
1.5 – Trajetória política do processo de reconhecimento da língua de sinais no Brasil	42
2 MEMÓRIA COLETIVA/SOCIAL DE PROFESSORES SURDOS: ASPECTOSTEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	46
2.1 A teoria da memória em Bergson: uma possível relação com a memória intuitiva dos surdos.....	47
2.2 A memória coletiva/social em Halbwachs e sua interpretação por outros autores: uma aproximação à memória dos surdos.....	49
2.3 A identidade coletiva da comunidade surda brasileira: uma relação com os marcos sociais postulados por Halbwachs	51
2.3.1 – Memória e cultura surda	52

2.3.2- Os traços culturais da comunidade surda	53
2.3.3 - A linguagem como marco social: o lugar da língua de sinais.....	57
2.4 - Abordagem metodológica	62
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS NO BRASIL.....	67
3.1 A experiência pessoal dos professores surdos universitários.....	69
3.2 - Formação do docente surdo: motivação, metodologia, estratégias de ensino	74
3.3 Obstáculos à vida acadêmica de professores surdos	77
3.4 Pedagogia propositiva para o ensino de surdos por surdos.....	80
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE	
APÊNDICE A – Modelo da carta de informação à instituição.....	95
APÊNDICE B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido.....	96
APÊNDICE C – Modelo de entrevista em Língua Portuguesa para coleta de dados para realização da pesquisa.....	97
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelos entrevistados.....	99
ANEXOS	
DOCUMENTOS DIGITALIZADOS ENCONTRADOS NO ACERVO DO INES	
ANEXO A - Petição enviada ao Império solicitando recurso para manutenção do Instituto	105
ANEXO B - <i>Mappa</i> – informações sobre os alunos do INES em 1858	106
ANEXO C - Relatório do Diretor do Instituto em 1871	107

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a educação dos surdos foi pautada no ensino da reprodução da fala, habilidade considerada relevante para inclusão dessas pessoas na sociedade, pois é pela língua que o ser humano interage, se comunica com o meio em que vive e se desenvolve socialmente.

A língua permite ao homem organizar seus pensamentos, expressar seus sentimentos e desejos. A comunicação entre os indivíduos é indispensável ao bom convívio social, estimula o desenvolvimento cognitivo e social e o conscientiza dos direitos e deveres. Vygotsky (2000) afirma que a língua permite ao homem alcançar a função mental superior.

Segundo Silva (2002, p.33-34), o homem é um sujeito marcado por suas experiências e interações com o mundo e com os outros homens, por isso ele se constrói na relação com o outro, desenvolvendo, com isso, as suas memórias. Portanto, língua e memória estão diretamente relacionadas.

De acordo com Saussure (1969), a língua é um produto social que resulta da faculdade da linguagem e é convencionalizada conforme as necessidades determinadas por um grupo social, o que permite o seu exercício pelos indivíduos.

Os questionamentos a respeito da educação de surdos têm permeado os mais variados ramos da educação, e muitos autores vêm desenvolvendo diferentes estudos que visam explicar o desenvolvimento linguístico, psicológico e social das pessoas com surdez.

Por outro lado, o campo da memória tem sido bastante explorado em diversas áreas científicas por seu caráter multidisciplinar. São estudos que vêm se tornando relevantes para a compreensão das relações sociais, pois é nos grupos que os homens se desenvolvem e se estruturam.

Halbwachs (1990) discute, no campo da sociologia, o conceito de memória e memória coletiva, postulando que todas as lembranças são constituídas no interior de um marco social, mesmo as impressões consideradas individuais.

Interligar memória e linguagem conduz a refletir, também sobre as histórias vivenciadas por surdos.

Os surdos têm conquistado espaços para debater as dificuldades encontradas no seu processo de comunicação, formação, aprendizagem, aquisição da linguagem e atuação profissional. Entretanto, a história dos surdos é marcada por um período de

dominação dos ouvintes em relação a eles, por isso muitos foram silenciados e marginalizados por um “regime de verdade” pautado no discurso ouvinte, que, por muito tempo, manteve e ainda mantém os surdos num contexto de dominação.

Sabe-se que a história da comunidade surda¹ ainda é permeada por preconceitos e por falta de conhecimentos mais elaborados acerca do lugar dos indivíduos surdos na sociedade, apesar de ser o surdo possuidor de memória individual e coletiva, desenvolver-se como sujeito dentro de uma comunidade, a qual muitas vezes pode ser surda ou ouvinte, o que corrobora o conceito de memória coletiva postulado por Halbwachs (1990), quando afirma que os sujeitos se desenvolvem socialmente dentro dos grupos ou marcos sociais.

Essas memórias precisam ser registradas, pois o tempo de exclusão, marginalização e preconceitos precisa ser vencido, visto que, ao revelar a memória, tem-se a oportunidade de mostrar todas as possibilidades de avanço dos surdos na sociedade.

A pesquisa realizada buscou analisar a formação social dos professores surdos universitários no Brasil, que atuam em instituições de nível superior em diferentes estados, especificamente em universidades no Rio de Janeiro e em Santa Catarina, considerando que as memórias ainda não foram ouvidas nem contadas por esses sujeitos.

A pesquisa discutiu a experiência dos surdos, professores universitários, ou seja, a memória pessoal que cada um traz de sua formação, sua trajetória profissional e como essas lembranças lhes dão suportes para entender o presente.

Considerou-se imprescindível tornar conhecidas as memórias individuais e coletivas dos professores surdos universitários, em seu processo de fazer história, tornando-se importante saber como essas pessoas construíram suas memórias sociais. Buscou-se registrar a memória dessa comunidade surda no Brasil, em especial, professores surdos universitários, a fim de compreender a história de suas memórias.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, fez-se uma análise de documentos disponíveis no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, publicados em uma obra da professora Solange Rocha (2008). O INES é a primeira escola brasileira de educação de surdos fundada no Brasil Império por D. Pedro II e que hoje oferece uma educação bilíngue para surdos, desde a educação

¹ Para Strobel (2008, p. 31) “uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas que vivem juntas compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”.

infantil até o nível superior. Objetivou-se verificar os caminhos da educação formal percorridos por esses profissionais e os aspectos que nortearam a construção de sua memória educacional, considerando que, ao revelar as memórias dos professores surdos, tem-se a oportunidade de mostrar as possibilidades de avanços e alternativas para outros surdos que vivenciam as mesmas experiências. Assim, buscou-se perceber quem é esse sujeito e quais os marcos mais fortes que determinam sua memória social/coletiva. Nesse ínterim, ratificou-se a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como marco social da linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo dos surdos, problematizando os entraves decorrentes da ausência dessa língua na vida deles.

Em seguida, deu-se dar “voz” aos sujeitos estudados, buscando verificar como os professores surdos fizeram para que as memórias sobrevivessem e influenciassem a vida da comunidade surda, que busca se fortalecer como grupo, vivenciando as memórias herdadas dos surdos brasileiros.

O trabalho foi organizado com observância aos seguintes aspectos:

1. Surdez e Sociedade: abordagens da educação de surdos. Discute-se, com base em pesquisa empírica realizada no INES, aspectos históricos relacionados à educação de surdos e às tendências educacionais que permeiam este processo; apresentam-se as bases legais da educação de surdos no Brasil; e relatam-se o ideal e o real no que tange à legislação da educação de surdos no Brasil.
2. Memória Social da Comunidade Surda Brasileira: aspectos teórico-metodológicos. Discorre-se sobre as principais teorias e abordagens da memória cunhadas por Bergson (1999), Halbwachs (1994, 1990), Pollak (1989), entre outros; discorre-se acerca da linguagem como marco social mais presente na vida dos surdos, permitindo-lhes mais acesso ao conhecimento, além de analisar o processo de formação de professores no Brasil, destacando a formação de professores surdos.
3. O Caminho da Investigação. Apresentam-se as etapas da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos, o levantamento dos dados, os métodos de coleta, os mecanismos para observação, a descrição dos sujeitos e os resultados obtidos na pesquisa de campo; e tecem-se comentários a respeito do desenvolvimento social dos surdos e sua atuação nas universidades brasileiras.

Por fim, buscou-se alcançar os objetivos propostos na pesquisa, articulando as discussões teórico-metodológicas com o objeto empírico, ou seja, a memória dos surdos, enfatizando o lugar dos marcos sociais no desenvolvimento linguístico, acadêmico e social dos surdos professores universitários.

Percebeu-se, pois, com a análise dos resultados, a relevância da língua de sinais na formação acadêmica e social dos professores surdos universitários investigados. Por meio dos dados coletados, viu-se a necessidade de ampliar-se o ambiente educacional para o oferecimento de uma educação bilíngue genuína para surdos, na qual a língua de sinais seja a língua de instrução na educação destes.

1 SURDEZ E SOCIEDADE: ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1.1 Do patológico ao cultural: pensando o lugar dos surdos

Os estudos de Souza (2005) mostram contextos sociais diferentes para os surdos conforme a sociedade a que eles pertencem. Nas civilizações gregas e romanas, por exemplo, exterminavam-se as pessoas com deficiência, com a justificativa de que eles impediam o bom andamento da sociedade. Por serem considerados imperfeitos, precisavam ser afastados para que não contaminassem a sociedade. Na Roma Antiga, “a Lei das XII Tábuas autorizava os Patriarcas a matarem os filhos defeituosos”. Na China, os surdos eram lançados ao mar para morrerem afogados.

Os Sirionos, por serem seminômades, os abandonavam para que desfalecessem e morressem no caminho, alegando que era difícil transportá-los. Os balis não tinham relacionamento amoroso com uma pessoa com deficiência e os astecas os segregavam em campos semelhantes a jardins zoológicos com a finalidade de ridicularizá-los.

Historicamente, portanto, os surdos foram considerados seres não pensantes, sem alma, que não tinham capacidade de raciocínio por não poderem se expressar. Em vista disso, muitos eram trancados e abandonados em casa, tratados como “aberrações” da raça humana ou, até mesmo, como castigo dos deuses aos seus pais pecadores. Eram, assim, motivo de vergonha para a família, que tratava de escondê-los da sociedade.

Apesar de serem pessoas, tiravam-lhes os direitos mais básicos da vida, como casar, votar, trabalhar ou herdar os bens da família. Os surdos não eram considerados como humanos, na Antiguidade, porque acreditava-se que a ausência da linguagem era o fator principal para o não desenvolvimento do pensamento. Portanto, se não falavam, não pensavam, se não pensavam não tinham alma, se não tinham alma, não eram humanos (SOUZA, 2005, p. 51).

Mesmo no contexto de tanta exclusão e marginalização, alguns povos não consideravam os deficientes como aberrações: os hindus, por exemplo, viam os cegos como pessoas muito sensíveis e estimulavam a sua participação nas atividades religiosas. Na Idade Média, quando a supremacia do cristianismo sobrepujou o poder político, os deficientes foram vistos como castigo divino, mas mereciam caridade. Assim, era comum, na época, a existência de casas de amparo aos “doentes”, mantidas pelos senhores feudais. Mas, também havia aqueles que viam os deficientes como

maldição, e muitos eram apedrejados e exterminados, principalmente no período da Santa Inquisição.

Mais tarde, a contradição social, que sempre existiu, passou a apresentar esse deficiente como um prodígio para milagres. Lane (1989 apud MOURA, 2000, p. 17) apresenta um relato religioso sobre a cura de um surdo: “em 625 d. C., em que o Bispo John of Hagulstat teria segurado a língua de um mudo, feito o sinal da cruz e ordenado que ele falasse. E, assim, ele teria feito, tendo conseguido falar longas sentenças”. Assim, se perpetuou a concepção religiosa de que só um milagre de Deus tiraria o surdo-mudo² dessa condição miserável, que é não pensar, não falar, não ter alma, humanizando-o.

Mesmo considerados como seres incapazes de pensar ou de adquirir conhecimento, no século XVI o educador italiano Girlando Cardano (1501-1576) afirmava que os surdos poderiam receber instrução, por isso interessou-se pelos estudos relacionados à surdez e, estudando o ouvido dos surdos, propôs a avaliação da aprendizagem dos surdos mediante o grau de sua perda auditiva. De acordo com Soares (1999, p.17):

Fora Cardano, que “reconheceu” em público a capacidade de raciocínio dos surdos, pois de acordo com ele a escrita poderia representar os sons da fala ou idéias do pensamento, sendo assim, a surdez não seria um problema para o surdo adquirir conhecimento.

Ainda no século XVI, outro educador, o monge beneditino Pedro Ponce Leon, que viveu no século XVI (1520-1584), na Espanha, “ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia” (GOLDFELD, 2002, p. 28) e ainda os ensinava doutrinas do cristianismo. Pedro Ponce Leon foi o responsável pela educação dos filhos dos ricos e nobres: “os que aprenderam filosofia natural e astrologia, segundo o próprio Ponce de León, manifestavam, através do uso das faculdades intelectuais” (MOURA, 2000, p. 17), a capacidade de pensar e se expressar. Diferentemente do que ocorria com os filhos dos nobres, muitos surdos pobres eram marginalizados e condenados ao isolamento social. Foi com esses mesmos marginalizados que se iniciou o processo de luta pela educação dos surdos.

Moura (2000) explica que educadores se aproveitaram dos ensinamentos de Pedro Ponce de León para ensinar aos surdos das classes sociais menos favorecidas. Um

² Nomenclatura utilizada para referir-se ao surdo até meados do século XX.

deles fora o espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1629), que, além de utilizar os trabalhos de León, publicou em 1620 o livro *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos* se apresentando como o idealizador do ensino da fala aos surdos. Ele utilizava o alfabeto para o ensino da leitura, e a gramática era ensinada com os sinais, além disso, utilizava da fonética articulatória para o ensino da fala. Por utilizar os trabalhos de León (considerado por alguns o primeiro professor de surdos), a originalidade dos trabalhos de Bonet foi questionada, mas, mesmo assim, o seu trabalho com os surdos chamou a atenção por toda a Europa, tornando-se base para os direcionamentos do ensino das línguas orais para os surdos.

O francês Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), que introduziu o oralismo nos países de origem de língua latina, foi um educador de surdos que tinha fluência na língua de sinais, porém achava que os surdos deveriam ser oralizados³. Segundo Moura (2000, p. 19), ele utilizava os sinais para “instruções, explicações lexicais, conversações com os alunos”, até estes adquirirem independência na comunicação oral. Ele utilizava o tato para o ensino da fala aos surdos, mostrando que os sentidos eram essenciais nesse processo. Outro educador de surdos nesse período foi o suíço Johann Conrad Amman, que defendia veemente o oralismo⁴ para a educação de surdos. Ele acreditava que “a humanidade residia na possibilidade de fala do indivíduo, sendo que o sopro de vida reside na voz, que transmite esclarecimento, tendo sido legada ao homem por Deus. Para ele, os surdos seriam infortunados, pouco diferentes de animais” (LANE, 1980 apud MOURA, 2000, p. 20).

Na Inglaterra, John Wallis (1616-1703) defendia o ensino da fala aos surdos, sendo considerado o pai do oralismo nesse país. Wallis afirmou que, mesmo sendo oralizados, a fala que os surdos aprendiam se deteriorava, pois era necessário um *feedback* externo constante para que esta fosse monitorada.

Ainda sob a perspectiva da oralização, um século depois, ao ter acesso aos trabalhos de Wallis, o também inglês Thomas Braidwood decidiu seguir a mesma linha de raciocínio deste, declarando que “a fala é a chave da razão” (MOURA, 2000. p. 21). Em suas aulas, os surdos aprendiam a ler, a escrever e principalmente a falar. Braidwood, percebendo que a sua forma de educar os surdos era bem aceita pela sociedade da época, começou a comercializar seus métodos educacionais. Fundou uma

³ Os surdos oralizados são os surdos que utilizam a língua oral no seu processo de comunicação. Para isso, se comunicam por meio da fala, da leitura labial, da leitura e da escrita.

⁴ Método educacional para surdos por meio do ensino da fala.

escola em Edimburgo para trabalhar com os surdos ou crianças com dificuldades na fala e, posteriormente, abriu outras escolas, com a sua família, com a finalidade de educar os surdos.

Os métodos utilizados por ele para o ensino dos surdos eram mantidos em “segredo” por seus familiares que dirigiam as escolas. Outros educadores que desejassem utilizar esses “métodos” para o ensino de surdos se comprometiam em pagar a metade do que recebiam a Braidwood.

Segundo Moura (2000, p. 22),

Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumento aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social.

Mesmo com o suposto sucesso, o que se percebia era que, ao sair das escolas fundadas por Braidwood, as crianças que apresentavam progresso na fala acabavam regredindo, ou seja, esqueciam o que aprendiam nas escolas, pois esse processo se baseava na memorização das palavras. Assim, as crianças surdas passavam a não fazer relação entre signos e significados. Para Saussure (1991 apud GOLDFELD 2002, p. 17), signos são unidades linguísticas que carregam significados, e estes são compreendidos por conceitos, que formam também a imagem acústica ou visual, o significante; e, ao se relacionar significado e significante, têm-se um signo linguístico. Assim, os surdos educados nas escolas de Braidwood não se relacionavam socialmente mediante a língua que aprendiam, pois não aprendiam uma língua naturalmente, mas memorizavam as falas, com a metodologia da fonética articulatória. Conforme os estudos de Saussure (1991 apud GOLDFELD 2002), o conhecimento, ou seja, a construção de significados das coisas é transitada pela língua, e esta é convencionada socialmente. Como a língua é social e exterior ao indivíduo, por não aprenderem a língua oral naturalmente, os surdos acabavam esquecendo o que aprendiam nas escolas de Bradwood. Esse fato começou a fortalecer a ideia de que a língua de sinais era a melhor forma de educar os surdos.

Voltando ao início da escolarização dos surdos, existem contradições no que diz respeito às contribuições do beneditino Pedro Ponce de León. De acordo com Goldfeld (2002, p.28), “Ponce León desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores surdos”. Ao educar os filhos dos nobres, León tinha

nas mãos a responsabilidade de dar aos filhos primogênitos o direito de herdar os bens da família; caso não aprendessem, não teriam o direito à herança, fato que colocava em risco toda a fortuna das famílias.

Contradizendo essa possibilidade a respeito de Ponce León, Soares (1999, p. 20) afirma:

O que existe são informações isoladas, e Pedro Ponce León não teria deixado nada escrito sobre o seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

Existem alguns estudos, como os de Sacks (1998), que afirmam ter sido o abade francês Charles Michel L'Épée, que, em 1755, aprendendo uma língua de sinais nativa, a combinou com a gramática francesa – surgindo, daí, os “Sinais Metódicos”.

A respeito dos sinais metódicos, afirma Sacks (1998, p. 30-31):

O sistema de sinais “metódicos” de L'Épée [...] permitia aos alunos surdos escrever o que lhe era dito por meio de intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação.

Vale ressaltar que os objetivos de L'Épée em educar os surdos eram inicialmente religiosos. L'Épée, que visava “salvar” as almas dos surdos, livrando-os da condenação do inferno pela falta de conhecimento, viu na comunicação gestual dos surdos a possibilidade de alcançar este fim. Para tanto, criou um abrigo para cuidar dos surdos, que logo se tornara uma escola de surdos na França. Com a oralização em alta, L'Épée preocupou-se com os surdos marginalizados, que se encontravam, nas ruas, excluídos do convívio social. Percebera que os surdos utilizavam os sinais em sua comunicação e se apropriou deles para dar início à educação de surdos na França.

Essa atitude mudou o cenário da educação de surdos, pois, a partir daí, estruturou-se a Língua de Sinais Francesa e, conseqüentemente, as línguas de sinais de outros países, pois esta serviu de tronco linguístico para a estruturação de outras línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Europeia e a Língua Brasileira de Sinais. L'Épée não criou uma língua de sinais, pois esta já existia e era utilizada pelos surdos na França, mas o fato de reconhecer a importância dessa língua e tê-la organizado conforme a gramática da língua francesa, mesmo ainda não sendo a forma ideal para o desenvolvimento intelectual dos surdos, fez toda a diferença nos seus

trabalhos. Moura (2000, p.23-24) faz uma observação relevante sobre o papel de L'Epée, ao afirmar:

A importância de L'Epée não está somente no fato dele ter desenvolvido um método novo na educação dos Surdos, mas de ter tido a humildade de aprender a Língua de Sinais com os Surdos para poder, através desta língua, montar o seu próprio sistema para educá-los. Ele foi o primeiro a considerar que os Surdos tinham uma língua, ainda que a considerasse fala para ser usada como método de ensino. Através desta visão, em que a língua dos Surdos era reconhecida, ele colocou os Surdos na categoria humana.

A partir de sua luta pela educação dos surdos, Charles Michel de L'Epée conseguiu fundar o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. No processo de educação, utilizava a língua de sinais, pois, para ele, a oralização não supria as necessidades cognitivas dos surdos. A língua de sinais passou ao *status* de língua oficial no processo educacional de surdos na França. Assim os surdos passaram a ser educados na mesma proporção que os ouvintes, em escolas, tendo a língua de sinais como língua de instrução.

