

MÁRCIA FERNANDES QUINTÃO DA SILVA

**AS REDES FORMATIVAS DE UM PROFESSOR SURDO: PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586r
2021

Silva, Márcia Fernandes Quintão da, 1973-
As redes formativas de um professor surdo: processos de
subjetivação na construção de uma docência / Márcia Fernandes
Quintão da Silva. – Viçosa, MG, 2021.
1 dissertação eletrônica (105 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 98-105.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2021.133>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Surdos - Educação. 2. Silva, Fernando Pereira da, 1975- -
Biografia. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.912

Bibliotecário(a) responsável: Renata de Fátima Alves CRB6/2578

MÁRCIA FERNANDES QUINTÃO DA SILVA

**AS REDES FORMATIVAS DE UM PROFESSOR SURDO: PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 16 de agosto de 2021.

Assentimento:



Márcia Fernandes Quintão da Silva
Autora



Eduardo Simonini Lopes
Orientador

Dedico este trabalho ao
Fernando que com bom grado
compartilhou a sua história de vida
para que este trabalho
existisse e por marcar
minha trajetória de estudos sobre
a Educação de Surdos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, o dono da vida. A Ele todo o meu louvor e adoração.

Gratidão à minha família parental e adquirida pelo incentivo e ajudas primordiais em todas as fases de minha existência. Todavia, neste período do mestrado, merecem um obrigada especial: meu esposo Wilson e a minha filha Ana.

Gratidão ao meu professor e orientador Eduardo, por acolher meu desejo de estudar a Educação de Surdos no mestrado. Obrigada por me apontar direções possíveis para alcançar este objetivo de forma tão prazerosa! Suas interrogações e sugestões foram tão inteligentes e respeitosas aos meus limites que me faziam ir além. A sua orientação, tão humana, elegante e profissional nunca me deixou ansiosa e sempre inspirou confiança em mim mesma. As suas incorporações no texto foram incríveis e traduziam em palavras mais robustas aquilo, que na minha deficiência afásica, não conseguia expressar. Digo que esta dissertação foi feita à muitas mãos; as do Fernando, as minhas e a do Eduardo.

Destaca-se que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Muito obrigada!

RESUMO

SILVA, Márcia Fernandes Quintão, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2021. **As redes formativas de um professor surdo: processos de subjetivação na construção de uma docência.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

O presente trabalho objetivou acompanhar e analisar as diferentes redes e agenciamentos que vitalizaram o processo de como Fernando foi se tornando um educador surdo. O desenvolvimento da pesquisa se pautou na metodologia qualitativa em “escutar” das mãos do primeiro professor surdo do município de Viçosa, Minas Gerais, a sua trajetória formativa. Apresento inicialmente a concepção de surdez que está circunscrita ao longo deste trabalho e apresento também alguns acontecimentos históricos dentro da educação de surdos. A partir da vida narrada, segui tramas, conexões e ampliei as relações entre o universo microssocial do docente e as tramas macrossociais em torno da surdez e da educação de surdos, em Viçosa, nas quais Fernando se enovelou. Todas as análises se alinharam com as concepções da Pesquisa do/no Cotidiano e em autores e autoras como Oliveira (2009), Melucci (2005), Alves (2011), Barros, Munari e Abramowicz (2017), Certeau (2012) e Ferraço (2007), cujas orientações tramam com a perspectiva rizomática dos autores Deleuze e Guattari (1994).

Palavras-chave: Educação de surdos. História de Vida. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

SILVA, Márcia Fernandes Quintão, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August 2021. **The formative networks of a deaf teacher: subjectivation processes in the construction of a teacher.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This study aimed to monitor and analyze the different networks and agencies that vitalized the process of how Fernando became a deaf educator. The development of the research was based on the qualitative methodology of “listening” to his formative trajectory at the hands of the first deaf teacher in the city of Viçosa, Minas Gerais. Initially, I present the concept of deafness that is circumscribed throughout this work and some historical events within deaf education. From the narrated life, I followed plots, connections and expanded the relations between the microsocial universe of the teacher and the macrosocial plots around deafness and education for the deaf, in Viçosa, in which Fernando was involved. All analyzes aligned with the conceptions of the research of/in the daily life of the authors such as Oliveira (2009), Melucci (2005), Alves (2011), Barros, Munari, and Abramowicz (2017), Certeau (2012), and Ferraço (2007), which orientations mesh with the rhizomatic perspective of the authors Deleuze and Guattari (1994).