Skliar (1997) relata que o abade fazia demonstrações de seus trabalhos para a comunidade, com a finalidade de evidenciar sua eficiência, convidando outros educadores para participar nesses eventos, que ocorriam anualmente. Os alunos surdos respondiam a diversos questionamentos em língua de sinais, demonstrando a capacidade de articulação do pensamento por meio dessa língua. A Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos fundada por L'Epée também tinha a preocupação com a formação de professores surdos para o exercício da função docente, demonstrando a importância da atuação do professor surdo na formação de crianças surdas, momento em que estas têm a oportunidade de ter acesso ao conhecimento, por meio da sua língua natural⁵. Isso provavelmente gerou um avanço significativo da educação de surdos, permitindo-lhes ter acesso a outros conhecimentos, como pintura, teatro, artes, jardinagem, escultura.

O alemão Samuel Heinick fundou a primeira instituição para surdos em Leipzig, em 1778 (ROCHA, 2008), propondo rejeitar a língua de sinais e adotar o ensino da língua oral e, assim, integrar os surdos na sociedade. Heinick deu início aos embates sobre qual seria a melhor forma de educar os surdos, se na língua de sinais ou na língua oral.

⁵ Segundo Quadros (1997), a língua de sinais é natural aos surdos, assim como a língua portuguesa é para os ouvintes. Conforme a autora, os surdos precisam ter contatos com adultos surdos o mais cedo possível para um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado.

Nesse ínterim, surgem as ideias humanistas e com elas os primeiros estudos e experiências voltados às pessoas com deficiência. Essa filosofia busca valorizar os seres humanos e os coloca como a fonte para todos os conhecimentos. Os idealistas passaram a pensar nas possibilidades de adaptação e locomoção dessas pessoas, o que fez surgirem objetos que provavelmente amenizariam a condição de vida dos deficientes, como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, macas, próteses, entre outros.

A educação de surdos nesse momento passou por avanços significativos. Era o momento em que se dava “voz e direito a fala” aos surdos. A língua de sinais estava em evidência na educação de surdos na França, e muitos surdos começaram a ser educados nessa língua, exerciam diversas profissões e tornavam-se também professores de surdos. Logo após, ocorreu o “II Congresso Internacional de Surdo-mudez”, em Milão na Itália, em 1880, cujo objetivo principal era discutir a educação de surdos. No Congresso, declarou-se que a língua de sinais não poderia mais ser utilizada no processo educacional de surdos, declarando que a língua oral era superior e que os surdos deveriam ser obrigados a aprendê-la. Condenou-se a língua de sinais.

Vale ressaltar que os surdos não puderam opinar sobre qual seria o método mais adequado para ser utilizado na sua educação. Então, a maioria ouvinte decidiu pela vida daqueles que não podiam ouvir. Sobre o Congresso de Milão, Goldfeld (2002, p. 31) posiciona-se afirmando que,

Naquele momento, a educação dos surdos deu uma grande reviravolta em sentido oposto à do Século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades dos surdos através da língua de sinais. Naquele momento acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral, o aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores surdos.

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris passou a ser dirigido por Abbé Sicard (1742-1822), que escreveu um livro relatando o processo utilizado por ele no ensino de um surdo. Mais tarde, por questões políticas, Sicard perdeu o cargo, passando a ser substituído por Gérando. Essa mudança na direção teve efeito também na concepção de ensino do Instituto, pois Gérando via a língua de sinais como mímica utilizada pelos surdos para se comunicarem, como gestos pobres que não poderiam ser usados para educar os surdos. Assim, durante sua gestão, tomou algumas medidas radicais ao substituir os professores surdos por professores ouvintes, considerando que

os professores surdos não eram capazes de atuar nesse processo educacional. Com o afastamento deles, a língua de sinais deixou de ser utilizada na educação de surdos.

Outro estudioso preocupado com as questões da surdez foi Itard, que, como médico, iniciou os seus trabalhos visando descobrir as causas da surdez e, assim, tentou diminuir ou até mesmo reparar o nível de perda auditiva dos surdos. Percebendo que a surdez não poderia ser detectada visualmente, Itard dissecou cadáveres de surdos, tentando os mais diversos procedimentos, como aplicação de cargas elétricas nos ouvidos dos surdos, uso de sanguessugas para provocar sangramentos e perfuração nos tímpanos dos alunos, o que provocou a morte de um dos alunos (MOURA, 2000, p. 25). Esses atos foram considerados desumanos e cruéis.

O discurso médico de Itard defendia que a surdez era uma doença e, portanto, precisaria ser erradicada a qualquer custo, mesmo que colocasse em risco a vida dos alunos do Instituto. Isso permitia a aceitação de tais práticas, uma vez que, como doença, seria preciso buscar a causa e eliminá-la. Em sua obra *Traté des Maladies de L'oreille et de L'audition* (1821), Itard apresentou os surdos como seres incapazes intelectual e emocionalmente e que a única esperança de salvação para eles seria aprender a falar, fato que só seria possível com a reparação da audição.

Nesse contexto de contrariedade, começou a luta de Itard contra a língua de sinais, pois acreditava e defendia que, se os surdos não tivessem acesso à língua de sinais, seriam “forçados” a aprender a falar. O contato com a língua de sinais, segundo ele, fazia com que os surdos não desenvolvessem a oralidade. Até os dias atuais, ainda há médicos com esses discursos, mesmo após a língua de sinais ser reconhecida como a língua natural dos surdos.

Após muitas tentativas, sem conseguir fazer com que os surdos falassem, Itard reconheceu que a língua de sinais era o meio mais eficaz para o desenvolvimento dessas pessoas, que a adquiriam naturalmente, embora continuasse a defender que alguns surdos eram beneficiados com seus treinamentos de fala. Moura (2000) relata que, mesmo com muita dificuldade, a língua de sinais continuou presente na vida dos surdos, fato que fez com que o francês Gérando também reconhecesse a importância dessa língua para educação dos que não ouvem e que a oralidade não poderia substituí-la.

Sacks (1998 p.32), em seus estudos, descreve:

[...] Os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e

talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua. Assim, o abade Sicard está correto, além de ser poético, quando escreve que a introdução da língua de sinais abre as portas [...] da inteligência pela primeira vez.

Mesmo com o reconhecimento do lugar da língua de sinais na vida dos surdos, em muitos lugares existiam movimentos que defendiam o banimento dessa língua na educação dos surdos, com o objetivo de consertar os que fugiam do padrão da normalidade. Assim, o surdo como sujeito de ações não era aceito socialmente, o que contribuía para o desrespeito às suas particularidades linguísticas e sociais.

1.2 O lugar dos surdos no Brasil

Após 1822, ano da Independência do Brasil, a construção da nação brasileira tornou-se um tema urgente. Buscava-se dar ao país um caráter politizado e de desenvolvimento. Para tanto, a instrução formal era a base necessária para organizar o “caos” vivenciado no Brasil. O fortalecimento do Império se daria na homogeneização do povo brasileiro e na busca incansável de imitar os conceitos culturais, políticos e educacionais do modelo europeu. Assim, filhos de negros, pobres, deficientes, enfim, todos deveriam ser educados para o fortalecimento da identidade nacional. O surdo também foi incluído nessa nova roupagem da sociedade brasileira, mesmo porque já havia um avanço no sentido de educação do surdo europeu. Portanto, a educação dos surdos no Brasil Império surgiu da necessidade de se organizar a nação, que é entendida como

Uma população humana com nome próprio, que compartilha um território histórico, mitos comuns e memórias históricas, uma cultura pública de massas, uma economia comum, assim com direitos e deveres legais e iguais para todos os seus membros. (BARRERA, 2002, p. 2005 apud MAGALHAES e ALMEIDA, 2011, p. 105)

Para organizar a nação, seria preciso formar mão de obra e, para tanto, seria preciso instrumentalizar os brasileiros. E como o surdo seria instrumentalizado se não dominava uma língua? Para que o sujeito surdo contribuísse com essa construção, procuraram usar os princípios da metodologia oralista, ou seja, o ensino da fala articulada, processo que durava muito tempo e não priorizava a aprendizagem cognitiva do surdo.

Os registros indicam que a educação dos surdos no Brasil começou em 1855, com a chegada do professor francês Eduard Huet (que ficara surdo aos 12 anos), convidado pelo imperador Dom Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos no país. Assim, no dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, foi inaugurado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que marca a história da educação dos surdos no Brasil.

Com a chegada de Eduard Huet ao Brasil, a língua de sinais começou a ser organizada, seguindo principalmente os sinais usados na França, mesclando com os sinais utilizados pelos surdos brasileiros espalhados por todo o país. Sobre a fundação do Imperial Instituto de Surdos e Mudos, no Rio Janeiro em 1857, McCleary, falando sobre o processo de formalização da língua de sinais, afirma:

Isso trouxe surdos de outras partes do Brasil para o Rio, muitos dos quais acabaram ficando por lá e consolidando uma comunidade. Não temos informações sobre o que existia de comunidade surda e de comunicação entre surdos antes da fundação do Instituto, mas sabemos que, vinte anos depois, os surdos já usavam uma língua de sinais muito influenciada pela língua de sinais francesa. (MCCLEARY, 2009, p.24)

Segundo Rocha (2008), no início da escolarização de surdos, Huet oferecia o ensino de língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, linguagem articulada e as doutrinas cristãs. Vale lembrar que a preocupação inicial não era o desenvolvimento cognitivo dos surdos, mesmo porque ainda prevalecia o estigma de que o surdo não pensava e, portanto, não poderia se expressar.

No início da formação da nação brasileira, momento em que os governantes precisavam homogeneizar o país e diminuir a barbárie por meio da educação primária, era grande a importância da língua de sinais para o progresso da educação dos que não podiam falar, visto que, *a priori*, o governo tinha apenas o objetivo de instruir para o trabalho agrícola, organizar politicamente o povo que aqui vivia, levando-o a amar a sua pátria, a desenvolver o sentimento de pertença e identidade com um determinado grupo ou lugar, para assim civilizar a comunidade era o principal objetivo do governo nacional. Conforme Hobsbawn (1990, p. 15):

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência de nacionalidade, ou de explicar porque certos grupos se tornaram “nações” e outros não, frequentemente foram feitas com base em

critérios simples como a língua ou a etnia ou uma combinação de critérios como a língua, o território comum, os traços culturais comuns e outros mais.

O pensamento era civilizar o país, desenvolver um sentimento de nacionalidade nos cidadãos, formar homens das Letras que representassem o Brasil. Hobsbawn (1990), ao conceituar nação, a coloca como um objetivo político para construção e organização da colônia do Brasil. É imprescindível mencionar que o foco seria educar os brasileiros que aqui viviam para que o país pudesse ser bem representado, conforme os modelos europeus. Questionava-se sobre o que fazer com aqueles que eram considerados incapazes de adquirir conhecimento.

O interesse em civilizar a sociedade era urgente, pois a colônia crescia, e a ordem precisava ser estabelecida. “Ao definir a Nação brasileira como representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros”. (GUIMARÃES, p. 7). Acrescentar-se-iam, a esta lista, as pessoas com deficiência que, na época, não dispunham da possibilidade de uma educação para a promoção e equiparação de oportunidades, visto que o sistema educacional no Brasil era precário. Era um país praticamente de analfabetos. As pessoas com deficiência que conseguiam receber uma educação para serem integrados socialmente eram, provavelmente, filhos de nobres. Naquele momento, pensar a educação era pensar na instrumentalização para o trabalho, para atender as necessidades políticas e sociais de organizar a nação.

1.3 O Instituto Nacional de Educação de surdos e o início do ensino formal para surdos no Brasil

O processo educativo de pessoas com deficiência auditiva era praticamente voltado para a correção médica, em razão, principalmente, do triunfo da Revolução Francesa e dos acontecimentos ocorridos entre 1789 e 1799, que praticamente mudaram o cenário mundial. Fortemente influenciada pelo Iluminismo, que buscava o uso da razão para transformar a sociedade, o principal foco da revolução estava pautada nos princípios de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Com a Revolução Francesa, as ciências cresciam assustadoramente.

Assim, a partir das ideias postuladas pela Revolução Francesa, o ensino superior, que outrora era apenas privilégio do clero, estava aos poucos se libertando do jugo político e religioso.

Hobsbawm (1996, p.77-78 *apud* SOARES, 1999, p.33) escreve um documento contrário ao Manifesto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Para ele, a Declaração não visava a uma sociedade democrática e igualitária. Em suas palavras:

[...] a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. [...] Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começava sem empecilhos, pressupunha-se como fato consumado que os corredores não terminariam juntos.

Percebe-se, com a Declaração dos Direitos Humanos e dos Cidadãos, que se fazia necessário reconhecer que todas as pessoas poderiam contribuir no processo de desenvolvimento da nação. O problema é que, nessa época, o Brasil era praticamente um país de analfabetos. Cabe, então, a reflexão de como se daria a educação de surdos nesse contexto de analfabetismo no Brasil.

No momento em que Huet chega ao Brasil, em 1855, para fundar o Instituto, recebe todo o apoio do Imperador D. Pedro II para tal propósito, inclusive financeiro. Na Lei 939, de 26 de setembro de 1857, encontram-se as despesas fixas que seriam destinadas ao Instituto. Rocha (2008, p. 31) cita o artigo 16, inciso 10, dessa lei, que prescreve:

Conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos a subvenção annual de 5.000\$.000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que no mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão approvedos pelo governo. (ANEXO A)

No início, Huet atendia apenas a dois alunos, filhos de nobres. Algumas pesquisas mostram que o Imperador tinha um neto surdo, filho da Princesa Isabel, que era casada com o Conde D'Eu (que era parcialmente surdo). Os estudos de Rocha (2008) analisam que Huet, embora com todo o apoio do Imperador, enfrentou problemas de ordem pedagógica e administrativa no Instituto e dificuldades de ordem pessoais, que o levaram a se afastar. No documento denominado *Mappa* de N° 1 (ROCHA, 2008, p, 33)

(ANEXO B), constam a quantidade de surdos matriculados no Instituto em 1858 e as informações gerais sobre os alunos. Havia 19 alunos matriculados, dos quais 13 eram meninos, e 6 eram meninas (ROCHA, 2008, p. 33).

De certo, com a instalação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criados pelo Imperador, deu-se início às discussões a respeito da educação das pessoas com deficiência no Brasil que, conforme Mazzota (1996), ocorreram a partir do I Congresso Ade Instrução Pública, em 1883, no Brasil, convocado pelo Imperador, em dezembro de 1882.

Vale lembrar que, ainda no século XVII, Comenius, considerado o fundador da Didática, em sua obra *Didática Magna*, demonstrando acreditar que todos tinham direito a uma educação de qualidade, propôs a ideologia da educação igualitária, que influenciou as preocupações da sociedade com a educação dos excluídos.

Mesmo proferindo que a educação de todos era possível, Comenius afirmava que deveriam ser educados juntos podendo existir estímulos e incentivos mútuos.

Segundo Soares (1999), apesar do surgimento de várias instituições voltadas para a educação de surdos, essas ideologias ainda eram utópicas, mesmo porque, naquele momento histórico, educar todos os homens e organizar a sociedade em termos educacionais era o objetivo da burguesia cujos ideais sempre prevaleciam. No Brasil, essas ideias, principalmente no campo sociopolítico, eram verdadeiramente utópicas. E as dificuldades estavam ligadas talvez ao fato de que “a educação dos normais e a dos surdos-mudos partiram de diferentes perspectivas e não demonstraram, em nenhum momento, ter como expectativa o mesmo ponto de chegada” (SOARES, 1999, p.107), pois o principal objetivo para educar os surdos-mudos era instrumentalizá-los para o trabalho.

Assim, as opiniões sobre a capacidade de aprender dos surdos divergiam entre os professores ou líderes do INES daquela época, sem esquecer que o objetivo era afirmar a nação, criar um governo coeso, educar para a mão de obra e, no caso de algumas pessoas com deficiência, filho dos nobres, administrar os bens da família. Sobre esse atendimento ou educação prestada às pessoas com deficiência, Mazzotta (1996) analisa:

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao

atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Com a criação dos institutos para pessoas surdas e cegas, o INES e o IBC, o Governo Imperial demonstrava preocupação com o processo de civilização do país e o pensamento de educar alguns excluídos. É válido lembrar que Huet trouxe para o Brasil os sinais franceses utilizados no ensino de surdos na França, que já apresentavam avanços educacionais brilhantes, inserindo os surdos nas mais diversas profissões. Como o Brasil buscava identificação com os países europeus, começou-se a pensar em estruturar a língua de sinais no país, já que se considerava que a língua evidencia as características singulares de um povo.

No processo de construção da nação, as línguas, afirma Renan (1997), são formações desenvolvidas historicamente, indicando pouco sobre o sangue dos que falam e que, em todo caso, não poderiam agrilhoar a liberdade humana de escolher a família com a qual deseja unir-se para a vida e para a morte. Cita-se Renan, para esclarecer que a educação de surdos era voltada para o ensino da fala e que muitos surdos não conseguiam desenvolver-se nas aulas de fonética articulatória utilizada por muito tempo, nos institutos de educação de surdos. O oralismo, prática de ensino da reprodução da fala, não supre as necessidades cognitivas e linguísticas dos surdos, pois não respeita as especificidades dos surdos, não permite que desenvolvam sua identidade nem se identifiquem com determinados grupos, por não se perceberem nem surdos nem ouvintes.

O que se percebe, nesse período, é a importância do envolvimento dos surdos no processo educacional de pessoas surdas e a relevância da língua de sinais para a comunidade, contrariando as ideias do Dr. Tobias Leite, nomeado para dirigir o INES em 1872.

Desenvolvendo o ensino de surdos no Brasil, ele defendia o método oral e tomou medidas significativas para fortalecer o ensino. O Dr. Tobias Leite fez um relatório em que descreveu as dificuldades encontradas para dirigir o Instituto e explicou as condições em que se encontrava o estabelecimento (ANEXO C). Além disso, procurou melhorias para o ensino profissionalizante, pois acreditava que os surdos deveriam ser preparados para o trabalho agrícola. Ademais,

[...] mandou preparar num terreno anexo ao jardim do Instituto uma pequena horta, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica. Em sua opinião, o objetivo dos Institutos de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez. (ROCHA, 2008, p. 40).

Outro ponto a destacar é o fato de alguns educadores da época acreditarem que não seria tão importante educar surdos-mudos em um país de analfabetos. Percebiam esse processo educacional como um sacrifício desnecessário, já que praticamente todos os brasileiros eram analfabetos.

Isso mostra que a educação elementar também era fragmentada e permeada por forte tendência político-ideológica no momento que antecede a República, mesmo existindo propostas que vislumbravam o avanço da educação brasileira. No caso dos surdos, os dirigentes do Imperial Instituto de Surdos e Mudos estavam se interligando com o ensino da palavra articulada, e não da língua escrita, pensando em diminuir os prejuízos causados por estes à sociedade.

O Brasil, no que concerne à educação, procurava imitar o modelo europeu. Percebe-se, entre alguns autores que tratam da questão da nacionalidade, que o foco naquele momento não se relacionava apenas à educação, mas a todas as esferas interligadas, em busca de um país modelo, homogêneo e desenvolvido, como os países europeus. Segundo Dr. Tobias:

Trezentos sessenta e quatro institutos disseminados pela Alemanha, França, Estados Unidos, Itália, Inglaterra, Austro-Hungria, Suécia, Suíça, Bélgica, Espanha, Canadá, Rússia, Holanda, Austrália, Japão, Portugal e Brasil, educando vinte e quatro mil oitocentos e sessenta e dois surdos-mudos, provam eloquentemente a redenção desses infelizes entre os povos civilizados. (VIEIRA, 1884: apud SOARES 1999, p. 47)

Percebe-se que, durante o processo de organização do país, o objetivo era a imitação imediata dos países mais desenvolvidos, com o intuito de apresentar uma nação equilibrada e educada, que não ficasse atrás das outras mais desenvolvidas, as europeias, principalmente a França. A comprovação disso é que o primeiro professor surdo veio da França a pedido do Imperador D. Pedro II.

Como citado anteriormente, em 1883, conforme Rocha (2008), aconteceu no Rio de Janeiro o Congresso da Instrução, em que foram abordadas várias questões ligadas à educação em geral e com destaque para as questões relativas à educação de surdos-

mudos, tendo como palestrantes o Dr. Tobias Leite e o Dr. Menezes Vieira. Este último discorreu sobre a importância de oferecer educação aos surdos-mudos e apresentou uma relação de vários institutos educacionais para surdos na Europa e nos Estados Unidos.

O Dr. Menezes era defensor do oralismo e criticou o uso da língua de sinais pelos surdos, mesmo nos espaços externos ao instituto. Já o Dr. Tobias Leite defendia os direitos de formação dos surdos e afirmava que estes eram capazes de exercer diversas funções e cumprir seus deveres. Para ele, o Brasil deveria seguir os modelos europeus na educação de surdos. O Dr. Tobias ainda destacou a importância de haver escolas especiais para surdos em outras províncias.

A chegada da língua de sinais ao país criou um fato importante na educação dos que não podiam ouvir: a estruturação da Língua de Sinais no Brasil, o meio de comunicação mais eficaz para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos surdos, mesmo que ainda não existisse uma educação adequada para essas pessoas naquele momento.

Voltando ao processo de educação de surdos no Brasil, um parecer emitido pelo Dr. Tobias Leite comprova o interesse em educar os surdos-mudos com a finalidade de formar mão de obra já que, em 1885 quando foi promulgada a Lei do Sexagenário, a proibição do trabalho escravo já era bem próxima da realidade e assim, seria possível utilizar essa mão de obra para o trabalho agrícola.