Keywords: Deaf education. Life history. Narrative Research.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSENOS - Associação Evangélica Nacional de Obreiros com Surdos
ASPON - Associação de Surdos de Ponte Nova e Região
CAS - Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CECEL - Centro de Educação e Cultura para o Ensino de LIBRAS
DIPEBS - Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação
EAD - Ensino a Distância
EEOS - Encontro Estadual de Obreiros com Surdos
ENOS - Encontro Nacional de Obreiros com Surdos
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
JMN - Junta das Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
SAB - Sala de Aprendizagem Bilíngue
SEESP - Secretaria de Educação Especial de São Paulo
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNIPAC - Universitário Presidente Antônio Carlos
UPI - Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da UFV
WFD - Word Federation of Deaf

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O CONVITE PARA A VIAGEM.....	9
CAPÍTULO 1 – PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM.....	13
1.1 A SURDEZ – PARCEIROS DE VIAGEM	13
1.2 SOBREVOANDO ENTRE E SOB O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	13
CAPÍTULO 2 – O RASTREIO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA.....	22
CAPÍTULO 3 – NO CAMINHO DO RIO.....	30
3.1 A NASCENTE	30
3.2 AFLUENTES	37
3.2.1 A FASE ESCOLAR E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA FALA ORAL.....	37
3.2.2 ADOLESCÊNCIA, INÍCIO DA VIDA PROFISSIONAL E O CONHECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA ORGANIZADA.....	45
3.2.3 CHEIA DO RIO – QUESTÕES SOBRE CULTURA SURDA E CONTINUAÇÃO DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO AO CONHECER A COMUNIDADE SURDA.....	53
3.2.4 ÁGUAS, OUTRAS, NESTE RIO – VIDA ADULTA E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA	57
3.2.5 <i>OS RIOS QUE NOS ENCONTRAM VÃO SEGUINDO COM A GENTE. TRAZEMAS MARCAS DE SEU PERCURSO E, JUNTOS, NOSSAS ÁGUAS SÃO MAIS CAUDALOSAS – VIDA ADULTA, NAMORO, CASAMENTO E A MUDANÇA DE PROFISSÃO</i>	68
CAPÍTULO 4 - ÁGUAS TORTUOSAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	72
4.1 AS ÁGUAS TOMAM NOVOS RUMOS: O DELINEAMENTO PROFISSIONAL.....	83
DESAGUE - CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO – O CONVITE PARA A VIAGEM

O tema da educação de surdos me acompanha desde o ano de 1999, quando ouvi, pela primeira vez, algo sobre esse assunto em uma reunião na 1ª Igreja Batista de Viçosa/MG. Ao longo da minha formação acadêmica como professora, no curso de Magistério, no Ensino Médio (1987 a 1990), no curso de Pedagogia feito na Universidade Federal de Viçosa (1991 a 1995) e nos dois anos em que fiz uma Especialização em Educação (1996 a 1998), pouco estudei sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas e sobre os surdos. Nunca tinha lido, ouvido ou tido qualquer contato com esse público.

Naquela reunião na 1ª Igreja Batista, a tônica da conversa era a preocupação de que a palavra de Deus e as lições da Bíblia não estavam sendo ouvidas pelos indivíduos surdos, havendo, pois, a necessidade de preparar pessoas aptas para fazerem isto. Foram apresentadas informações sobre o número de surdos no Brasil até então; o panorama histórico da educação dos mesmos e as dificuldades de comunicação dessa população. Naquele encontro, a Carta de São Paulo aos Romanos era o texto de reflexão. Os versículos 14 a 15, do Capítulo 10, foram enfatizados e parafraseados pelos organizadores, ora acrescentando os termos “surdo” e “língua de sinais”, ora trocando as palavras “pés formosos” por “mãos formosas”:

Texto bíblico original:

Como, por conseguinte, invocarão
Aquele em que não acreditaram? Como
acreditarão n’Aquele de que não
ouviram falar? Como ouvirão sem
arauto que anuncie? Como anunciarão
[os arautos] se não forem enviados? Tal
como ficou escrito: Como são belos os
pés daqueles que vêm trazer boas
notícias!
(BÍBLIA, 2018,195-196)

Texto parafraseado:

Como, pois, OS SURDOS invocarão
àquele em quem não creram? E como
crerão naquele de quem não ouviram?
E como ouvirão, se não há quem
pregue, em LÍNGUA DE SINAIS?...
Quão formosas AS MÃOS dos que
anunciam o evangelho da paz...

Diante disso, os religiosos convidaram todos os presentes àquela reunião a fazerem um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que seria oferecido pela 1ª Igreja Batista de Viçosa. Fiquei, então, muito interessada em aprender a Língua Brasileira de Sinais, tanto para poder ser mediadora da mensagem bíblica para aqueles surdos que quisessem conhecê-la, quanto também para potencializar o meu currículo e futuramente trabalhar em escolas inclusivas para esse público.

Naquele momento, minha atenção pedagógica foi mais para o terreno religioso e durante uma década dediquei minhas horas de folga – eu trabalhava, então, na direção de uma escola – à Língua de Sinais, à interpretação de cultos, às escolas bíblicas e a fazer o acompanhamento de pessoas surdas em suas demandas pessoais: ir a médicos, bancos, mediar conversas com familiares, advogados, psicólogos e, inclusive, ser conselheira sentimental.

Em meio a essas experiências, eu frequentava também vários congressos religiosos na área da evangelização dos surdos e, dentro das programações desses, sempre havia uma oficina ligada à educação de surdos: letramento x alfabetização; métodos de treinamento vocal x uso da língua de sinais; panorama legal da Educação de Surdos no Brasil, etc. Enfim, eu seguia me afetando com as questões ligadas à surdez; ia conhecendo as potências e mazelas desta população e isso se refletia na minha postura como docente na cidade de Viçosa. Queria saber mais: onde estavam os surdos, o que eles faziam, quais eram suas experiências num lugar onde poucos conheciam a Língua de Sinais, como estudavam, trabalhavam, divertiam e se organizavam numa comunidade surda.