No instituto eram atendidos alunos de ambos os sexos desde que tivessem de sete a dezoito anos. O principal objetivo era a educação moral, intelectual e religiosa, e isso dependeria da capacidade de aprendizagem de cada aluno. O curso duraria em média seis anos, e, para os meninos, a formação era mais voltada para o trabalho. Conforme Soares (1999), os alunos contribuía financeiramente para a manutenção do instituto, que, inicialmente, era um ensino privado.

A instrução primária objetivava desenvolver conhecimentos elementares para toda a população analfabeta (que era a maioria no Brasil Império), a fim de formar uma identidade nacional.

Assim, em 1857, quando o INES foi fundado a pedido de D. Pedro II, os surdos brasileiros passaram a ter uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dos surdos brasileiros.

Atualmente, o INES recebe crianças para atendimento desde a estimulação precoce até o nível superior. Vale destacar os avanços vivenciados por esta instituição

ao longo dos anos. Em pesquisa empírica, pôde-se observar que os surdos utilizam a língua de sinais tanto nos corredores, quanto em seu processo de escolarização. Além do Ensino Fundamental, a Instituição, que iniciou seus trabalhos objetivando o ensino profissional, conta com curso de graduação de Pedagogia Bilíngue; um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento e Surdez, que aconteceu entre 2008 e 2010; e está em fase de desenvolvimento outra especialização “Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue”. É importante ressaltar que alguns surdos que estudaram no INES atuam em instituições de nível superior, isto é, embora no quadro de graduação do INES não haja professores surdos, estes estão atuando em outras instituições.

Nesta sessão, buscou-se mostrar a educação destinada às pessoas com surdez no Brasil Império, salientando que o pensamento nesse período não era, como ainda não é, a promoção dos surdos na sociedade, mas uma educação que pelo menos os integrasse socialmente. Observou-se como a criação do INES contribuiu no processo educacional dos surdos brasileiros, mesmo que inicialmente esta educação fosse voltada apenas para o ensino dos nobres.

1.4 Tendências educacionais na área da surdez: do Oralismo à Pedagogia Visual Surda

No século XX, aumentou o número das escolas para surdos em todo o mundo. Nesta época surge, no Brasil, o Instituto Santa Terezinha, para meninas surdas, em São Paulo; a Escola Concórdia, no Rio Grande do Sul; a Escola de Surdos de Vitória, no Espírito Santo; a Escola Ludovico Pavoni, em Brasília; entre outras. Os movimentos de inclusão de pessoas surdas começaram a ganhar força, pois, na época, os surdos não tinham ainda o direito de frequentar escolas de pessoas consideradas “normais”, justamente porque o objetivo principal de sua educação era pautado na “normalização”.

Segundo Soares (1999, p.115):

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenha sido através da escrita, ou da fala, procuram-se fundamentar com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

Percebe-se que a preocupação com a educação do surdo era maior com o desenvolvimento da comunicação do que com a transmissão de conhecimento. Totalmente desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantinha-se o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir. Dessa forma, a educação dos surdos foi marcada por tendências educacionais, a saber: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Atualmente, discute-se a Pedagogia Visual surda, ainda em fase de transição e aperfeiçoamento.

1.4.1 O Oralismo: a busca pela normalização dos surdos

Os estudos de Goldfeld (2002), Moura (2000), Soares (1999), Góes (1999) e Skliar (1997) avaliam que o século XIX se caracteriza pelo domínio da língua gestual, sob a influência do I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, acontecido em Paris, em 1878.

Dois anos depois, no II Congresso, realizado em Milão, considerou-se que o oralismo seria o método mais adequado para educar os surdos, por possibilitar a integração desse indivíduo à sociedade. De acordo com o oralismo, a surdez é vista como uma patologia, um defeito dos surdos, que são diferenciados das pessoas “normais” ou ouvintes, justamente pela incapacidade de ouvir, estando sempre na condição de inferioridade, pois o não ouvir o impede de progredir e aprender. Nessa concepção clínica terapêutica, para melhorar a incapacidade dos surdos, utilizam-se aparelhos amplificadores e outros dispositivos tecnológicos que possibilitem o aumento da percepção auditiva, como se utiliza também a fonética articulatória e a leitura orofacial, práticas que permitem uma integração dos surdos com os ouvintes.

Esta foi a prática educacional predominante durante muito tempo. Os defensores da corrente oralista buscavam “consertar” o surdo mediante cirurgias reparadoras no ouvido, na tentativa de fazê-lo ouvir. O Congresso em Milão não contou com a participação e muito menos com a opinião da minoria surda esmagada pela comunidade ouvinte, que tomava as decisões e resolvia o futuro e a vida daquelas pessoas, sem que pudessem escolher aquilo que acreditavam ser melhor para elas.

Em suma, o Congresso de Milão não introduziu o oralismo como ideologia dominante, mas, sim, sua legitimação oficial, afirmando que a língua oral era superior à língua de sinais, sem considerar os aspectos linguísticos e cognitivos dos surdos. Isso

trouxe grandes prejuízos aos surdos, que se viram obrigados a não usar a língua de sinais e tiveram grandes perdas cognitivas.

Buscando superar suas limitações linguísticas, os surdos eram obrigados a aprender a falar, não podiam utilizar as mãos e nenhum tipo de gesto que inferiorizasse o poder da língua oral em seu processo de alfabetização. Amarravam-se as mãos dos surdos para que não sinalizassem, e acreditava-se que a língua de sinais atrapalhava a aquisição da língua oral pelos surdos, que sofriam, sem poder se expressar na sua língua natural, forçados a obedecer às práticas ouvintistas⁶. Com isso, o oralismo suscitou algumas críticas pelo fato de não oferecer ao surdo condições educativas suficientes para promover seu desenvolvimento, acentuando a desigualdade ao invés de, no mínimo, ser uma forma de integração desse indivíduo.

As práticas oralistas não eram só uma questão linguística; os surdos deveriam se adaptar à cultura e à vida dos ouvintes, para serem compreendidos e aceitos. Atualmente, mesmo sabendo que não é a forma ideal no processo de educação dos surdos, alguns países ainda adotam a tendência oralista como a principal filosofia educacional para os surdos.

A prática oralista dificulta o progresso dos surdos no que diz respeito ao uso e ao desenvolvimento de sua língua natural, a língua de sinais. Surge assim uma interlíngua, justamente porque as pessoas envolvidas no processo de educação dos surdos não são surdas, elas são não falantes naturais da língua de sinais. Mesmo que sejam muito fluentes na língua, elas precisam “entrar na língua”.

Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (ELLIS, 1993 apud QUADROS; SCHIMIÉDT, 2006, p. 9-10).

Esse processo de escolarização foi o que menos permitiu os avanços aos surdos, em âmbito acadêmico, cognitivo e social, pois eles começaram a perder sua identidade⁷, já que não se viam nem como surdos nem como ouvintes e apresentavam muitas dificuldades para transitar nos dois mundos. A prática oralista faz com que os

⁶ Segundo Skliar (1998), ouvintismo compreende todas as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos.

⁷ Para Doziart (2009, p.18), as identidades “são permanentemente descobertas e recriadas na ação. São formadas e transformadas no interior dos discursos que dão significados às lutas sociais típicas de tecidos fraturados, marcadas por relações de poder.

surdos fiquem sempre em atraso cognitivo em relação ao ouvinte, pois não conseguem falar bem nem fazer uma plena leitura labial e, conseqüentemente, não dominam bem a sua língua natural, a língua de sinais. Além disso, é sabido que, para que uma criança surda adquira a língua oral, no caso do Brasil, a língua portuguesa, ela precisa ser submetida a um longo processo de terapia fonoarticulatória, e, mesmo que adquira a língua oral, não será uma ouvinte, situação que sempre a deixará na condição de diferente do ouvinte, com a limitação do não ouvir.

1.4.2 A Comunicação Total: a busca pela integração dos surdos

Na década de 60, do século XX, nos Estados Unidos, os estudos de Willian Stokoe (1960) sobre a estrutura linguística da língua de sinais começaram a ser estruturados, comprovando ser a língua de sinais uma língua verdadeira, com características próprias de qualquer língua natural, e fortalecendo a ideia de que o oralismo não daria conta das necessidades linguísticas e cognitivas dos surdos.

Na década de 1970, surgiu nos Estados Unidos um método que se contrapôs ao oralismo: a filosofia da comunicação total. No Brasil, nos anos 80, a educadora de surdos Ivete Vasconcelos, que trabalhou no INES, no Rio de Janeiro, em sala de atendimento às múltiplas deficiências e foi também a pioneira nos trabalhos de estimulação precoce de crianças surdas, após o conhecimento dessa filosofia educacional, apresentou-a no INES e iniciou seus trabalhos com os surdos com base nesse método educacional (ROCHA, 2008, p. 111).

Na filosofia da Comunicação Total, é permitido o uso de todas as formas de linguagem e de diferentes meios de comunicação: linguagem falada, alfabeto digitalizado, sinais e linguagem escrita, e, durante o processo de ensino, utilizam-se sinais que os surdos usam nas ruas. Nessa perspectiva, a educação do surdo se desloca da reprodução da fala articulada utilizada pelos ouvintes e centra-se no próprio surdo, que se utiliza da língua gestual para se comunicar.

O objetivo dessa tendência era estabelecer um elo de comunicação entre surdos/surdos e surdos/ouvintes, utilizando todos os métodos possíveis para tal. Essa metodologia não desprezou a importância da oralização, mas não a tinha como seu principal foco. Antes, valorizava os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das pessoas com surdez (GOLDFELD, 2002). Aqui o surdo não é visto como sujeito patológico, e suas limitações auditivas são respeitadas.

A Comunicação Total estimula o uso concomitante de códigos manuais e da língua oral. Isto é possível porque os códigos manuais seguem a estrutura gramatical da língua oral, no caso do Brasil seria o que hoje se conhece como o português sinalizado. Segundo Goldfeld (2002, p. 40-41), “a comunicação total denomina essa forma de comunicação de bimodalismo [...]”, pois “a Língua de Sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o Português, pois não temos a capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estrutura diferentes”.

A ênfase na prática da Comunicação Total é sempre a comunicação, objetivando a integração dos surdos. Conforme Moura (2000, p. 58), “a idéia era utilizar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o falante e a criança surda”. Tenta-se adaptar as duas línguas simultaneamente, utilizando-se do léxico da língua de sinais ajustado à gramática da língua oral. O que se denomina bimodalismo é a técnica utilizada para falar e sinalizar de forma simultânea; porém, as duas línguas envolvidas no processo possuem modalidades diferentes, o que prejudica a compreensão delas. De acordo com Sacks (1999, p. 42):

Essa confusão vem de longa data, remonta aos sinais metódicos de L'Epeé, que forma uma tentativa de expressão intermediária entre o francês e o sinal. Mas [...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal, palavra por palavra ou frase por frase, as estruturas são essencialmente diferentes.

No Centro Internacional de la Sordera (NOGUEIRA, 1994 apud GOLDFELD, 2002, p. 39), foram relacionadas algumas bases da metodologia da Comunicação Total:

Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.

Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades dos surdos.

As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.

Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.

Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.

As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.

A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.

Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.

As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. As que não têm esta habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.

Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Esse processo, mesmo trazendo alguns aspectos positivos em relação à educação dos surdos, não é o mais viável, pois com ele é impossível preservar as estruturas das duas línguas relacionadas, causando frustrações e incompreensão nos surdos. “As próprias comunidades surdas parecem não aceitar esta língua artificial, que em muitos casos é motivo de deboche e desvalorização da pessoa que a utiliza”. (GOLDFELD, 2002, p. 104)

No Brasil, além da Libras, a Comunicação Total usa a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o “*cued-speech*” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que se apropria do léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática das duas línguas em contato, no caso o português e a língua de sinais).

Atualmente, o método da Comunicação Total ainda é utilizado no processo educacional de surdos, justamente pelo fato de a maioria das pessoas envolvidas na educação de surdos não serem fluentes na língua de sinais. Na sua maioria são ouvintes que aprenderam a língua de sinais de forma fragmentada, em curso de curta duração e sem contato direto com os falantes naturais da língua de sinais.

1.4.3 O Bilinguismo: a busca pela inserção da língua de sinais na educação de surdos

Mesmo vivendo sob o jugo ouvintista, os surdos buscaram o fortalecimento da sua língua natural, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais. Segundo Skliar (1997), a história da educação dos surdos foi marcada durante muito tempo por lutas e embates que afirmavam e negavam o lugar da língua de sinais no processo educacional dos surdos, por meio do colonialismo e imperialismo dos ouvintes e do pouco espaço dado aos surdos para decidirem sobre sua educação, imersos sempre nos discursos que enfatizavam as diferenças.

No entanto, não se pode negligenciar os fatos históricos que imprimiam marcas profundas para as comunidades surdas, cicatrizes para muitas gerações que vivenciaram, desde o berço, uma negação de sua forma de ler o mundo, um mundo que lhes entrava pelos olhos e não pelos ouvidos. (BASSO e MASUTTI, 2009, p. 23)

A resistirem ao domínio do Oralismo e da Comunicação Total, os surdos fizeram emergir outra corrente educacional, o Bilinguismo. Ainda conforme as autoras supracitadas, com relação à educação de surdos:

A falta de pesquisa neste campo bem como de materiais elaborados para este fim contribuíram para o processo de exclusão do surdo no mundo acadêmico e também para a precariedade das condições de ensino dos professores em relação às diferenças. Muito deste fracasso educacional pode ser atribuído ao fato de propostas educacionais estarem centradas apenas em aspectos lingüísticos e metodológicos das línguas orais, sem levar em consideração a complexidade cultural que envolve as línguas de sinais, bem como os movimentos surdos, as identidades surdas e a experiência visual. (BASSO e MASUTTI, 2009, p. 26)

Os postulados dessa tendência educacional defendem que a língua de sinais é uma língua genuína, é a língua natural dos surdos e deve ser aprendida como língua materna. Afirmam ainda que, quanto mais cedo a criança surda for exposta à língua de sinais, mais avanços cognitivos, lingüísticos, acadêmicos e sociais ela terá. O principal objetivo é possibilitar que os surdos vivam como surdos e adquiram sua língua naturalmente por meio do contato com outros surdos.

Assim, após várias discussões sobre o método educacional mais apropriado para educar aos surdos, na década de 1980, concluiu-se que a língua portuguesa não substitui a língua de sinais na vida dos surdos, e apenas essa língua pode permitir seu pleno acesso aos conhecimentos. “O Bilinguismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura” (GOLDFELD, 2002, p. 108).

No caso dos surdos brasileiros, primeiro eles adquirem a língua de sinais e, depois, aprendem o português na modalidade escrita. Segundo Quadros (1997), Góes (1999) Skliar (1998, 1999) e Fernandes (2003), não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tomando a língua de sinais como língua natural e a portuguesa, como segunda língua.

[...] Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E, neste sentido apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas. (FERNANDES, 2003, p.55)

O objetivo seria, então, nesse processo educacional, ensinar os alunos a conviver simultaneamente com duas línguas; porém, a língua de sinais seria a língua de acesso a todos os conhecimentos, ou seja, a primeira língua (L1), e a língua portuguesa seria a segunda língua (L2), a qual só seria aprendida pelos surdos por meio da língua de sinais, e não o contrário. Vale destacar que essas línguas, como fora dito, possuem modalidades linguísticas completamente diferenciadas: a primeira é visoespacial e a segunda oral-auditiva, fato que justifica opções metodológicas completamente diferentes no processo de aprendizagem.

A partir dessa opção, a Educação Bilíngüe é vista não apenas como uma necessidade para alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades Surdas. (STUMPF, 2009, p. 427)

Para efetivar esta realidade, é necessário o estabelecimento de um projeto de educação bilíngüe, que contemple o desenvolvimento pleno da linguagem dos alunos surdos; o contato efetivo com a comunidade surda, para possibilitar fluência em língua de sinais, base fundamental para a aquisição de conceitos e conhecimentos; contato com aspectos culturais da comunidade surda; e providências para que o acesso a L2, língua da comunidade ouvinte, em sua modalidade escrita, se dê com base nos conhecimentos adquiridos por meio da L1.

Mas, para os surdos brasileiros, o que realmente significa ser bilíngüe?

A inclusão de alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino regular na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/interprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 62).

O Bilinguismo veio com o objetivo de qualificar a educação dos surdos. “Os surdos têm sua própria cultura assim como os ouvintes, não se pode utilizar um método puramente bilíngüe e sim bicultural,⁸ permitindo assim o acesso rápido e natural da

⁸ Considera-se que os surdos têm sua própria cultura, mas, por estarem incluídos na sociedade ouvinte, adquirem também traços desta comunidade.

criança surda à comunidade ouvinte, reconhecendo-se como integrante da comunidade surda” (QUADROS, 1997), isto é, incluindo-se surdos na sociedade.

Essa tendência educacional ressalta que as famílias dos surdos precisam aprender a língua de sinais e levanta outro ponto relevante para o bom desenvolvimento dessa tendência: a compreensão de que os surdos formam uma comunidade que tem cultura e língua próprias e, por isso, devem ter um convívio regular saudável com surdos fluentes na língua de sinais e assumir sua surdez, com direito de serem reconhecidos como seres biculturais para que também se integrem à cultura ouvinte, sem desvalorizar a importância da língua oral no processo de inclusão dos surdos, mesmo que eles dificilmente consigam dominá-la, por não ser sua língua natural.

Mas, é preciso questionar o que realmente tem acontecido no cenário da educação atual para surdos: eles realmente têm acesso à língua de sinais no seu processo educacional? E se os postulados da educação bilíngue estão permeando o cenário educacional brasileiro?

O que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que estão estudando português da mesma forma que os ouvintes, o que torna as aulas inviáveis e improdutivas para eles.

Discussões desse tipo permeiam a educação dos surdos, pois os estudos relacionados a esses aspectos ainda são poucos e os professores que recebem estes alunos em suas classes não conhecem a Libras e muito menos sua estrutura (GOLDFELD, 2002). Além disso, falta profissional intérprete,⁹ o qual não deve fazer o papel de professor e, muitos menos, exercer a função de guia para surdos. Seu papel é viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua-fonte para a língua-alvo¹⁰, e vice-versa.

Retomando o postulado de que só a Língua de Sinais pode permitir o avanço social e cognitivo dos surdos, afirma-se que esta língua permite ao surdo – desde que a conheça – possibilidades de adquirir mais informações e fazer parte do processo de desenvolvimento da sociedade. Em relação ao processo de aquisição de linguagem da criança surda, Goldfeld (1997, p. 11) avalia que “a língua de sinais sempre é adquirida mais rapidamente que a língua oral, por isso o sistema conceitual da criança é formado

⁹ O Tradutor-Intérprete deve ser fluente na Língua de Sinais e na língua oral do seu país e precisa ser qualificado para exercer esta função (QUADROS, 2004).

¹⁰ Língua-fonte é a que está sendo emitida pelo enunciador, e língua-alvo é a que será traduzida e interpretada (QUADROS, 2004).

de início, sobretudo, pela Libras”, reforçando a sua importância no desenvolvimento da pessoa com surdez. É por meio dela que eles conhecem e conceituam o mundo.

1.4.4 A Pedagogia Visual Surda: a presença do professor surdo nos espaços das salas de aulas

Após o reconhecimento da Libras no Brasil, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a educação de surdos passa por momentos de mudanças e avanços consideráveis. Além de reconhecer a Libras como língua natural dos surdos brasileiros e afirmar que esta deve ser aprendida por esses indivíduos como língua materna, ou seja, como primeira língua, existe também a reflexão a respeito da importância de uma Pedagogia Visual no contexto da sala de aula para alunos surdos. Segundo Campello (2007) essa pedagogia, é tema em estudo na área da surdez, pois busca respeitar os aspectos linguísticos inerentes aos surdos, contemplando a modalidade visoespacial da língua de sinais. Nesse contexto, a cultura dos surdos é respeitada, a metodologia para o ensino de Libras como primeira língua está atrelada às diferenças existentes nos espaços vivenciados pelos surdos.

As discussões em torno da Pedagogia Surda têm como norte a teoria sócio-histórica discutida por Vigotsky. O autor afirma que, para a criança se constituir como pessoa, ela precisa conviver em um ambiente cultural que permita as trocas sociais. As crianças surdas convivendo com adultos surdos terão referência de língua e cultura e construirão sua identidade. A língua de sinais é um fator primordial para um bom desenvolvimento social das crianças surdas que devem estar em contato com a sua língua natural o mais precocemente possível. De acordo com Strobel (2009, p. 26),

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas.

Segundo Strobel (2009, p. 99), “os defensores da língua de sinais para os povos surdos asseguram que é na posse dessa língua que o sujeito construirá a identidade surda, já que ele não é sujeito ouvinte”. Quando a educação dos surdos é mediada por um professor surdo, existe a garantia de que esses alunos troquem experiências com um professor que partilhe da mesma experiência visual, pois apenas conhecer a língua de

sinais não é suficiente, faz-se necessário conhecer a cultura dos surdos. É importante que, desde a educação infantil, as crianças surdas vivenciem essa experiência com um adulto surdo mais velho fluente na língua de sinais. Vigotsky (apud GOLDFELD, 2002, p. 49) explica o papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais e do diálogo na constituição da consciência humana.

Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda no futuro, se ele não conviver com outros surdos que façam uso da língua de sinais? (STROBEL, 2006 p. 250).

Infelizmente, no Brasil, muitos surdos ainda não têm formação para o magistério e, por isso, muitas vezes atuam como auxiliares do professor regente ouvinte nas escolas de surdos. Existe hoje em alguns estados brasileiros, principalmente nas capitais, o curso de formação de professores de Libras, licenciatura e bacharelado em Letras-Libras, porém muitos surdos não têm acesso a esses cursos, quer pela distância, quer por condições financeiras, ou, simplesmente, por não conseguirem completar o Ensino Médio.

O estudo das características linguísticas da Libras pelos surdos é muito importante nesse processo de atuação pedagógica, pois é preciso dominar a estrutura gramatical da própria língua. A pedagogia visual ou pedagogia da diferença valoriza a cultura surda e desenvolve um currículo baseado nas diferenças culturais existentes na comunidade surda, concebendo a visão de que não existe um grupo homogêneo.

O ensino de surdos requer um jeito surdo de ensinar, pois existe um jeito surdo de aprender, cujas experiências são basicamente visuais. De acordo com a teoria sócio-histórica estruturada por Vigotsky e Bakhtin, Goldfeld (2002, p.51) afirma:

O indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos. A partir daí, o indivíduo utiliza os signos tanto para comunicar-se, no diálogo, como para pensar. Por sua vez, os indivíduos em conjunto modificam o meio social do qual participam, pois são sujeitos ativos. Esta é uma relação mútua de dependência. Sem o meio social não há consciência individual e sem indivíduos não há sociedade.

A inserção da língua de sinais no espaço escolar é muito importante e o uso por toda comunidade escolar (surdos e ouvintes) é indiscutível, pois possibilita a interação entre todos. Esse fato justifica a importância do ensino de Libras também para ouvintes, com metodologia diferenciada do ensino para surdos, pois se trata de aprendizes bem diferenciados.

1.5 Trajetórias políticas do processo de reconhecimento da língua de sinais no Brasil

Ao discutir o processo educacional dos surdos no Brasil, faz-se relevante analisar o percurso do reconhecimento político da Língua de Sinais no país. Os surdos, por muito tempo, foram marginalizados e excluídos da sociedade, lutaram por seus direitos como cidadãos e tiveram a sua língua reconhecida como língua natural. Para tanto, existem alguns documentos brasileiros que comprovam que esse reconhecimento se deu de forma fragmentada.

Revisitando os documentos legais, observa-se que a Lei Brasileira N° 3.071 de 1° de janeiro de 1916, a saber, o Código Civil Brasileiro, considera o surdo como incapaz de exercer seus direitos civis, afirma que os surdos não tinham capacidade para se expressar diante da lei e que a condição de surdo-mudez o inferiorizava.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, em seu inciso III, do Artigo 208, menciona o direito de educação para todas as pessoas, fazendo referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, pretendendo garantir-lhes os direitos individuais e coletivos destinados a todos os brasileiros. Assim, surgem as reflexões a respeito da modalidade educacional que seria destinada às pessoas com deficiência.

Em 1994, a Declaração de Salamanca na Espanha, é considerada momento muito relevante não só para os surdos como para todas as pessoas com deficiência ou que necessitassem de adaptações curriculares para terem acesso a uma educação igualitária. Com esta Declaração, discutiram-se as possibilidades de oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas sem distinção de cor, raça, condições sociais e/ou com qualquer deficiência. Assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, no documento reafirma que:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

toda criança possui características, interesses, habilidade e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos[...] (BRASIL,1994, p.1).

Com a Declaração de Salamanca, têm-se os postulados necessários para que os surdos se expressem em sua língua natural, a língua de sinais, cabendo-lhes o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação. Conforme a Declaração:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional e de signos. (BRASIL,1994, p. 7).

Nesse ponto, percebe-se a relevância que a Declaração de Salamanca dá à língua de sinais no processo de desenvolvimento dos surdos. Este documento direciona os estabelecimentos de ensino para as propostas de educação inclusiva aqui no Brasil. Após a sua promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) reza que a educação destinada às pessoas com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que os sistemas educacionais devem prover as escolas com adaptações necessárias para atender às especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Em seu artigo 59 encontra-se o seguinte direcionamento “os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades educativas especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

O documento visa garantir aos educandos o atendimento educacional especializado e afirma que o Poder Público deve criar as possibilidades para esse atendimento, não importando qual a modalidade da instituição, seja pública ou privada.

Encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs- (BRASIL, 1997), os postulados que determinam os caminhos de educação para todos, buscando atender à diversidade da escola. Conforme os PCNs: “Para incluir todas as pessoas, a sociedade

deve ser modificada, devendo afirmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais” (BRASIL, 1999, p. 18).

Em 19 de dezembro de 2000, foi promulgada a Lei 10.098, que direciona quanto à acessibilidade das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), art. 18:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, p.4).

E, a fim de remover todas as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, quanto aos surdos,

os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento (BRASIL, 2000, p. 3).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, foram instituídas em setembro de 2001, afirmando em um dos seus parágrafos que o sistema regular de ensino deve ser responsável pelo oferecimento da Educação Especial, viabilizando recursos humanos, materiais e financeiros e equiparando as oportunidades visadas pela ideologia da Educação Inclusiva.

Especificamente na área da surdez, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002, p. 1) dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a reconhece como a língua natural dos surdos brasileiros:

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

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

No documento, encontram-se direcionamentos que obrigam o Poder Público a apoiar a difusão da Libras e seu uso nas comunidades surdas do Brasil, além de garantir que todos os sistemas educacionais e o Distrito Federal incluam a língua brasileira de sinais – Libras – em todos os cursos para formação do magistério em nível médio e superior e no curso de Fonoaudiologia.

Esta Lei foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626, que prescreve sobre a Inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Esse Decreto é considerado um divisor de águas na educação de surdos, pois os direitos linguísticos dos surdos passaram a ser assegurados por lei, possibilitando o acesso à Língua de Sinais desde a educação infantil.

Destaca-se o capítulo III, que faz referência à formação de professores e instrutores de Libras:

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

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

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

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

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (BRASIL, 2005, p. 2).

Além de legislar sobre a formação de professores e instrutores de Libras, o Decreto ainda faz prescrições sobre a formação do tradutor/intérprete, embora, no Brasil, a profissão só tenha sido reconhecida em 2010, pela Lei nº 12.319, (BRASIL, 2010). De acordo com esta lei, a formação do tradutor/intérprete pode ser realizada por qualquer instituição credenciada pelo Ministério da Educação e organizações da sociedade civil que representam a comunidade surda.

Enquanto não existir profissional com o perfil supracitado para o ensino de Libras, este processo pode ser direcionado por ouvintes ou surdos que dominem a Língua de Sinais e que forem aprovados no Exame Nacional de Proficiência em Libras,

tanto para a docência como para a tradução e interpretação. Esse exame é promovido anualmente pelo Ministério da Educação em parceria com instituições de ensino que representem a comunidade.

No Brasil, existe o curso de graduação em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade presencial e a distância, formando docentes e tradutores em Língua Brasileira de Sinais. Durante o curso, estuda-se a língua de sinais, sua estrutura linguística, os aspectos culturais da comunidade surda, bem como a literatura surda. Quando o aluno opta em estudar licenciatura, deverá realizar um estágio obrigatório em prática de ensino de Libras e quando escolhe por estudar o curso de bacharelado, nesse caso, o estágio é em prática de tradução e interpretação da língua de sinais. O curso promovido pela UFSC em parceria com outras instituições brasileiras, busca responder ao Decreto nº 5.626/05, que diz respeito à formação de profissionais nessa área educacional. O curso é aberto a surdos e ouvintes e a língua de instrução é a língua de sinais. Quando um professor não é fluente na língua, a aula é traduzida por um interprete. No Brasil, existem outras universidades que buscam promover essa formação de professores, como a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) em Amargosa-Ba. No caso dessa instituição, o aluno escolhe a formação em uma segunda língua, que pode ser a Libras e sai com formação em Letras com Libras.

Buscando compreender o processo de formação de professores surdos universitários, o capítulo seguinte trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apresenta os teóricos visitados para o embasamento do texto, bem como desenvolve uma discussão a respeito da linguagem como marco social que mais representa a comunidade surda, analisa o processo educacional de professores surdos universitários no Brasil.

2 MEMÓRIA COLETIV/SOCIAL DE PROFESSORES SURDOS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Memória é um tema que tem permeado diversas áreas do conhecimento e perpassado pela vida e pelo cotidiano das pessoas. A memória traz consigo representações que possibilitam ao indivíduo criar imagens que correspondem a quadros de significação que fazem referência ao presente a partir das experiências vivenciadas

no passado. Ela está pautada, também, nas experiências emocionais e nas expectativas pessoais de cada indivíduo.

Os surdos, geralmente, constroem seus conhecimentos a partir do visual, em uma sociedade ouvinte, em que eles ficam praticamente excluídos socialmente e tentam expressar-se por meio de gestos para se fazerem compreender pelo outro ouvinte. Assim, suas memórias são construídas por meio dessas experiências visuais.

Nessa perspectiva, buscar-se-á discutir o conceito de memória no campo da Filosofia e da Sociologia, tomando inicialmente como base os estudos de Bergson (1999) e Halbwachs (1994 e 1990).

2.1 A teoria da memória em Bergson: uma possível relação com a memória intuitiva dos surdos

Bergson (1999), em seus estudos sobre matéria e memória, analisa a estreita relação entre imagem e representação. Para ele, as imagens são percebidas pelos sentidos, o corpo recebe as imagens e as interpreta. Infere-se que o sujeito surdo recebe essas imagens pelo visual e as externam com o corpo, utilizando-se de gestos e expressões.

Eis as imagens exteriores, meu corpo, e finalmente as modificações causadas por meu corpo às imagens que o cercam. Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre as imagens que chamo meu corpo: elas lhes transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimentos. Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (BERGSON, 1999, p. 14).

Segundo esse autor, as imagens exteriores são refletidas no corpo, e a memória se desenvolve a partir do aparelho sensório-motor. Para Bergson (1999), tudo é movimento, e este se dá de três maneiras: no primeiro momento com a matéria, o movimento translativo em que o corpo se movimenta no espaço, seria a parte motora, o corpo; no segundo momento, seria a afecção ou afeto, ou seja, o movimento qualitativo, local, o movimento vibratório; e o terceiro momento, seria a vida em si, representando o movimento evolutivo. Para o autor, esses movimentos estão imbricados na matéria viva

e se concebem de três formas: perceber, sentir e agir, em que o sentir representa o intervalo (tempo) necessário para se compreender a ação dos sentidos.

Em sua obra *Matéria e Memória*, Henri Bergson (1999) faz uma análise da percepção, estudando a forma como as imagens são percebidas pelo cérebro. Para ele, toda percepção é a imagem de um passado na memória e é responsável pela produção de conhecimento, por meio dos órgãos sensoriais.

Minha atividade é, portanto realmente diminuída, na medida em que, embora eu possa produzir os mesmos movimentos, os objetos me fornecem menos ocasião disso. E por consequência, a interrupção brusca da condição óptica teve por efeito essencial, profundo, suprimir toda uma parte das solicitações de minha atividade: ora, esta solicitação, conforme vimos, é a própria percepção. Vemos claramente aqui o erro daqueles que fazem nascer a percepção do estímulo sensorial propriamente dito, e não de uma espécie de questão colocada à nossa atividade motora. Eles separam essa atividade motora do processo perceptivo, e, como ela parece sobreviver à abolição da percepção, concluem que a percepção está localizada nos elementos nervosos ditos sensoriais. Mas na verdade é que ela está tanto nos centros sensoriais quanto nos centros motores; ela mede a complexidade de suas relações. E existe onde aparece. (BERGSON, 1999, p. 45-46).

A memória sensorial, postulada por Bergson (1999) acontece com todos os indivíduos, independentemente de possuir ou não deficiência, mas as experiências sensoriais de cada um são específicas e individuais. Provavelmente, as pessoas com deficiência sensoriais têm suas memórias caracterizadas pelas experiências sensoriais. Considerando que as experiências dos surdos se concentram, principalmente, na percepção visual, justamente pela ausência da audição, pode-se dizer que é possível que os surdos desenvolvam mais essa memória sensorial defendida por Bergson (1999) para se entenderem e compreenderem a sociedade em que vivem. Os sentidos funcionam como um impulso para a vida das pessoas. Para os surdos, a intuição é uma forma de sobrevivência. Não produzem conhecimentos pelo ouvir, mas constroem um conhecimento de mundo a partir do visual, agem e interagem com o meio social e, por meio dessa habilidade, fortalecem a memória coletiva/social da comunidade da qual fazem parte.

2.2 A memória coletiva/social em Halbwachs e sua interpretação por outros autores: uma aproximação da memória dos surdos

Os estudos a respeito do conceito de memória coletiva, defendido por Maurice Halbwachs, têm como ponto principal a ideia de que a recomposição do homem não se dá de forma individual, mas no coletivo, por meio das relações com os marcos sociais. Halbwachs viveu em Paris, no início do século XX e foi um estudioso da filosofia da época. Inicialmente, estudou Bergson, porém, contrapondo com os posicionamentos filosóficos do seu tempo, buscou fundamentação para suas pesquisas nos estudos desenvolvidos por Durkheim, tornando-se, assim, um colaborador do pensamento deste sociólogo.

Para Halbwachs (1990), a memória individual existe sempre a partir da memória coletiva, que, mesmo envolvendo as memórias individuais, não se confunde com estas. Sobre memória individual, o autor afirma que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios." (p. 51). Seguindo o texto sobre a possibilidade de memória individual, Halbwachs apresenta o seguinte postulado:

Dessas combinações, algumas são extremamente complexas. É por isso que não depende de nós fazê-las reaparecer. É preciso confiar no acaso, aguardar que muitos sistemas de ondas, nos meios sociais onde nos deslocamos materialmente ou em pensamento, se cruzem de novo e façam vibrar da mesma maneira que outrora o aparelho registrador que é nossa consciência individual (HALBWACHS 1990, p. 51).

Assim, compreende-se que a memória individual não existe sozinha, mas sempre a partir de um grupo. O indivíduo, ao evocar o passado, tem suas lembranças sempre a partir das relações sociais, ou seja, todas as lembranças consideradas individuais se apoiam nas memórias coletivas.

Examinemos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças dos outros. É se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem que esses instrumentos que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Toda construção passa pelo sujeito. Todas as pessoas possuem memórias coletivas e individuais e são elas que permitem a reconstrução do presente a partir das experiências vivenciadas no passado.

Nessa perspectiva de pesquisa, detém-se na análise e discussão da memória social, com base nos estudos de Halbwachs sobre a memória coletiva. Nesses estudos, o autor discute dois tipos de memória: a memória interior ou autobiográfica e a exterior ou histórica,

a primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral. A segunda naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso (HALBWACHS, 2006, p. 73).

Outra instância é a memória comum. Esta é construída a partir de fatos, informações comuns, onde são guardadas as mesmas lembranças dos envolvidos nos mesmos acontecimentos. Por sua vez, as memórias coletivas, segundo Halbwachs (1990), são construídas por grupos de pessoas definidas que produzem, guardam e transmitem suas memórias a partir da interação entre seus membros. Para o autor:

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 26)

Segundo Sá (2007), as memórias históricas documentais se caracterizam pela exploração da memória com a história, por meio de registros documentais que precisam ser lidos, explorados, utilizados para que, assim, as memórias se tornem conhecidas e se efetivem como tais. Já as memórias orais, constituem-se fenômenos de memórias não documentados e caracterizam-se pela rememoração e transmissão oral dos fatos. Há, pois, um critério mais rigoroso para com essas memórias, para que elas sejam construídas, reconstruídas e atualizadas, de forma que não percam sua veracidade.

As memórias práticas, por sua vez, segundo Candau (1998 apud SÁ, 2007), distinguem-se das demais pelo seu caráter conservador e consistem nas ações já acumuladas pela sociedade e que são reproduzidas e transmitidas naturalmente. As

memórias públicas caracterizam-se pelas relações entre poder e memória, pautadas, assim, nas memórias de massa, nas mobilizações em favor dos direitos humanos.

Percebe-se, portanto, a amplitude das discussões a respeito da memória social e o quanto ela está ligada às atitudes e concepções humanas, apoiando-se no discurso da memória coletiva discutida por Halbwachs (1990), que a define como um processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade.

Neste contexto, insere-se um grupo de indivíduos surdos, professores de língua de sinais que atuam em diferentes universidades brasileiras, os quais estarão narrando suas memórias individuais, pautadas nas experiências vivenciadas em diversos grupos.

2.3 A identidade coletiva da comunidade surda brasileira: uma relação com os marcos sociais postulados por Halbwachs

Em seus estudos, Halbwachs faz uma análise das construções dos indivíduos dentro dos grupos sociais. Para ele, todos os grupos vivenciam um passado coletivo, que está diretamente relacionado com o sentimento de identidade que permite ao indivíduo identificar-se e distinguir-se em um determinado grupo.

Essas relações identitárias permitem que os laços entre determinados grupos permaneçam vivos e, mesmo que o indivíduo não esteja mais naquele grupo, essa memória segue com ele, por manter, mesmo que de forma afetiva, uma ligação com o grupo em razão das suas experiências do passado comum, por estar estritamente relacionado com a cultura de um determinado grupo ou marco social, mesmo nas impressões consideradas individuais, como sentimentos, desejos, paixões, opiniões, reflexões e pensamentos. Portanto, para o autor:

Em efecto, desde el momento que un recuerdo reproduce una percepción colectiva no puede ser sino colectivo, y sería imposible al individuo representar una vez más limitado a sus propias fuerzas, aquello que solamente ha podido ser representado inicialmente con el concurso del pensamiento de su grupo. Si el recuerdo se conservabase bajo forma individual en la memoria, si el individuo pudiese acordarse sólo olvidando la sociedad de sus semejantes, y, yendo, totalmente solo, despojado de todas las ideas que debe a los otros, pasando por encima de sus estados pasados, se confundiría con ellos, es decir, tendría la ilusión de revivirlos. (HALBWACHS, 1994, p. 319)¹¹

¹¹ Em efeito, desde o momento que uma lembrança reproduz uma percepção coletiva somente pode ser coletivo, e seria impossível ao indivíduo representar uma vez mais limitado a suas próprias forças, aquilo que somente tem podido ser representado inicialmente com o concurso do pensamento de seu grupo. Se a

A partir dessa relação com o passado, por meio da memória, o indivíduo identifica-se culturalmente, pois, mesmo existindo a memória individual, ela está enraizada nos quadros ou marcos sociais que, por momentos diversos, são aproximados ou distanciados em razão das dinâmicas vivenciadas nos grupos. Esses marcos são determinantes para o indivíduo, pois, mesmo estando sozinho, ele se desloca de um grupo para outro frequentemente, pois a memória coletiva é a memória do grupo em movimento.

2.3.1 Memória e cultura surda

Por cultura, entende-se o conceito definido por Magalhães e Almeida (2011, p. 100), para quem “o que chamamos de cultura são as práticas sociais transmitidas coletivamente a partir de memórias coletivas, de grupos, que são socialmente abstraídas e mantidas ao longo do tempo, mesmo em suas modificações”.

É possível trazer essa discussão para a questão da educação dos surdos, uma vez que esta tem sido bastante discutida nas diversas áreas do conhecimento já que a língua de sinais foi compreendida como língua natural do surdo, composta das mesmas relações linguísticas, como qualquer outra língua. Assim, há um fortalecimento da comunidade surda por ter uma língua e uma afirmação cultural porque pode construir suas memórias e expressá-las não mais de forma marginal.

Ao investigar o grupo selecionado de professores surdos universitários percebe-se que as memórias subterrâneas desses que foram marginalizados durante muito tempo e que hoje se utilizando da memória intuitiva, cunhada por Bergson, avançam na sociedade, mesmo após percorrerem um caminho árduo, traçado pela sociedade majoritária ouvinte.

A compreensão acerca da memória subterrânea, ou seja, as memórias não oficiais, as quais são repassadas por meio das histórias orais ou narrativas, demarcam as memórias de um grupo marginalizado. Esse entendimento permite reconhecer que:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância das memórias

lembrança se conservasse de maneira individual na memória, se o indivíduo pudesse se lembrar somente esquecendo a sociedade de seus semelhantes, e, indo, totalmente sozinho, despojado de todas as idéias que deve aos outros, passando por cima de seus estados passados, se confundiria com eles, ou seja, teria a ilusão de revivê-los. (HALBWACHS, 1994, p. 319) (Tradução livre)

subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à “memória oficial” no caso a memória nacional. (POLLAK, 1989, p. 4)

Para Jedlowski (2005, p. 87), “o que cada sociedade preserva e transmite de geração a geração inclui conhecimento cotidiano e especializado, artes e até a própria linguagem, assim como as competências e costumes”.

Supõe-se que existe uma forma de ser surdo diferente da forma de ser ouvinte. Essa forma de ser surdo é caracterizada pelo modo de viver dessa comunidade que tem suas experiências visuais e compartilham de uma cultura diferente da de ouvintes. Portanto, objetivou-se pesquisar o perfil dos profissionais surdos que atuam nas universidades, a partir das memórias autobiográficas desses professores universitários para entender, com a memória coletiva, como o processo de educação e formação destes foi construído, compreendendo que

para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Os professores surdos universitários vivenciam essas memórias, mesmo em lugares diferentes, e compartilham de um mesmo ideal, buscando a valorização da cultura da comunidade surda, como fortalecimento deste grupo no Brasil.

2.3.2 Os traços culturais da comunidade surda

Pensar na construção do homem enquanto ser humano é adentrar em sua construção social, porque os aspectos sociais demarcam a sua historicidade, sua permanência ou não em um determinado grupo ou ainda os entremeios que caracterizam essa permanência. Assim, importa para este estudo a análise dos aspectos da construção social dos indivíduos surdos dentro da sua comunidade, em contraponto com a comunidade ouvinte, a partir das memórias autobiográficas que os próprios surdos trazem de suas trajetórias sociais ou em sentido amplo, sua construção cultural.

Entende-se por cultura os aspectos que incluem a arte, o conhecimento, a moral, os costumes, os hábitos, a língua e tudo que o homem adquire na sociedade na qual está inserido. Strobel (2009), em relação aos estudos culturais, diz que é uma ferramenta de transformação, de percepção de ver não mais de forma homogênea, mas

de vida social do jeito de ser, de fazer, que diferencia os grupos, no que faz emergir a “diferença”.

Referindo-se à cultura surda, autores, como Strobel (2009, 2007), vêm desenvolvendo trabalhos relevantes sobre esse tema, o que tem contribuído de forma significativa para representação da comunidade surda, grupo que a autora define como um conjunto de sujeitos que podem não habitar em um mesmo local, mas estão ligados por uma cultura, língua, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns, ou seja, existe um passado coletivo comum vivenciado por essa comunidade.

Os professores surdos universitários apresentam nesta pesquisa este passado comum e demonstram em seus relatos que a memória foi construída por essa comunidade aqui no Brasil, apresentando, a partir de suas memórias, as dificuldades centrais vivenciadas por eles tanto social quanto politicamente.

Atualmente, existem algumas políticas que visam à valorização das diferenças, como o pensar na alteridade, que significa trocar de lugar com o outro, dialogar com as diferenças, construir as relações interpessoais. Essas trocas podem ocorrer tanto na relação entre indivíduos como entre grupos culturais, religiosos e outros. É uma relação de interdependência em que as experiências individuais são respeitadas, pois, segundo Skliar (2003), sem os outros não seríamos nada, só ficaria a opacidade de nós mesmos. O surdo, portanto, precisa se construir como sujeito de cultura e, para isso, é necessário que adquira a Língua de Sinais de forma natural, pois os estudos mostram que a questão do desenvolvimento social do surdo está diretamente ligada à apropriação da língua.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996),¹² “toda pessoa tem o direito de se identificar com qualquer língua e de ter sua opção linguística respeitada por todas as instituições públicas e privadas”. Strobel (2009) se posiciona em relação ao desenvolvimento da cultura afirmando que esta não vem pronta, sempre se modifica e se atualiza expressando assim que é fruto das produções coletivas de muitas gerações.

No seu livro, *A imagem do outro sobre a cultura surda*, Strobel apresenta artefatos culturais como representações da comunidade surda. Esses artefatos são entendidos como produções dos sujeitos que têm seu próprio jeito de ser, ver, entender e transformar o mundo. Assim, são artefatos culturais da comunidade surda: as

¹² A Declaração universal dos Direitos Linguísticos foi um documento assinado em Barcelona, na Espanha, em 1996 pela UNESCO e outras instituições não governamentais, visando apoiar o direito de que toda pessoas pode se expressar em qualquer língua.

experiências visuais, os artefatos linguísticos, familiares, a literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, a política e os artefatos materiais.

O artefato linguístico ou marco social da linguagem é tema presente no art. 1º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (BARCELONA, 1996):

Toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.

Os surdos, nos últimos anos, estão lutando pelo direito de serem reconhecidos como uma comunidade com língua e cultura própria. A Libras é a língua da comunidade surda, portanto os espaços sociais, os locais públicos e privados precisam fazer valer esse direito que assiste aos surdos brasileiros. Usar a LS é um direito linguístico conquistado pelos surdos, conforme a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* que garante: “toda pessoa tem o direito de ouvir, falar, ler e escrever em qualquer língua”.

O surdo tem buscado se construir na complexidade dessa língua como elemento de construção de cultura, e, por conseguinte de memória. Existem estudos que trazem o sistema de escrita dos sinais: *Sign Writing* (SW), forma de escrever a Língua de Sinais, criado em 1974, por uma dançarina americana Valerie Sutton e desenvolvido no Brasil pela pesquisadora surda Marianne Stumpf. Portanto, se temos uma preocupação com essa construção linguística em seu aspecto de registro, é preciso que os pais dos surdos os coloquem, o mais cedo possível, em contato com outros surdos adultos para construção da identidade, para desenvolver a língua de sinais o mais precocemente possível. Isso demarca o quadro social da linguagem como o mais relevante para o desenvolvimento social dos surdos e como marco de sobrevivência da comunidade surda, o único meio de dar “voz” aos surdos.

O quadro social familiar também é uma representação cultural dos surdos. Segundo Strobel (2009), as famílias ouvintes querem a cura para os surdos e os submetem às práticas ouvintistas e às cirurgias, não os respeitando. A memória da família é transportada para vários grupos diferentes, porém é neste marco social que os surdos tentam utilizar a sua memória intuitiva para sobreviver, visto que a maioria dos surdos é constituída por filhos de ouvintes e não têm a oportunidade de ter a Língua de

Sinais como língua natural. Nas famílias surdas, as crianças que têm um contato precoce com a cultura surda constroem sua identidade baseada, desde o princípio, na sua língua natural.

Outro artefato destacado pela autora é a literatura surda, isto é, as produções literárias que têm a LS, a questão da identidade e da cultura surda presentes no texto e nas imagens. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), “mesmo nas escolas que não existiam espaço para a literatura surda, existia entre os surdos histórias sinalizadas, piadas, poemas, história de vida, mas em espaços que ficavam longe daqueles que desprestigiavam as LS”. A literatura surda é a representação cultural das várias experiências da comunidade surda.

Quanto aos aspectos relacionados com a vida social e esportiva dos surdos, observam-se as formas como estes interagem com o outro em contraponto com o ouvinte, isto é, quando compram algo em lojas ou supermercados, ou quando tentam falar com pessoas que não sabem LS e até em boates de surdos, as danças, tudo tem seu marco, sua cultura. Um exemplo disso é que os surdos “batizam” as pessoas que passam a fazer parte da comunidade surda, dando-lhes sinais que podem representar uma característica física, um gesto, a atividade profissional ou a primeira letra do nome. Nos esportes, há as associações de surdos que promovem intercâmbio cultural entre eles, a fim de promover essa troca identitária. No Brasil, existe a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), o Comitê Internacional de Esportes dos Surdos (CISS), entre outras instituições.

A arte visual é também um artefato cultural dos surdos. Eles desenvolvem muitas manifestações artísticas demonstrando emoções, desejos, anseios, subjetividades. São peças teatrais, pinturas e até mesmo a dança. Vale ressaltar que a música não faz parte da cultura surda, mas existem surdos que gostam de dançar, e isso precisa ser respeitado.

Em relação à memória histórica dos surdos brasileiros, temos a comemoração do Dia do Surdo (26 de setembro, dia de fundação da primeira escola de surdos no Brasil, em 1857).

E, por fim, no artefato cultural político: além do reconhecimento da LS como língua, pois há uma legislação que assegura o direito a essa língua, o surdo luta também por uma pedagogia surda, ou seja, um curso que forme profissionais habilitados na Língua de Sinais, como já acontece na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

onde há um curso em licenciatura Letras/Libras, com polos em diversos estados brasileiros.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a importância da valorização da cultura surda, pois esses sujeitos, não se percebendo como agentes da sua própria história, não conseguem se identificar em meio à cultura que o representa como surdos, que tem um jeito de viver, próprio da cultura surda e acaba se rendendo à cultura majoritária (ouvinte). Assim, não se veem como surdos e não se libertam da visão de “deficientes”, incapazes, que é imposta pela sociedade.

Essa desconstrução do sujeito surdo é muito vivenciada na escola, uma vez que existem escolas que, por suas práticas ouvintistas, não respeitam o jeito surdo de ser, de viver, de agir e interagir com o meio no qual se encontram os surdos. Skliar (1998) ressalta que o problema “não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a Língua de Sinais, mas, sim, as representações dominantes hegemônicas e ouvintistas, sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”.

Nesse momento atual da educação de surdos, faz-se necessária uma reflexão da sociedade acerca do lugar dos surdos, mais pesquisas sobre a língua de sinais precisam ser desenvolvidas, muitos surdos já não permitem que sua identidade continue na condição de manipulação pelos ouvintes e pelos surdos que não defendem o uso e a difusão da língua de sinais.

2.3.3 A linguagem como marco social: o lugar da língua de sinais

Boa quantidade de autores tem buscado explicar como se dá o desenvolvimento linguístico, psicológico e social das pessoas com surdez que vivem como indivíduos biculturais, isto é, imbricando as características da cultura surda e a da comunidade ouvinte. Interligar memória e linguagem conduz a refletir sobre as histórias vivenciadas pelas pessoas surdas, principalmente pelos professores surdos das universidades, objeto deste estudo. A falta de uma língua não permite o registro das memórias, já que, por meio da língua, é que a memória se solidifica e infelizmente, muitos surdos no Brasil, ainda não têm acesso a Libras como sua língua natural.

Muitos surdos que entram nos cursos universitários não conseguem concluir a formação, pois encontram muitas dificuldades nesse processo, relacionando essas dificuldades principalmente com os problemas de linguagem. No contexto educacional

atual, há uma luta pelo processo de inclusão de surdos, não como sujeitos passivos, mas, como sujeitos ativos no processo de educação formal de seus pares.

Atualmente, as pessoas com surdez têm conquistado um espaço significativo a partir de seu processo de formação acadêmica, principalmente quando conseguem vencer a barreira do “diferente”. O próprio histórico da educação de surdos demonstra que esse caminho nunca foi fácil, pois, desde os tempos mais remotos, estes foram sempre marginalizados do convívio social e a sua educação era ditada pela comunidade ouvinte. Ao pensar no grupo de professores surdos universitários como narradores, desse processo educacionais, Peralta (2007, p.15) postula que:

em suma a memória social não pode ser encarada apenas como sendo determinada, regida e coercivamente imposta por uma constelação de poderes que emana uma visão monolítica do passado. É certo que a construção social do passado encerra, sempre, relações de poder e de dominação, mas deve-se ter em conta a pluralidade de actores e de forças que contribuem para esta construção. A pós-modernidade veio evidenciar que os indivíduos podem pertencer a uma multiplicidade de grupos e de identidades e que, portanto, a suas memórias são construídas de forma dinâmica, conflitual, selectiva e dialógica, não se limitando a modelação imposta por um grupo exclusivo.

O que se deve levar em consideração nesse processo é o papel que a Língua de Sinais ocupa na vida dos surdos, pois esta é sua língua natural e meio de comunicação para que construam seu pensamento. Atualmente, no cenário da educação de surdos, contamos com alguns professores bilíngues que atuam como professores de língua de sinais sendo surdos e ouvintes. O que se percebe é que esses profissionais apresentam diferentes níveis de formação acadêmica, por isso faz-se necessário questionar se as universidades ou outros espaços de educação formal estão oferecendo aos surdos uma formação adequada às suas necessidades.

Para tanto, percebe-se que todo o processo de formação de professores bilíngues (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) transita pelo papel que a Língua de Sinais ocupa na educação de surdos. Os estudos de Vygotsky (1989) consideram que para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, mas, temos de compreender a sua motivação.

Ao registrar as experiências vivenciadas pelos professores surdos encontrou-se memórias comuns que propiciarão a identificação cultural dos membros desse grupo com seus pares, mesmo atuando em contextos diferenciados. Para Halbwachs, essas compreensões estão relacionadas à família, religião, lugares, classe sociais e com a linguagem, compreensões que ele definiu como quadros sociais da memória.

Essas memórias serão compartilhadas por pessoas que têm um passado comum, que participam do mesmo grupo, mesmo que nunca tivessem contato direto um com o outro, pois, como afirma o autor, a memória individual não existe sozinha:

Quantas vezes exprimimos então, com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. Elas correspondem tão bem à nossa maneira de ver que nos espantaríamos descobrindo qual é o autor, e que não somos nós (HALBWACHS, 1990, p. 47).

Assim, a memória não é estática, ela é reformulada sempre a partir dos grupos com que se relacionam. Para Halbwachs (1990), a memória individual existe, mas, está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou contingência reaproxima momentaneamente. Dentro desses marcos sociais analisados por Halbwachs, buscou-se analisar aspectos relacionados entre memória e a linguagem da comunidade surda brasileira.

A linguagem é expressão da consciência e esta corrobora para o processo de construção da memória. As vivências dentro de um determinado grupo são desenvolvidas por meio da linguagem, esta é de caráter estritamente social, pois socializa a memória.

A interpretação social que Halbwachs dá à capacidade de lembrar é radical. Entenda-se que não se trata apenas de um condicionamento externo de um fenômeno interno, isto é, não se trata de uma justaposição de “quadros sociais” e “imagens evocadas”. Mais do que isso, entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas noções gerais que as imagens resistem e se transformam em lembranças (BOSI, 1994, p. 59).

A linguagem, como fenômeno social e materializador da memória, é de fato, indispensável ao homem, pois este se expressa a partir da convivência em sociedade. Essa relação entre memória e linguagem é discutida por Halbwachs quando, em sua obra sobre os marcos sociais da memória, pontua:

Por supuesto, se hace necesario renunciar a la idea de que el pasado se conserva intacto em las memorias individuales, como si no hubiese transitado por tantas experiencias diferentes como individuos existen. Los hombres que viven em sociedad utilizan palabras de las que solamente ellos comprenden el sentido: allí reside la condición de todo pensamiento colectivo. Si bien cada palabra (comprendida) está acompañada de recuerdos, si bien no pueden existir recuerdos que no se relacionen com palabras. Hablamos de nuestros recuerdos para evocarlos; ésa es la función del lenguaje y de todo el sistema de

convenciones sociales que lo acompaña y eslo que nos permite reconstruir em cada momento nuestro pasado. (HALBWACHS, 1994, p. 324)¹³

A língua é um fenômeno linguístico que desperta interesse desde os tempos mais remotos. Saussure (1969) afirmou que a língua é um produto social da faculdade da linguagem, que seria a capacidade que todas as pessoas têm para desenvolver a linguagem. Esta também é compreendida como um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para exercício da faculdade da linguagem. A língua é uma unidade por si só. Para o autor, a língua é norma para todas as demais manifestações da linguagem. Esta seria a capacidade de produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua (SAUSSURE 1969). Assim, pode-se conceber a linguagem como um fenômeno heterogêneo e multifacetado. A esse respeito, Bosi (1994, p. 64) esclarece:

Transpondo o conceito para a área psicossocial, Bartlett postula que a matéria prima da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado.

Outro teórico que se preocupou com os estudos relacionados à linguagem foi Noam Chomsky (1997), com a Gramática Gerativa. Este autor, afirma que a língua é um fenômeno mental. Seus estudos são baseados nos módulos linguísticos, que estão em nossa mente e que são responsáveis pela formação e compreensão das expressões linguísticas referentes à língua, especificadamente. Assim, a capacidade para desenvolver a fala é inerente ao homem, denominado por ele como Gramática Universal.

Para Chomsky (1997), a língua é o conhecimento que trazemos como parte da nossa dotação genética, que se desenvolve ao longo do processo de aquisição e, basicamente, esse conhecimento diz respeito às questões sintáticas. Portanto, o que diferencia as concepções entre os autores é que, para Saussure, a língua é um fator social e, para Chomsky, a língua é um fator mental.

¹³ É claro, se faz necessário renunciar à idéia de que o passado se conserva intacto nas memórias individuais, como se não houvesse transitado por tantas experiências diferentes como existem indivíduos. Os homens que vivem em sociedade utilizam palavras que somente eles compreendem o sentido: ali reside a condição de todo pensamento coletivo. Se bem que cada palavra (compreendida) está acompanhada de lembranças, se bem que não podem existir lembranças que não se relacionem com palavras. Falamos de nossas lembranças para evocá-las; essa é a função da linguagem e de todo o sistema de convenções sociais que o acompanha e é o que nos permite reconstruir o nosso passado em cada momento. (Halbwachs, 1994, p. 324) (tradução livre)

O fato é que a língua é viva e, não importa qual é o tipo, é inata ao homem. A língua não é homogênea, não está pronta, é um fator social. A ciência que estuda a língua, como fator social, é a Sociolinguística, cujo foco é a variação da língua. Quando o falante de uma língua entra em contato com outro falante, consegue perceber que este pertence a outro grupo social ou região geográfica.

Quando um homem esteve no seio de um grupo, ali aprendeu a pronunciar certas palavras, numa certa ordem, pode sair do grupo e dele se distanciar. Enquanto ainda usar essa linguagem, podemos dizer que a ação do grupo se exerce sobre ele. (HALBWACHS, 1990, p. 169)

Essa variação da língua acontece em relação a vários aspectos, como: fatores sociais, idade, gênero, raça, educação e situação geográfica. Como afirma Halbwachs (1990, p. 113), “há tantos grupos quantas são as origens dos diferentes tempos. Não há nenhum deles que se imponha a todos os grupos”.

Labov (1972 apud SOUZA e SEGALA 2009) e Bakhtin (2003) fazem reflexões a respeito da mudança da língua. O primeiro acredita que existem variáveis externas ou internas, referentes a fatos sociais e estilísticos que promovem a mudança da língua. Bakhtin (2003) argumenta que a língua sofre mudanças por causa das questões sociais, históricas e ideológicas. Quanto a essa mudança, no que concerne à linguagem, Ecléa Bosi, analisando Halbwachs, afirma:

A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e essa última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade (BOSI, 1994, p. 55).

É importante salientar que o marco é determinante para o indivíduo e que as experiências não precisam ser vividas diretamente. As memórias podem ser herdadas, e as experiências compõem a memória segundo as vivências de cada um. O homem, mesmo inconscientemente, vive se relacionando pelos marcos sociais (estudados por Halbwachs), transitando nos mais diversos grupos sociais, pois não existe memória separada dos marcos ou quadro sociais, já que, para que exista memória, é preciso que haja interação com o meio social.

2.4 Abordagem metodológica

Elegeram-se cinco professores surdos, universitários e buscou-se utilizar as experiências da memória desse grupo como recurso metodológico, para reconstruir o caminho da educação formal percorrido por estes indivíduos, percebendo a convivência dentro da comunidade surda brasileira, considerando que

[...] Há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. Essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. (POLLAK, 1989, p. 9)

Segundo Reis (2005, p. 61) “[...] a metodologia tem como objetivo principal informar sobre o caminho a ser percorrido na pesquisa, mais do que uma descrição detalhada do uso previsto das técnicas e instrumentos”. O método deve conduzir desde o olhar, a abordagem até as técnicas.

O processo de formação de professores surdos é um tema que tem sido pouco discutido atualmente, justamente por ser pouco conhecido. Para compreender esse processo educacional no Brasil, foi realizada uma pesquisa com fontes primárias, com análise de bibliografias que tratam da educação dos surdos no Brasil e análise dos documentos encontrados no acervo do INES. Realizou-se uma pesquisa documental sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, visitou-se a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em seguida, durante a participação no III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa no período de 13 a 17 de agosto de 2012, foram entrevistados quatro dos cinco professores que fazem parte dessa pesquisa, também participantes desse congresso, considerando a oportunidade ocasionada pela reunião de muitos professores e pesquisadores surdos com o propósito de discutir sobre as pesquisas em Língua de Sinais. Um desses professores assinou o termo de livre aceite e se comprometeu em responder à entrevista posteriormente por e-mail, fato que não ocorreu. Barros e Lehfel (2007, p. 90), no que diz respeito ao papel do investigador, apontam que:

O papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo.

Para um levantamento mais preciso dos dados, com o objetivo de analisar os caminhos percorridos pelos profissionais selecionados. Ressalta-se que, em se tratando de surdos, a entrevista ocorreu em Língua de Sinais e, em alguns casos, em Língua Portuguesa escrita. A escolha da língua utilizada para cada entrevista foi feita pelo próprio professor investigado, no momento em que os surdos narraram suas histórias de formação e relação com a sociedade.

Conforme os pensamentos de Ferreira e Amado (1998, p. 16),

A história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e aplicações de cada um dele para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.

Por muito tempo, as narrativas dos surdos foram contadas por ouvintes, que determinavam o percurso da educação deles e até falavam em seus lugares. Nesta pesquisa, a proposta foi “dar voz” aos surdos, justamente por considerá-los autores da sua própria história. Este trabalho buscou investigar a história da formação dos surdos, a partir das experiências vivenciadas por eles em seu processo de formação acadêmica, suas experiências docentes e sua relação com a sociedade. Para Ferrarotti (1982 apud KRAMER e SOUZA, 2003, p. 21), “o importante a destacar nessa abordagem é a compreensão da história enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro”.

Ainda Thompson (1992 apud KRAMER e SOUZA, 2003, p. 21) observou que:

O pesquisador que trabalha com a história oral, ao fazer com que as pessoas confiassem nas lembranças e interpretações particulares do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita que os entrevistados, com frequência ignorados e economicamente fragilizados, adquiram dignidade e sentido de finalidade ao rememorar a própria vida e fornecer informações valiosas a uma geração mais jovem. Além disso, constatou que os mais idosos, ao entregarem-se as reminiscências, recuperam o sentimento de sua identidade, um sentimento de pertencer a um determinado lugar, a uma determinada época, em um mundo que se caracteriza por mudanças aceleradas e vertiginosas. O mérito maior da história oral, revela Thompson, é o de ser construída em torno de

indivíduos que lançam vida para dentro da própria história e com isso alargam seu campo de ação.

Os avanços tecnológicos e o uso da informática contribuíram com o processo de levantamento dos dados da pesquisa, em que a internet foi uma ferramenta essencial. O primeiro momento para efetivação da pesquisa foi configurado por um mapeamento dos professores surdos que estão atuando em instituições de nível superior. Para tanto, utilizaram-se recursos tecnológicos como *e-mails*, o que facilitou o contato imediato com as fontes de pesquisa, e redes sociais, como *facebook*, no qual há várias comunidades de profissionais da área da surdez, como: Associação da Comunidade Surda Brasileira, Comunidade e Cultura Surda de Sergipe, Comunidade Surda do Sudoeste Baiano e Comunidade Surda da Bahia, proporcionando a troca de informações instantâneas.

Inicialmente, enviou-se *e-mails* para oito professores de Libras (surdos e ouvintes) e, então, com o retorno desses *e-mails*, os contatos seguintes foram estabelecidos. No segundo momento, buscou-se contato com o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Assim, agendou-se visita e solicitaram-se materiais para levantamento histórico sobre a fundação da instituição e a educação de surdos no Brasil, já que os documentos originais não estavam disponíveis para pesquisa.

Além do INES, fez-se uma visita à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição considerada como o maior centro de formação de professores surdos no Brasil. A UFSC desenvolve inúmeras pesquisas sobre a área da surdez no Brasil e tem um curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras para surdos e ouvintes, que formam professores surdos e ouvintes para o exercício da docência e interpretação em língua de sinais. No segundo momento, fez-se necessário realizar um levantamento de quantos surdos estão atuando no curso de Graduação em Letras/Libras da UFSC, a fim de elaborar o mapeamento.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores surdos universitários brasileiros. Estes profissionais, além de apresentarem diferentes níveis de formação, também podem se diferenciar quanto ao nível linguístico da língua de sinais, visto que sua apropriação depende, principalmente, de como e quando foram expostos à língua, do grau de surdez e de quando, como ou por que adquiriram a surdez. Por se tratar de público diverso, foram consideradas as variáveis possíveis no processo de coleta de dados como: sexo, idade, nível de escolaridade, classe social, origem geográfica e exercício da atividade profissional.

Pela impossibilidade de trabalhar com todos os sujeitos encontrados em outras universidades brasileiras, teve-se a investigar quatro professores, dois que atuam no Rio de Janeiro e dois em Santa Catarina. Assim, foram registradas a trajetória e a memória desses profissionais a partir de seus depoimentos. Nessas trajetórias, buscou-se relacionar as memórias do grupo de professores surdos brasileiros. Seguem, pois, os quadros quantitativos para análise dos dados empíricos. O quadro 01 apresenta o perfil dos informantes:

PROFESSOR	SEXO	TIPO DE SURDEZ	CAUSA DA SURDEZ
Ana Regina Campelo	F	Bilateral	Congênita
Nelson Pimenta	M	Bilateral	Congênita
Marianne Stumpf	F	Bilateral	Congênita
Rodrigo Rosso	M	Bilateral	Adquirida

Quadro 01: Perfil dos informantes

O quadro 02 apresenta as informações referentes à formação e ao local de atuação dos entrevistados:

PROFESSOR	FORMAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Ana Regina Campelo	Doutora	Rio de Janeiro	UFRJ
Nelson Pimenta	Mestre	Rio de Janeiro	UFRJ
Marianne Stumpf	Doutora	Santa Catarina	UFSC
Rodrigo Rosso	Doutor	Santa Catarina	UFSC

Quadro 02: Formação e atuação dos informantes

Além desses dados, outros fatores foram considerados, como: o primeiro contato com a língua de sinais; o lugar em que vivem; se utilizam a oralização para se comunicarem com os ouvintes; se são filhos de surdos ou ouvintes; as possíveis causas da surdez; a formação acadêmica; e questões referentes à identidade e surdez.

A partir dos dados apresentados, empreendeu-se a análise do *corpus*, tomando como base o objetivo de analisar a memória pessoal desses professores e as memórias de sua formação e atuação profissional a fim de compreender o processo histórico da formação de professores surdos no Brasil.

Na próxima sessão objetivou-se realizar uma descrição dos métodos e resultados da investigação acerca do tema. Apresenta-se os dados da pesquisa, bem como sua análise, a partir dos depoimentos dos professores investigados.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS NO BRASIL

O capítulo apresenta e analisa os dados coletados durante a pesquisa, sintetizando as informações obtidas nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa: professores surdos universitários.

A trajetória social dos professores surdos universitários em estudo revela suas memórias individuais, que se referenciam em suas memórias sociais¹⁴. Para o levantamento dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma individual, espontânea e não controlada.

Também foram consultados documentos no INES acerca da organização histórica da instituição e foi ouvido um dos diretores do Instituto. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi colhido o depoimento da coordenadora do Departamento de Artes e Libras (DALi), departamento a que os surdos estão vinculados, com o intuito de ampliar o universo de observação do objeto em estudo e aprofundar os conhecimentos sobre a educação de surdos.

Entre os professores entrevistados, dois pertencem à Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, e dois à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Todos os professores entrevistados assinaram um termo de autorização para o uso de seus nomes próprios na pesquisa.

A Universidade Federal de Santa Catarina vem desenvolvendo muitas pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil. Para atender à demanda da educação inclusiva, criou o curso de graduação em Letras/Libras na modalidade presencial e a distância, tanto bacharelado, quanto licenciatura. O curso está vinculado ao Departamento de Artes e Libras (DALi). Na modalidade a distância, é ministrado por meio de videoconferências com polos em diversos lugares como: Pará, Amazonas, Rio Grande do Norte, Salvador, Ceará, Pernambuco, Goiás, Dourados, Brasília, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Campinas, Santa Catarina, Santa Maria, Rio Grande do Sul e Paraná.

O curso Letras/Libras tem uma grande relevância para as políticas de inclusão no Brasil, pois representa o resultado das lutas da comunidade surda por uma educação que atenda às suas necessidades educativas e linguísticas, uma vez que lhe permite conhecer a sua língua em sua especificidade e dinâmica, fazendo uso dela e adentrando em sua

¹⁴ Aqui tomamos o conceito de memórias sociais a partir dos estudos de Halbwachs (1990).

estrutura linguística. Além disso, possibilita o avanço do processo de escolarização dos surdos, pois poderão aprender Libras com um professor que é nativo em sua língua. É importante salientar que o curso não é destinado apenas aos surdos, mas também, para ouvintes que objetivem possuir uma formação em licenciatura ou bacharelados em Língua Brasileira de Sinais.

Conforme informações obtidas por meio da pesquisa empírica, integram o corpo docente da Universidade Federal de Santa Catarina, oito professores surdos – cinco efetivos e três contratados. Dos efetivos, todos possuem doutorado, e os contratados estão em andamento de mestrado e doutorado. São professores doutores da Universidade Federal de Santa Catarina o professor Dr. Rodrigo Rosso Marques e a professora Marianne Rossi Stumpf.

Rodrigo Rosso Marques tem surdez adquirida. É professor adjunto da UFSC; doutor em Educação pela UFSC; graduado em Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); pós-graduado em Metodologia do Ensino: a Prática Multidisciplinar. Ambiente Virtual do Curso de Letras Libras da UFSC.

Marianne Rossi Stumpf é surda congênita. É professora adjunta da UFSC, coordenadora geral do curso de Letras: Libras – modalidade a distância da UFSC. É graduada em Tecnologia da informática pela Universidade Luterana do Brasil (2000); pós-graduada em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004) e doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005).

No Rio de Janeiro, em visita ao INES, fez-se o levantamento dos professores surdos que atuam ou atuaram em instituições de nível superior. Nos cursos de nível superior da referida instituição, ainda não existem professores surdos, pois em concurso público para ingresso no quadro docente, não houve aprovação. Na oportunidade visitou-se a FENEIS, objetivando compreender como os surdos ao interagir com seus pares formulam a memória social/coletiva do grupo. Conversou-se com dois dos professores que são investigados na pesquisa: Nelson Pimenta, que acabara de concluir o mestrado na UFSC e Ana Regina de Souza Campello, doutora em Educação Inclusiva. A entrevista formal com esses professores deu-se em Santa Catarina, durante participação no III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.

Nelson Pimenta é surdo congênito. É Mestre em Educação, preside o Instituto de Língua de Sinais Brasileira (ILSB), é professor de Teatro no Centro Educacional Pilar Velásquez e de instituições de ensino superior no Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenador pedagógico da Federação Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. É pesquisador de Língua de Sinais e já atuou como instrutor de Teatro e de Língua de Sinais Brasileira em diversas instituições de ensino, entre elas o INES e a FENEIS.

Ana Regina de Souza Campello tem surdez perinatal, causada por traumatismo no parto. É professora Adjunta da UFRJ e presidente da FENEIS no Rio de Janeiro. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Tem experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Educação Inclusiva e Sociolinguística.

3.1 A experiência pessoal dos professores surdos universitários

Historicamente, como foi apresentado no primeiro capítulo, houve um avanço significativo na educação de surdos, que é o resultado da luta dos profissionais para o acesso à academia. A história da educação de surdos é permeada por muita complexidade e dificuldades, que foram reveladas nos registros dos professores surdos.

Essas diferenças ainda não foram superadas, pois ainda que se tenha uma política de inclusão, se presentifica uma exigência em demasia para com o outro que é diferente, principalmente para o professor surdo que passa a ocupar um lugar com predomínio ouvinte. Esse avanço apresenta-se na fala dos professores surdos quando estes mostram que sua experiência de formação docente, aparece imbricada a essas oportunidades que tiveram durante o processo educacional, pois a aprovação de leis e decretos não garantem a sua efetivação.

Mesmo com os avanços que encontramos atualmente, ainda há muito o que fazer para que de fato ocorra uma política de inclusão, principalmente para o professor surdo, que passou por um processo de domínio ouvintista por tanto tempo.

A chegada do professor surdo à universidade, como demonstram os dados coletados, revelam aspectos importantes acerca do acesso do surdo ao ensino regular, ou seja, a vivência da surdez, além de si mesmo, e a construção dos sujeitos surdos a partir das relações. A fala deles demonstra que a passagem pelo ensino regular fez com

que esses professores construíssem a memória da necessidade de acesso e ampliação da educação dos surdos.

Conforme as observações durante a pesquisa e com os dados levantados, percebeu-se que, o acesso à escola aparece sempre em um tempo distinto, justamente porque a maioria dos surdos não tem acesso a essa possibilidade no tempo adequado, o que ocorre na maioria das vezes, tardiamente. Os depoimentos desses professores rememoram toda a dificuldade causada pela falta da Libras no processo de educação formal dos surdos, como ressalta o professor entrevistado Rodrigo Rosso:

Os professores e os colegas não sabiam língua de sinais. Só oralizavam, e eu ficava sem entender nada. Sentia-me bobo, ninguém me explicava nada, e eu ficava muitas vezes sem entender o que estava acontecendo em minha volta. Não entendia os conteúdos e muitas vezes eu perguntava aos colegas. Eles não sabiam como me explicar, eu perguntava várias vezes e não entendia a resposta, eu estudava várias vezes e não aprendia, passava o ano letivo, e eu perdia em todas as unidades escolares.

Como se pode verificar nos depoimentos obtidos nas entrevistas, as experiências pessoais dos professores surdos se aproximam: a ausência da língua de sinais é o maior entrave para o desenvolvimento educacional, linguístico e social dos surdos, o que não foi solucionado, mesmo com as políticas de educação inclusiva existentes no Brasil. A presença da Língua Portuguesa na educação dos entrevistados, mesmo para aqueles que desde criança tiveram contato com a língua de sinais, era (é) muito forte, como relata a professora Marianne Stumpf:

Eu sempre tive contato com surdos. Quando eu estudava sempre tive contato com a língua de sinais, mas também tinha leitura e escrita em língua portuguesa. Na escola em que eu estudava desde criança sempre houve intérprete e o professor sabia língua de sinais. Na faculdade eu também tinha intérprete da língua de sinais.

O professor Rodrigo afirmou que a língua portuguesa foi a língua de instrução na maior parte da sua educação formal e que a presença da língua de sinais se deu tardiamente:

A língua de instrução era a língua portuguesa, porque antes não havia a língua de sinais nas escolas. Esse processo começou depois. Eu só tive a inclusão da língua de sinais no meu processo de educação formal, do doutorado. Até na pós-graduação a língua utilizada era a Língua Portuguesa.

Já o professor Nelson Pimenta apresenta sua aversão à obrigatoriedade da língua portuguesa na educação de surdos

Sempre utilizo a língua de sinais, desde criança. Nunca utilizo o português na modalidade oral. Não gosto. A oralização me deixa irritado. Sempre estudei em escolas públicas, sempre fui muito humilde. Em Brasília estudei em uma escola especial, e nessa escola havia língua de sinais.

A professora Ana Regina de Souza Campello afirmou que, em seu processo de escolarização, utilizava a língua de sinais. Essa entrevistada declarou ter estudado em escola especial e em escola privada.

O professor Nelson Pimenta, sobre seu processo de escolarização relatou:

Na minha formação o mais difícil era quando não havia intérprete. Percebo que aqui (UFSC) é diferente no mestrado, pois os professores sabem Libras, o acesso ao conhecimento é rápido e direto, porque é em língua de sinais, não precisa de intérprete. Hoje é melhor do que quando estudei. No curso Letras/Libras também o conhecimento é direto em língua de sinais. Assim é muito melhor, quando o acesso ao conhecimento é direto em língua de sinais.

Como aponta a pesquisadora Slomski (2012), pesquisas indicam que, com o acesso à língua de sinais como primeira língua, a criança surda terá mais facilidade para aprender a língua oficial do país a que pertence. Para essa autora, estudos nessa área demonstram que a educação bilíngue acelera o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda se comparado às práticas tradicionais. Neste caso, uma educação voltada para a aprendizagem da língua portuguesa para surdos que não tem como referência a sua língua natural e nem o convívio com seus pares.

O argumento é o de que o bilinguismo se traduz em um aumento das capacidades metacognitivas (possibilidade de monitorar os processos de compreensão) e metalinguagem (capacidade de considerar a linguagem como objeto de reflexão, manejando forma e função), que, por sua vez, facilita toda a aprendizagem linguística e conduz a um melhor desempenho escolar.

Sobre a educação atual existente no Brasil para os surdos, o entrevistado Nelson Pimenta é firme quando diz:

Não gosto de nenhuma das duas: sala especial ou inclusão. Penso que o melhor seriam escolas bilíngues para surdos. O INES, por exemplo. Cresci estudando lá, era bom, eu gostava.

Observa-se que a trajetória social dos surdos não é fácil, mas aqueles que conseguiram romper as barreiras do silêncio apontam caminhos e perspectivas para a educação, mostrando que a língua de sinais precisa ter o seu lugar na educação de

surdos e que a língua portuguesa não dá conta das especificidades linguísticas, cognitivas e sociais dessas pessoas.

É interessante observar que, do ponto de vista pessoal, todos os professores, mesmo os que tiveram o oralismo como fundamento da sua educação básica, revelam a importância de conviver com sua língua natural. Para Reis (2007, p. 96):

Os professores surdos relatam experiências que marcam a sua vida profissional, ao se descobrirem trabalhando na sala de aula e contribuindo para os alunos se construírem subjetivamente, identificando sua cultura, sua identidade e se comunicando na sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais. Ao se reconhecer como professor surdo, sua atribuição profissional, o sujeito estabelece momentos de identificação.

A falta da língua de sinais na educação de surdos acarreta muitos problemas para este indivíduo, já que a língua portuguesa, que é uma segunda língua para ele, é a que predomina na escola.

Como se observa pela fala dos professores, a língua de sinais é imprescindível no processo de escolarização dos surdos. A professora Marianne Stumpf reafirma isso, quando diz que desde a educação infantil contou com a presença da língua de sinais, fato que diferencia o seu processo educacional dos demais surdos. Vale ressaltar que essa educação fora ofertada em escola especial e em escola privada, e que a professora tinha colegas surdos e professores que sabiam a língua de sinais. A professora Ana Regina também afirmou ter tido acesso a língua de sinais desde o início da sua educação formal. Ela também estudou em escola especial e em escola privada para surdos.

É interessante observar que, na sua trajetória social, todos os professores defenderam o lugar da língua de sinais para sua educação, afirmaram que sem a presença desta língua desde a educação infantil os surdos apresentam mais dificuldades para ingressar na educação regular. Slomski (2012, p.42) afirma:

Este posicionamento reforça a ideia de que esta postura educacional oportuniza aos surdos o acesso à Língua de Sinais, principal instrumento de desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como a ideia de uma educação baseada na língua de sinais não prejudica a aprendizagem da língua oral, ao contrário facilita toda a aprendizagem linguística conduzindo assim a melhores desempenhos escolares e a uma melhor aprendizagem em todos os lugares e a todo momento.

O contato com outros surdos é outro fator muito importante ressaltado por esses profissionais, pois o convívio com seus pares fortalece os traços culturais dessa comunidade:

No meu período de escolarização na escola regular a língua de instrução era a língua portuguesa, quase não havia língua de sinais. Meu professor sabia um pouco de língua de sinais. Nunca tive intérprete na escola, só na faculdade quando fiz o curso de cinema. Havia muitos surdos na sala em que eu estudava (NELSON PIMENTA).

Os surdos revelam que suas memórias individuais são próximas às do outro, quer dizer, são memórias coincidentes socialmente, a partir da sociedade em que vivem, remetendo ao que afirmava Halbwachs (1990) sobre a memória coletiva. A língua de sinais precisa estar presente na sala de aula, os surdos necessitam dessa língua para se compreenderem e entenderem o mundo em que vivem. Nas entrevistas todos os professores surdos demonstraram claramente que a falta da língua de sinais na educação acarretou para sua experiência pessoal muitos problemas. Nas entrelinhas fica explicitado que a pedagogia de surdos para surdos proporciona esse crescimento e desenvolvimento social, linguístico e cognitivo dos surdos.

Observa-se que os professores trazem em suas experiências o que esta língua representa para esta comunidade.

Às vezes as pessoas pensam que basta aprender a língua de sinais apenas quando é adulto. Na verdade é necessário aprender desde criança, igual às crianças ouvintes. Precisam ter estímulos desde bebês a serem bilíngues, para que cresçam bilíngues até chegar ao nível superior. (NELSON PIMENTA)

Os dados ratificam os postulados sobre a educação de surdos encontrados na literatura sobre a educação bilíngue para surdos. Para Slomski (2012, p. 59):

Significa dizer que a educação bilíngue não se limite ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas busca, sim, um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda – Língua de Sinais – e o direito da criança surda adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire uma língua na modalidade oral.

Na sua memória pessoal a professora Ana Regina Campelo também se reafirma na memória do grupo em estudo quando diz que a presença da língua de sinais na educação devolve a autoestima aos surdos e prova que eles são capazes e atuantes como pessoas surdas, e não pela deficiência.

Sobre isso, Reis (2007, p.88) afirma que “é esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, a partir da qual foi construído o seu jeito de ser”. Sobre esse posicionamento da autora, faz-se importante

refletir a respeito da formação social e acadêmica do professor surdo, indivíduo que leva para esses espaços uma história de vida individual e coletiva e tem a sua própria maneira de reagir ao mundo.

As memórias das experiências relatadas pelos professores surdos sobre a educação revelam que, pelo fato de não haver a língua de sinais na educação formal, eles ficam no meio do todo e sem nada e dentro dessa educação “para todos”, eles não se desenvolvem, pois esta não lhes proporciona o viver em sua língua natural, que é a língua de sinais.

As opiniões divergem quanto ao perfil do professor que deve atuar na educação de surdos. Para a professora Ana Regina, “os surdos não compreendiam ‘nada’” dos conteúdos ministrados pelos professores ouvintes. Essa posição diverge do pensamento do professor Rodrigo Rosso. Para ele:

Às vezes as pessoas pensam que surdos e ouvintes são diferentes dentro da comunidade. Mas não são. Os dois utilizam a língua de sinais e isso motiva o fortalecimento da língua de sinais. Por exemplo, há uma vaga em um emprego na área da língua de sinais, quem tem o direito? O surdo ou o ouvinte? O que apresentar mais fluência em língua de sinais, é claro, essa é a proposta. Tendo fluência em língua de sinais, qualquer pessoa pode ser professor de língua de sinais, não importa se é surdo ou ouvinte.

O problema ocorre quando professores ouvintes que não são fluentes em língua de sinais acabam ministrando aulas para os surdos, utilizando como base a língua portuguesa.

Eles estavam na escola, mas não havia uma comunicação efetiva entre os surdos e a comunidade ouvinte, apenas a professora Marianne, contou com a presença de intérprete desde a educação infantil e o professor Nelson contou com a presença dessa língua quando estudou no INES.

3.2 Formação do docente surdo: motivação, metodologia, estratégias de ensino

Os professores surdos, quando se referem à sua formação, enfatizam o quanto é difícil a sobrevivência do professor surdo na educação de surdos, ainda que existam legislações que visam efetivar esse processo. Todos os professores demonstraram que essas dificuldades foram motivadoras da sua formação docente. Eles entenderam que o fato de serem surdos fez com que se aproximassem de outros surdos. Para eles, o

fortalecimento da comunidade permite o acesso de outros surdos à academia, além do fortalecimento da identidade coletiva do grupo. Conforme afirma o entrevistado Nelson Pimenta:

A motivação para ser professor era porque via as barreiras da comunicação com os surdos. Para conhecer algumas coisas na educação de surdos senti vontade de ser professor. Então iniciei meu trabalho como professor. Essa foi minha motivação: ver a educação de surdos melhorar no Brasil.

Esse posicionamento também é demonstrado em outras palavras pela professora Marianne Stumpf quando relata sobre sua formação docente:

O que motivou a minha formação docente foi perceber a necessidade de professores surdos atuando na educação de surdos. Sempre quis trabalhar para colaborar na educação de surdos e sei que é muito mais fácil para os surdos quando têm a língua de sinais desde o início de sua educação.

Um fator que chama bastante a atenção são as dificuldades metodológicas utilizadas nas salas de aula, o que contribui para agravar a situação dos surdos nesse processo de inclusão. Essas dificuldades foram sinalizadas pelos professores. A professora Marianne fala sobre seu processo de educação formal, mesmo em uma perspectiva de educação para surdos:

Percebia que a dificuldade era saber qual a metodologia mais adequada para o ensino de surdos. A escola não era preparada para receber os alunos com surdez, não conhecia os métodos para alfabetizar os surdos. Os professores se esforçavam para tentar descobrir as melhores estratégias para ensinar os surdos, faziam o trabalho, mas não era uma metodologia certa para os surdos.

Muitos surdos presenciam o fracasso escolar de crianças surdas que estão em classes regulares ou em escolas especiais. Acredita-se que, ao se depararem com esse contexto e relembrem o próprio processo de formação, acabam por impulsionar a formação de professores surdos no Brasil.

A falta de comunicação entre surdos e ouvintes ou até mesmo entre surdos é um fato que preocupa bastante os professores, ou seja, o fato de professores que estão na educação de surdos não conhecerem as melhores estratégias de ensino para trabalhar com crianças surdas. O professor Nelson Pimenta é veemente quando afirma que o que

falta é a presença de professores surdos para surdos e que apenas uma proposta de educação bilíngue genuína pode suprir as necessidades educacionais, linguísticas e sociais dos surdos. A professora Ana Regina avalia que os surdos não compreendem muitas coisas “sinalizadas” pela maioria dos professores ouvintes, acarretando ainda mais problemas para a educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva atual no Brasil. Para a professora, essa comunicação efetiva só se daria entre os “iguais”.

Assim, torna-se um desafio proporcionar, a outros surdos, possibilidades de avanço na academia. Para os surdos, o convívio com seus pares faz com que estes avancem socialmente. Em seus relatos, os professores apontam a língua de sinais como fator primordial para educação de surdos e que, quando têm contato com esta língua, o seu lugar social muda.

O conteúdo e a metodologia me intrigavam eu ia para casa, estudava muito, pesquisava tudo sozinho. Eu encontrava muitos problemas com a comunicação. (RODRIGO ROSSO)

Isso mostra a necessidade da presença do professor surdo no contexto de formação de professores também surdos, por conhecerem melhor os caminhos estratégicos para formulação da sua aprendizagem.

Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social. No contexto atual, o surdo vê-se obrigado a acompanhar, a integrar, a participar de um meio que nem sempre o atrai. Não estaria aí a dificuldade de sua aprendizagem escolar? Na impossibilidade de escolher uma escola que também privilegie sua cultura não seria mais interessante a construção de um currículo em que houvesse a participação efetiva da comunidade surda? Será que uma construção curricular nesses moldes não nos traria respostas quanto ao fracasso escolar do aluno surdo? (MACHADO, 2008, p. 78)

No que tange aos modelos educacionais para surdos, os profissionais entrevistados não concordam com os modelos existentes no Brasil. Eles defendem a ideia de escolas bilíngues para surdos, entendem que as escolas devem oferecer a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos. Ao ser questionado sobre a educação de surdos, o professor Nelson Pimenta afirma não gostar de nenhuma das modalidades: sala especial ou inclusão, pois pensa que o melhor seriam as escolas bilíngues para surdos, com a presença de professores surdos atuando como protagonistas do processo.

Acredita-se que, mesmo em escolas “inclusivas”, os surdos perdem muito, pois o conhecimento não é passado de forma direta, ou seja, em língua de sinais, isso acaba retrocedendo o processo de educação formal de surdos. Quanto a isto, os entrevistados falam das dificuldades encontradas por não terem a língua de sinais, como língua de instrução.

No meu período de escolarização na escola regular, a língua de instrução era a língua portuguesa; quase não havia língua de sinais. Meu professor sabia um pouco de língua de sinais. Nunca tive intérprete na escola, só na faculdade quando fiz o curso de cinema. Havia muitos surdos na sala em que eu estudava. (NELSON PIMENTA)

A memória e a trajetória social dos surdos são de grande relevância para outros surdos, pois revelam importantes aspectos da história da educação dos surdos no Brasil, e, a partir das experiências relatadas pelos surdos investigados, outros surdos percebem que podem lutar de maneira mais contundente por seus direitos e conhecer as atitudes que seus pares tomaram para assegurar esses direitos e se legitimarem como cidadãos, superando o preconceito e a discriminação.

A este respeito, os sujeitos entrevistados compartilham que a efetivação de uma educação bilíngue, voltada para as necessidades metodológicas dos surdos, contribui de forma significativa para o avanço deles na sociedade. Nos depoimentos, a luta por uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos fora apontada por todos os entrevistados. As marcas da educação oralista, que, por muito tempo, predominaram, deixando os surdos em uma condição de inferioridade em relação ao ouvinte, aparece em todos os relatos, com destaque para o depoimento de Ana Regina. Esta professora afirma que sua motivação para a docência foi perceber que seus colegas “surdos-mudos” não entendiam praticamente nada dos conteúdos ministrados por professores ouvintes, ressaltando a importância de professores surdos na educação de surdos.

3.3 Obstáculos à vida acadêmica de professores surdos

Os depoimentos dos professores surdos reforçam a ideia de discriminação e exclusão vivenciadas por eles nos espaços acadêmicos. Mesmo avançando socialmente, buscando uma formação específica, os professores continuam lutando contra a

discriminação na sociedade, o que causa uma memória social construída sobre o surdo em sua generalidade.

O depoimento do professor Rodrigo ilustra as situações de exclusão vivenciadas pelos professores surdos universitários:

Aqui [UFSC], o relacionamento com a comunidade acadêmica é bom. Eu sou um professor surdo, para a comunidade acadêmica é difícil. Toda a comunidade acadêmica sempre desconfia da capacidade do professor surdo por falta de conhecimento sobre a surdez. Se o surdo tem conhecimento acadêmico, precisa se esforçar o dobro para mostrar que é capaz, para ser aceito e ter a credibilidade da academia.

Percebe-se, pois, que não basta apenas a formação, faz-se necessário estar preparado para “sobreviver” nos espaços sociais. Existem fatores burocráticos que interpelam essa atuação profissional, e esses caminhos também precisam estar preparados para a inclusão efetiva dos surdos. Por exemplo, nas reuniões departamentais ou de colegiado, é de suma importância a presença do tradutor/intérprete para que os professores surdos tenham pleno acesso ao conhecimento e às informações que estão sendo veiculadas nesses momentos, isso significa dizer que eles devem participar diretamente de todas as atividades acadêmicas e não só exercerem sua profissão dando aulas apenas, pois, a profissão docente vai além dessas limitações. Confirmando isso, Veiga e Viana afirmam:

Ao estabelecer o marco identitário da profissão docente, a formação inicial faculta um percurso acadêmico institucionalmente orientado, cuja ausência tornaria frágil e pernicioso o exercício do magistério para uma sociedade avançada que busca, na educação qualificada, uma perspectiva de cidadania plena para seus integrantes. Não basta saber algo a respeito de alguma coisa para torna-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além do conhecimento tácito. (VEIGA e VIANA, 2011, p. 53-54)

Sobre essas dificuldades vivenciadas pelos surdos, a professora Marianne levantou os seguintes questionamentos: como a academia vai receber o professor surdo? Em reuniões de colegiado, como tratar o professor surdo? Como se dá essa relação acadêmica? Eles não sabem como fazer. É preciso inserir o profissional intérprete em reuniões, para que o surdo acompanhe os processos acadêmicos, os pareceres, as questões burocráticas.

É urgente que se façam adaptações necessárias nos processos seletivos nas universidades, principalmente na pós-graduação. É importante mudar o sistema acadêmico para receber os surdos nas universidades e as avaliações deveriam ser em

língua de sinais. A academia precisa estar ciente da necessidade de adaptação não apenas do currículo, mas de todo o espaço que constitui a academia.

Na academia em geral não sabem como os surdos aprendem, é preciso conhecer mais profundamente aspectos da educação dos surdos, não se podem fechar os olhos para essa necessidade. É preciso abrir os horizontes, desenvolver estudos mais elaborados e saber que os surdos são inteligentes e capazes, e que, nesse processo de inclusão de surdos na sociedade, não existe apenas a língua de sinais. É importante abrir espaços para mais pesquisas. (MARIANNE STUMPF)

Para Nelson Pimenta, “os ouvintes sempre estão com dificuldades na comunicação com os surdos, e os surdos sempre em atraso em relação aos ouvintes. É por isso que os ouvintes têm acesso a tudo, e os surdos, não”. Os relatos comprovam que a trajetória social dos professores universitários surdos foi marcada por experiências individuais e coletivas que permeiam todo o grupo e que, mesmo em espaços distintos, essas memórias se encontram e se correlacionam.

O professor Rodrigo tem um posicionamento interessante no que se refere a essa inclusão de professores surdos nas universidades. Diverge um pouco dos outros professores, quando diz:

Eu acredito que essa inclusão esteja em processo de mudança. A inserção dos surdos na academia é algo novo, e as pessoas ainda não estão preparadas para aceitarem todas essas mudanças. É bom para a comunidade surda, mas para a comunidade ouvinte ainda é estranho. Vai demorar um tempo para que aceitem a ideia da inserção dos surdos na academia. Creio que no futuro será bem melhor.

O entrevistado concorda que os surdos devem estar sempre tentando se superar em relação às possibilidades do ouvinte, mas não encara que essa dificuldade dos surdos esteja apenas ligada à negação do surdo pelo ouvinte, ou vice-versa, mas das próprias dificuldades que o processo de educação inclusiva enfrenta em todos os aspectos. Para eles, mesmo que haja demora, os espaços precisam ser modificados para a inserção dos surdos na academia. É preciso fazer adaptações quanto à burocracia existente nesses espaços para que os surdos tenham mais acesso às informações e mais possibilidades de avanço na sociedade.

Um exemplo interessante dessas dificuldades foi relatado pelo professor Rodrigo sobre a publicação de artigos acadêmicos:

Acontece sempre de publicarmos artigos na área da filosofia sobre a cultura e o que é ser surdo, artigos bons, complexos e contextualizados com bases teóricas bem fundamentadas, por teóricos como Hegel, Sartre entre outros filósofos. Apresentamos ideologias, teorias, uma boa fundamentação, enviamos o trabalho, aguardamos a resposta e depois respondem que o trabalho é bom, coeso, mas não publicam na área da surdez. Assim, eu questiono por quê? Não é da área de humanas? Mas, tudo bem! Mesmo com o conhecimento apresentado contextualizado, eles não aceitam o trabalho, não relacionam a surdez com a área da filosofia, enfim.

Esse depoimento demonstra a falta de conhecimento da sociedade em relação à surdez e aos surdos e o desconhecimento da necessidade de expandir outros conhecimentos sobre essa comunidade específica. A professora Marianne ressalta as adaptações necessárias para o ingresso dos surdos nos curso de pós-graduação, até mesmo na UFSC, onde a área de ensino de surdos está bem difundida. Observam-se, nos relatos apresentados, os obstáculos vivenciados pelos surdos na academia, a presença de uma memória social em que estes se reportam sempre a uma negação dentro da sociedade, veiculando as possibilidades dos surdos.

3.4 Pedagogia propositiva para o ensino de surdos por surdos

Com o desenvolvimento das pesquisas na área da surdez, percebe-se o quão importante é a presença do professor surdo no processo educacional. Pode-se supor que o professor surdo conhece bem as estratégias de ensino que devem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas, por serem falantes nativos dessa língua e conhecerem as singularidades do jeito de ser surdo.

Os professores surdos demonstraram em seus depoimentos a satisfação em colaborar com o desenvolvimento educacional de outros surdos. Vislumbramos essa satisfação em todos dos depoimentos apresentados, são memórias reveladas, que confirmam a relevância do papel desse profissional, na educação de surdos.

Eu me lembro de uma aluna surda de mais ou menos sete anos. Ela não sabia a língua de sinais, e eu fui ensinando, ela só sabia gestos. Estudava na escola regular a alfabetização e na sala aprendia os sinais e assim desenvolvia a leitura e escrita, o que os surdos em geral acham muito difícil. Em mais ou menos três meses os ouvintes aprendiam a ler e escrever, e a menina surda não aprendia nada. Um dia ela veio questionar o porquê que estudava pela manhã, pois queria estudar à tarde. Disse que tinha falado com a mãe, mas a mãe

não entendia nada. Aconselhei que fizesse um bilhete, ela respondeu dizendo que não sabia escrever e me pediu que fosse até sua casa explicar para sua mãe o seu desejo em estudar à tarde. Eu disse que não iria, que ela precisava se esforçar e explicar a mãe. Ela respondeu que a mãe não conhecia língua de sinais. Eu disse: então escreva. Ela respondeu que não sabia escrever Português. Eu disse que ela sabia, sim, bastava combinar as palavras com os sinais. Pensa nos sinais e vai copiando as palavras, depois entregue a sua mãe.

Passou uns dias e a mãe da menina veio me procurar emocionada dizendo que a filha tinha escrito um bilhete para ela. A mãe me deu o bilhete emocionada, eu também me emocionei, porque ela escreveu o bilhete. Eu tenho esse bilhete até hoje guardado em casa. Isto está na minha memória, porque eu ensinei, e ela aprendeu. Isso foi importante para minha formação.

Essa felicidade não é pelo reconhecimento do meu trabalho, por ela ter vindo me agradecer, mas porque minha aluna conseguiu, superou suas dificuldades. Essa foi minha motivação profissional. (RODRIGO ROSSO)

Isso revela que as pessoas surdas estão se estruturando como profissionais, apresentando diversas possibilidades para aquisição do conhecimento, propondo uma pedagogia de surdos para surdos, que visa descobrir os meios de como ensinar e o que ensinar para os outros surdos. Isso potencializa o ensino de surdos, superando as barreiras da exclusão, revelando as memórias das dificuldades e das possibilidades de avanço social.

Todos os entrevistados ressaltaram que, em uma pedagogia propositiva para surdos, é imprescindível que o professor não apenas saiba os sinais, mas que domine essa língua, pois se faz necessário que o conhecimento chegue de forma direta aos surdos e que os estabelecimentos de ensino entendam o lugar dessa língua na educação de surdos, no caso, deve ser a primeira língua. Isso faz lembrar o posicionamento do professor Nelson Pimenta sobre a educação atual das pessoas com surdez:

O sistema educacional vigente não contribui para o desenvolvimento das crianças surdas. Elas sempre ficam em atraso em relação ao ouvinte. É preciso que as crianças surdas tenham professores que conheçam a língua de sinais desde o começo da sua educação para terem as mesmas possibilidades.

Vale ressaltar que, no Brasil, ainda é difícil encontrar professores com fluência em língua de sinais. Na verdade a educação de surdos, na maior parte do país, ainda é ministrada por professores ouvintes e, em muitos casos, que conhecem pouco da sua estrutura linguística. Essa situação acaba se refletindo nos caminhos da educação formal de professores surdos, que não têm acesso à língua de sinais desde cedo, crescem sem

acesso a sua língua natural, o que acaba gerando um atraso cognitivo, pelo fato de não possuírem uma língua que lhes permita acesso rápido ao conhecimento. Para a professora Marianne essas dificuldades estão imbricadas na realidade de cada comunidade surda, conforme este relato:

O ensino para surdos no Brasil não é homogêneo. Em cada região essa educação é diferente, porque depende do contexto de cada realidade da comunidade surda local.

Por exemplo, em Sul há muitas escolas para surdos. Já no Norte há mais escolas inclusivas. Penso que é importante desenvolver mais pesquisas para também contribuir com a formação de profissionais nessa área. Porque só saber a língua de sinais não basta, é preciso ter uma boa formação.

É importante observar que essas discussões em relação à educação bilíngue para surdos ainda são recentes. Para a professora Ana Regina, faz-se necessário

Ampliar o leque nos currículos que envolvam a cultura surda, movimentos sociais, história da educação dos surdos, entre outros aspectos relacionados às pessoas com surdez. É preciso mobilizar a sociedade por meio de palestras, conferências conscientizando os ouvintes para respeitarem o espaço linguístico dos surdos.

A educação formal de surdos no Brasil é uma realidade, por isso é urgente que hajam discussões nas áreas que abrangem educação e sociedade. A educação de surdos por surdos propõe uma inserção do surdo na língua de sinais de forma espontânea. Isso não significa defender que professores ouvintes não possam ou não devam atuar nesse processo, mas é imprescindível que eles conheçam profundamente a estrutura linguística da Libras, que convivam com a comunidade surda. É preciso buscar uma formação bilíngue eficaz, que responda às necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos surdos.

Para os professores surdos, é preciso lutar pela inclusão da língua de sinais em todos os níveis da educação, pois só assim existirá, de fato, uma educação propositiva de surdos para surdos. Os próprios surdos estão desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a educação de surdos para surdos, buscando romper com o estigma de uma dominação do ouvinte sobre o quê e como deve ser ensinado aos surdos. Nos depoimentos, é claro o posicionamento do grupo de professores investigados sobre o processo de educação de surdos. O tempo todo eles se colocam em posições individuais

partindo do coletivo, falando de um tempo que passou e é presente na educação de surdos.

É evidente nos relatos que existem ainda, no Brasil, programas de formação específica de professores surdos que visem atender à demanda educacional nessa área, e que os professores que já estão nesse processo também enfrentam grandes desafios, pois o fato de serem surdos ainda os coloca em situações desconfortáveis na academia.

Apple (1994 apud DORZIART, 2009, p.30) afirma:

As pessoas nunca agem no vácuo. A forma de ser, pensar e agir dos indivíduos está estreitamente vinculada às exigências da sociedade e à forma como essa sociedade organiza-se em torno de seus cidadãos. No processo de construção desses indivíduos, o papel da escola é relevante, como uma das principais unidade representativas da estrutura social maior. Analisar as questões educacionais implica necessariamente considerar a história dos conflitos de classes, raça, gênero e religião, em diversos países do mundo, em contradição às exigências sociais.

Essas relações sujeitam o indivíduo, muitas vezes, a negar suas ideias ou, mesmo, não esboçá-las, e, no caso do professor surdo, no ambiente acadêmico, ele precisa provar sua competência o tempo todo. Para o professor surdo, o caminho da educação formal não é fácil. Romper com a barreira da discriminação, marginalização e exclusão não é uma tarefa simples. Em alguns relatos, a marca dessa exclusão fora muito forte, como avalia um professor:

A convivência de um professor surdo dentro da comunidade acadêmica não é fácil. Os surdos perdem muitas informações que dizem respeito à estrutura da academia, ao sistema burocrático acadêmico. Porque existem muitas coisas específicas, como, por exemplo, elaborar artigos científicos. Muitos professores surdos sentem dificuldade, porque não sabem como estruturar, não sabem como elaborar, não têm acesso às informações.

Os professores surdos precisam ainda conquistar os saberes dominantes, os quais, para os ouvintes, estão em toda parte, mas, para eles, se tornam restritos porque a sociedade dominante ainda identifica a Libras como uma língua para um determinado grupo, e não como uma língua de sobrevivência, interação e construção da identidade de um grupo.

A importância da formação e atuação desses profissionais para que outros surdos tenham as mesmas possibilidades de crescimento profissionais se torna pertinente. De acordo com os dados coletados, os surdos falam sobre a trajetória social da formação

docente, reafirmando o lugar de professores surdos nesse processo. A efetiva inserção do professor surdo nesse processo torna-se imprescindível e urgente, no momento em que se fazem conhecidas, por meio dos próprios surdos, quais são suas maiores necessidades educacionais e sociais.

Para Bergson (1999), o passado é o que continua sendo vivenciado; o que passa é o presente, o passado fica, uma vez passado, fica para sempre. Observou-se isso nos relatos dos professores surdos entrevistados, quando trazem para o presente memórias vivenciadas por eles e por outros surdos. É um passado que coexiste com o presente. Os surdos em estudo, respaldando-se nos postulados de Bergson (1999), atualizaram as memórias da sua formação, como fundamento da subjetividade para dar suporte a outros surdos no presente, o que diz respeito ao processo educacional destes.

O estudo sobre a memória individual e social dos surdos evidencia que muitos aspectos que estavam praticamente omitidos da sociedade são revelados, ou seja, os professores surdos universitários mostraram memórias de dificuldades, mas também apresentaram memórias de possibilidades.

Percebeu-se, pois, com a análise dos dados que há uma memória individual vivenciada por cada professor surdo investigado, que se construiu a partir dos quadros sociais vivenciados por estes professores, reafirmando os estudos de Halbwachs (1990, p. 14) sobre a memória coletiva, para quem “a memória coletiva repõe o passado”. A partir dos estudos sobre a memória coletiva/social estruturados por Halbwachs, buscou-se compreender como os estudos sobre a memória coletiva contribuiu para conhecer a memória e a trajetória social da comunidade surda brasileira, dando à sociedade mais possibilidade de conhecer essa comunidade.

Verificaram-se, nos relatos dos professores surdos investigados, memórias de dificuldades, mas, também, quadros referenciais de outra memória em construção para a superação da anterior. Existem muitas memórias que estão submersas na sociedade, que não são visíveis.

O estudo buscou apresentar algumas memórias coletivas/sociais da formação de professores universitários surdos. Essas memórias inclusive, propiciam resistências, a tal ponto dos surdos se constituírem professores a partir de uma memória que eles têm da infância e das experiências que viveram, buscando ultrapassar uma realidade de estigma e exclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão construída ao longo deste estudo permitiu conhecer aspectos relevantes no que tange à construção da memória social do professor surdo universitário. À luz da análise histórica da educação dos surdos, compreende-se que as experiências vivenciadas pelos surdos dependem das relações sociais próprias dessa comunidade e das experiências escolares. Constatou-se que historicamente não havia uma preocupação efetiva com a educação formal do surdo, fato não surpreendente, porque se vive em uma sociedade em que o diferente foi sempre excluído. Mas discutir com os próprios surdos a relação dessa educação formal, que foi estruturada, por muito tempo, sob o princípio da reprodução da fala por meio de treinamento de voz e leitura labial, deu a certeza de que o processo de inclusão social das pessoas com surdez, está além do fato de promover a reprodução de sons, requer um acesso pleno aos conhecimentos, e isso só será possível com o domínio da língua de sinais de forma estrutural e dinâmica.

Reverendo a concepção do abade L'Epeé na França, viu-se que a combinação dos sinais utilizados pelos surdos na rua com a gramática da língua francesa deu origem à primeira língua de sinais registrada. Este é um fato que não pode ser visto isoladamente na ascensão da língua de sinais como língua, pois demonstra que a língua de sinais estava nas ruas, nas mãos daqueles que de fato precisavam dela. Portanto, as línguas caracterizam as sociedades que as falam e vivem enquanto essas sociedades mantêm sua cultura. A língua de sinais atende a uma parcela significativa de falantes que têm seus traços linguísticos, sociais e, portanto, é cultural. Assim, precisa fazer parte natural do processo de escolarização do surdo.

Mas todo o estudo demonstrou, nas memórias individuais, coletivas/sociais, o contexto de exclusão e marginalização vivido pelos entrevistados desde o princípio da educação formal e, por isso, ao longo do tempo apresentaram uma memória do silêncio, do estigma, que só será rompida a partir do momento em que a estes se der “voz”.

No Brasil, mesmo verificando avanços significativos na educação dos surdos, como a presença de intérpretes, a legalização da Libras como língua e o acesso dos surdos como profissionais nas universidades ainda não estão resolvidos. Percebeu-se, com os relatos, que o tempo do silêncio ainda precisa ser vencido e que existe muita coisa para a efetivação de uma educação de qualidade para os surdos e que respeite suas singularidades. Há ainda conflitos dentro do espaço educacional referente aos surdos,

porque a academia está habituada à cultura ouvinte, que não utiliza a compreensão de currículo, de expressão e manifestação da cultura surda. Então, a cultura surda é minimizada dentro desse espaço, obrigando o professor surdo a aceitar a expressão da cultura educacional dominante.

As trajetórias sociais dos surdos revelaram que as políticas públicas existentes não dão conta das reais necessidades dessa comunidade, pois, além das barreiras na comunicação, é necessário vencer também as barreiras do preconceito e da discriminação no que se refere às potencialidades dessas pessoas. Isso se caracteriza no discurso dos entrevistados, os quais afirmam que, mesmo inseridos na comunidade acadêmica, ainda são, muitas vezes, excluídos de alguns processos burocráticos, pois não há uma efetiva adaptação nos espaços que vise à promoção daqueles que não podem ouvir.

A narrativa dos professores surdos referendam a questão da discriminação construída a partir das imagens presentificadas no ambiente acadêmico. Isso nos remete aos estudos de Bergson (1999), os quais afirmam que as pessoas possuem uma memória sensorial, vivenciada por todas as pessoas. No que tange às pessoas com surdez, essa memória sensorial é caracterizada por imagens visuais, pois é por meio do visual que os surdos compreendem-se e constroem suas memórias.

Nesse caso, a memória construída pelo professor surdo universitário no que se refere a sua atuação e participação no mundo acadêmico ainda é marcada por ações excludentes. Os professores surdos não compartilham a ideia da metodologia própria dos professores ouvintes. Eles explicitaram as dificuldades para publicação de artigos que possibilitem expor suas concepções de ensino e que atendam aos alunos surdos. Percebeu-se a falta de uma pedagogia prepositiva do ensino de Libras que realmente contemple o professor surdo. Esses aspectos acabam interferindo também na organização de ensino para o aluno surdo que ainda não chegou à academia, pois, sem estudos, não se modifica a ação pedagógica das escolas e assim cada vez mais alunos surdos se perdem no emaranhado do sistema pedagógico que não trabalha com a diferença.

Baseando-se em Halbwachs (1990), discutiu-se o conceito de memória coletiva/social. Para o autor, essa memória, não se dá de forma individual, mas coletiva, a partir dos quadros sociais em que se encontram. Com os surdos investigados, percebeu-se esse desenvolvimento coletivo/social no momento em que estes se reportaram às suas próprias histórias respaldadas nas vivenciadas no coletivo. Os

entrevistados partiam sempre de um ponto que é comum a todos, a língua de sinais, e mostraram o quanto o reconhecimento dessa língua é importante para o fortalecimento da comunidade.

Analisou-se partir da fala desses professores, que é preciso respeitar as singularidades dessa comunidade, a sua língua, sua cultura. Percebeu-se que os surdos passaram da pedagogia oralista para uma pedagogia surda, que propõe a presença de professores surdos no processo de educação deles. Nesse momento, os professores surdos em seus relatos apresentaram a satisfação em participar do processo educacional de seus pares, como diria Halbwachs (1990) há uma construção de uma memória coletiva que sobrevive.

Em síntese, verificou-se o quanto é difícil à sobrevivência dos professores surdos nos espaços acadêmicos, mas essas dificuldades motivaram os surdos a avançarem em sua formação, superando as limitações e buscando contribuir para a inserção de seus pares. Essa ideia se corporifica quando os entrevistados colocam a importância da Libras para construção do saber do aluno surdo. Isto porque vêm no trabalho educativo a condição do indivíduo de desenvolver-se, tendo em vista não apenas a aquisição da Libras como língua, mas por meio dela, a apropriação do saber. Acredita-se que muita coisa ainda precisa ser feita para melhorar a formação de professores surdos no Brasil, apesar de haver muitos avanços nessa área, mas é preciso também que se construa uma política de respeito ao outros nos seus diferentes aspectos. Assim sendo, os quadros sociais desses professores referem-se quase sempre a espaços carregados de dificuldades, de entraves que dificultam o seu acesso à academia, principalmente no que concerne à comunicação com a comunidade ouvinte e até mesmo entre outros surdos.

O estudo em questão, não pretendeu apresentar resultados, mas mostrar as memórias relegadas de uma comunidade linguística, que por muito tempo fora estigmatizada e vítima de muitos preconceitos, mas, vencendo as contradições estão se construindo como sujeitos que buscam uma realidade mais próxima da diversidade individual e expressão coletiva de sua existência, ou seja, estão reconstruindo as suas memórias e inscrevendo-as dentro de novas perspectivas de reconhecimento social. Revisitando o histórico, revendo o que foi a educação dos surdos, trazendo essa memória de exclusão para o presente de outra forma, contribuindo para a construção da memória coletiva de outros surdos. Isso mostra a importância dos estudos da memória,

porque elas revelam face da realidade que ainda não foram apresentadas, estavam submersas, desconhecidas pela maior parte da sociedade.

Certamente a presente pesquisa discutiu inúmeros aspectos da problemática ao mesmo tempo em que deixou outros pontos em aberto para futuros estudos. Outro não é o papel da investigação senão avançar sempre e provocar continuidade científica na área.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal* (trad. Paulo Bezerra). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFTELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, Mara Lúcia. *A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar dos surdos por meio da SES*. In: RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia e MASUTTI, Mara Lúcia. *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. UFSC, Florianópolis, 2009.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção tópicos)

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo, Companhia da Letras, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Code, 1994.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96. Brasília, Senado Federal, MEC, 1996.

_____. *A Linguagem e a Surdez* - Brasília: SEESP, 1997. V. II

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP 1999.

_____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/10098.htm. Acesso em: 10 de julho de 2012.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC: SEESP, 2001.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>> Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

_____. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual\ Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, Ronice Muller de e PERLIN, Perlin (org.). *Estudos Surdos II – série Pesquisas*, Arara Azul, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem*. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 13, n. especial, 1997.

DOZIART, Ana. *Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica*. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos: processo e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FELIPE, Tânia. *Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos*. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, Vol. 7, 1997: 41-46

FERNANDES, E. 2003. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, Artmed. 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord.). *Usos & abusos da História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, Surdez e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n.1, 1988. p. 5-27

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memória*. Universidad de La Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1994.

_____. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

JEDLOWSKI, Paolo. *Memória e a mídia: uma perspectiva sociológica*. In: SÁ, Celso Pereira (Org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Coleção Memória Social)

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo- SP. Série: Educação em ação. Vol. 10, Editora Ática, 2003

MACHADO, Paulo Cesar. *A política educacional de integração/exclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha e ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. *Relações Simbióticas entre a Memória, ideologia, História e Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei, CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S. e MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Orgs.). *História, Memória e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Curso Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras, ead, UFSC, Florianópolis, 2009.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. REIVENTER, Rio de Janeiro, 2000.

PERALTA, Elsa. *Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica*. Arquivos da Memória, antropologia, escala e memória. N. 2 (Nova série), Centro de Estudo de Etnologia Portuguesa, 2007.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rios de Janeiro, vol. 2. n. 3, 1989, p. 3-15. Tradução Dora rocha Flaksman.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: identificação ou modelo? In: . QUADROS, Ronice Muller de e PERLIN, Perlin (org.). *Estudos Surdos II – série Pesquisas*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RENAN, Ernest. *Que é uma nação?* Tradução JÚNIOR, Samuel Titan In: Pural; Sociologia, USP, São Paulo, 4:154-175, 1.sem. 1997.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. Espaço Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, 1997. Edição Comemorativa 140 anos.

_____. *O INES e a educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos.* 2. ed. Rio de Janeiro, 2008.

SÁ, Celso Pereira de. *Sobre o campo de estudo da Memória Social: uma perspectiva psicossocial.* Psicologia, Reflexão e Crítica, vol. 20, n. 002. UFRS, Porto Alegre, 2007, p. 290-295

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos.* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as Crianças Surdas.* São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Sobre o currículo na Educação dos surdos.* Espaço, Rio de Janeiro: INES, nº 08, p. 38 – 43, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística:* Porto alegre: Mediação, 1999.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.* 1ª Ed. (2010), 2ª reimpr./ Curitiba/ Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Rosimeri Bernieri de Souza e SEGALA, Rimar Romano. *A perspectiva social da emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano.* IN: QUADROS, Ronice Muller de e STUMPF, Marianne Rossi (org.). Estudos Surdos IV – série Pesquisas. Petropolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus. *Ouvidos Silenciados, mãos que falam: os surdos e a teleinformação (Dissertação de Mestrado).* Salvador-Ba: UFBA, 2005.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* 2. ed. Florianópolis, Editora da UFSC, 2009.

_____. *História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas*. In: QUADROS, Ronice Muller de e PERLIN, Perlin (org.). Estudos Surdos II – série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. (Dissertação de mestrado). Florianópolis: UFSC, 2006.

STUMPF, Marianne Rossi. *A educação bilíngüe para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira*. In: QUADROS, Ronice Muller de e STUMPF, Marianne Rossi (org.). Estudos Surdos IV – série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. *Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*. Campinas, SP: Papirus - 3.ed. 2011. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. *Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas*. Vitória: EDUEFS, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de informação à instituição



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Estrada do Bem Querer – Km 4 – Caixa Postal 95
Cep: 45.031-300 - Vitória da Conquista - Bahia
Fone: (77) 3425-9395 - ppgmemorials@gmail.com



Vitória da Conquista, 16 de agosto de 2012.

De: Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca Silva
Coordenadora do PPG em Memória: Linguagem e Sociedade

Para: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
Diretor(a) do INES

Prezado(a) diretor(a):

A mestranda **Francislene Cerqueira de Jesus**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (nº de matrícula: 200121017), portadora da cédula de identidade nº 1153518414 SSP/BA e do CPF nº 006.039.985-69, está desenvolvendo a pesquisa intitulada "A *Memória Social dos Professores Surdos Universitários*", tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima Montes Castanho e Co-Orientadora a Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães.

O Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, vem, por meio deste, solicitar autorização de Vossa Senhoria, para que a referida discente possa realizar consulta nos bancos de dados do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o objetivo de responder a questões da referida pesquisa.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva
Coordenadora do PPG em Memória: Linguagem e Sociedade
Prof.ª Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva
Coordenadora PPG Memória: Linguagem e Sociedade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

APÊNDICE B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____,

RG _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, intitulado “ A formação social dos professores Surdos universitários”, que objetiva analisar os caminhos da educação formal de professores surdos que atuam em universidades, declaro estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a professora FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES, brasileira, casada, professora, residente e domiciliada na Rua Jequié, nº 17, Centro, Ipiaú -Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da universidade estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (*livros, dissertação, blogs, artigos, slides e transparências ; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros)*, bem como a citação do nome próprio em favor da professora-pesquisadora acima especificada.

Vitória da Conquista - Ba, 16 de agosto de 2012.

Professora- pesquisadora

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE C– Modelo de entrevista em Língua Portuguesa para coleta de dados para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Tema: MEMÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS

ENTREVISTA

Nome: _____ Sexo _____
 Instituição em que atua _____
 Idade _____ Formação _____
 Causa da surdez _____ Tipo de surdez _____
 Disciplina que leciona _____
 Instituição de formação superior _____

1 -Faz uso de Libras?

() Sim () não () raramente

2- Coursou a maior parte da educação formal em instituição:

Pública () privada ()

Classe Especial () Classe regular ()

3- Qual a língua de instrução utilizada na sua escolarização?

() Língua de sinais () Língua Portuguesa

4- Na sua sala tinha a presença do intérprete?

() sim () Não

5- Você tinha colegas surdos?

() sim () não

6- O que lhe impulsionou ser professor?

- 7- Quais os maiores entraves enfrentados no seu processo de educação formal?
- 8- Como é a relação do professor surdo com a comunidade acadêmica?
- 09 - Quais memórias foram motivadoras para sua formação?
- 10 –O que você sugere para melhorar a formação dos surdos nas universidades brasileiras?
- 11- Faça, se desejar, comentário, crítica ou sugestão sobre a educação de surdos.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelos entrevistados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO,
RG 3987636-2 IFF/RJ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, intitulado “ A formação social dos professores Surdos universitários”, que objetiva analisar os caminhos da educação formal de professores surdos que atuam em universidades, declaro estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a professora FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES, brasileira, casada, professora, residente e domiciliada na Rua Jequié, nº 17, Centro, Ipiaú -Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da universidade estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (*livros, dissertação, blogs, artigos, slides e transparências ; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros)*), bem como a citação do nome próprio em favor da professora-pesquisadora acima especificada.

Vitória da Conquista-Ba, 16 de agosto de 2012.

Francislene Cerqueira Alves

Professora- pesquisadora

Ana Regina Souza Campello

Sujeito da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu NELSON PIMENTA DE CASTRO,
RG 05982199-1 - JFP depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, intitulado “ A formação social dos professores Surdos universitários”, que objetiva analisar os caminhos da educação formal de professores surdos que atuam em universidades, declaro estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a professora FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES, brasileira, casada, professora, residente e domiciliada na Rua Jequié, nº 17, Centro, Ipiaú -Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da universidade estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (*livros, dissertação, blogs, artigos, slides e transparências ; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros)*), bem como a citação do nome próprio em favor da professora-pesquisadora acima especificada.

Vitória da Conquista-Ba, 16 de agosto de 2012.

Francislene Cerqueira Alves
Professora- pesquisadora

[Assinatura]
Sujeito da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu Mariane Rossi Stumpf,
 RG 105184775 depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, intitulado "A formação social dos professores Surdos universitários", que objetiva analisar os caminhos da educação formal de professores surdos que atuam em universidades, declaro estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a professora FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES, brasileira, casada, professora, residente e domiciliada na Rua Jequié, nº 17, Centro, Ipiaú -Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da universidade estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (*livros, dissertação, blogs, artigos, slides e transparências ; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros)*), bem como a citação do nome próprio em favor da professora-pesquisadora acima especificada.

Vitória da Conquista-Ba, 16 de agosto de 2012.

Francislene Cerqueira Alves

Professora- pesquisadora

Stumpf

Sujeito da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu Rodrigo Rosso Marques,
RG 2153786 depois de conhecer e entender os

objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, intitulado "A formação social dos professores Surdos universitários", que objetiva analisar os caminhos da educação formal de professores surdos que atuam em universidades, declaro estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a professora FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES, brasileira, casada, professora, residente e domiciliada na Rua Jequié, nº 17, Centro, Ipiaú -Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (*livros, dissertação, blogs, artigos, slides e transparências ; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros)*), bem como a citação do nome próprio em favor da professora-pesquisadora acima especificada.

Vitória da Conquista-Ba, 17 de agosto de 2012.

Francislene Cerqueira Alves.
Professora - pesquisadora

[Assinatura]
Sujeito da Pesquisa

ANEXOS

ANEXO C – Relatório do Diretor Tobias Rabello Leite, datado em 1871, descrevendo as dificuldades encontradas para gerenciar o Instituto.. (ROCHA, 2008, p, 33)

INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS.

RELATORIO DO DIRECTOR,

APRESENTADO EM MARÇO DE 1871

ILLM. E EXM. SR.

Os trabalhos lectivos do ultimo anno terminaram em 25 de Novembro com os exames publicos e a distribuição dos premios, que foram honrados com a augusta presença de Sua Magestade o Imperador.

Foram premiados pelo adiantamento que mostraram no exame e pelo bom procedimento que tiveram durante o anno os alumnos: João Pereira de Malheiros com a medalha de ouro; Antonio Manoel de Andrade com a de prata; Peregrino Nogueira da Luz com a de bronze; e a alumna Orminda Rosa Ferreira com um estylo de costura correspondente ao primeiro premio.

Concluíram sua instrução primaria e educação domestica as pensionistas do Estado Orminda Rosa Ferreira e Anna Rosa Gorgolma, que foram entregues, esta a seu pai, e aquella á Sra. D. Thereza Fausto, que a reclamou na qualidade de sua madrinha e unica protectora.

Matricularam-se no decurso do anno quatro alumnos, sendo um contribuinte e tres pensionistas, dos quaes dois do Estado e um da provincia do Rio Grande do Norte, passando para o 2.º lugar, dos dois que a respectiva Assembléa decretou, o alumno Manoel Franklin Moreira de Almeida, natural daquella provincia, que já se achava no Instituto como pensionista do Estado.

Retirando-se as duas alumnas, que concluíram sua educação, e não voltando de S. Paulo, para onde foi passar as férias com sua familia, a alumna Elidia Rosa Ferreira, ficou o numero dos alumnos reduzido a 13, sendo 10 pensionistas do Estado, 2 da provincia do Rio Grande do Norte, e 1 contribuinte, como se vê no mappa annexo, do qual constam os nomes, idade, filiação, e naturalidade de cada um.

O facto singular de não concorrerem alumnos para o Instituto, nem mesmo para preencherem-se os 16 lugares de pensionistas do Estado, é determinado pelas seguintes causas:

1.º A ignorancia, quasi geral nas provincias, de que existe este Instituto; o que não é para admirar, poisque n'esta Corte muitos ignoram não só o facto, hoje