Com essa curiosidade, passei a estabelecer diferentes contatos com a comunidade surda viçosense, a ponto de, no ano de 2002, começar a me relacionar afetivamente com um homem surdo, com o qual estou casada há 16 anos e com quem tive uma filha ouvinte. Em nossa família bilíngue, passamos a conviver entre as visões dos ouvintes e dos surdos, ora nos entendendo, ora nos estranhando. Tentamos conhecer as perspectivas de um e de outro e nos deixamos conhecer, comunicando quais são as tramas e linhas que nos compõem, num misto de produção de alteridade e de lutas pessoais.

Contudo, em meio ao meu movimento docente, à construção de minha nova família e ao trabalho religioso com surdos, em setembro de 2009 tive um mal súbito, seguido pelo diagnóstico de que eu tinha um nódulo no cérebro. Se este, contudo, era operável, a cirurgia deixou sequelas. Após a cirurgia, por exemplo, eu perdi a

capacidade de falar e os únicos que me entendiam eram os surdos. Então, inversamente do que eu sempre fiz, eram eles que me traduziam; eles eram a representação da minha voz, pois os surdos oralizados compreendiam minha sinalização e faziam a comunicação acontecer.

Pude, então, sentir qual era a sensação de não ser entendida, mesmo nas coisas mais básicas da vida cotidiana. Experimentei como o mundo falante tem pressa e, nesse sentido, quem demora para articular a fala fica em segundo plano. Ao frequentar sessões de fonoaudiologia para voltar à normalidade da fala, compreendi, mesmo num sentido bem restrito, a experiência que muitos surdos têm desde a infância.

Em 2013, ainda afastada do trabalho, mas não deixando de trabalhar com a surdez, criei em minha residência uma Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB). Foi lá que promovi o primeiro encontro das crianças surdas incluídas nas escolas regulares do município. Éramos eu (ouvinte, pedagoga bilíngue, debilitada pela cirurgia cerebral), meu marido (surdo, pedagogo) e nossa filha (ouvinte, coda¹) para iniciarmos o trabalho com crianças surdas em Viçosa.

O trabalho acontecia no ritmo de um encontro semanal no qual entrávamos nos mundos “silenciosos” daquelas crianças e em que a inquietação, a “apontação” dos objetos e a mímica traziam à tona a necessidade de se comunicarem. Fomos também levados às múltiplas facetas das vidas das crianças: às suas famílias, ao ensino da Língua de Sinais, às suas escolas, ao Movimento Bilíngue², e, conseqüentemente, à Prefeitura Municipal de Viçosa, a quem reivindicávamos a contratação de intérpretes educacionais e de um(a) professor(a) surdo(a) para compor a educação daquelas crianças.

No desenvolver desse trabalho, na interface entre a educação e a surdez, em 2015, nos envolvemos com um grupo de estudo da professora Thaís Cardoso Fernandez, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e fundimos a SAB a um projeto de extensão de Ensino de Ciências para surdos denominado de Biolibras. Assim, passamos a nos reunir com as crianças e com as famílias em um novo formato. O objetivo era contribuir com a formação daquelas crianças, uma vez que já tínhamos

¹ Filha de surdo que se comunica em LIBRAS.

² Projeto da comunidade surda que discute acessibilidade, promovido pela Federação Nacional

contato com inúmeros sujeitos surdos adultos da nossa região que não desenvolveram a Língua de Sinais na infância, evadiram da escola e igualmente apresentavam obstáculos cognitivos e emocionais que acredito que surgiram em decorrência de uma má condução do processo da surdez. Queríamos, portanto, através do Biolibras, fazer a diferença para aquela nova geração.

Num sentido mais amplo, sempre me senti convidada a discutir e trazer à tona as questões da surdez para uma sociedade que é majoritariamente ouvinte e que ignora as particularidades e igualmente as potencialidades da população surda. Assim, em 2019, me propus a retornar à universidade, sendo aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Nesse sentido, concebendo a realidade como “uma dinâmica em movimento sempre em vias de novas transformações” (SIMONINI, 2019, p. 1) e construída no trançar entre experiências e narrativas que me propus a “viajar”, discutir, no espaço acadêmico, a temática da educação de surdos, especificamente na cidade de Viçosa-MG, a partir de uma história de vida surda.

CAPÍTULO 1 – PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM

1.1 A surdez – Parceiros de viagem

A discussão sobre a surdez que apresento neste trabalho coaduna com a dos estudos de um programa de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES). Os participantes deste núcleo, motivados à criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional no campo da surdez, denominaram suas pesquisas de Estudos Surdos (SKLIAR, 2010). Como eles, concebo a surdez como uma diferença que produz seres surdos que se compõem no mundo através da experiência visual, comunicando-se através de uma língua sinalizada, formal ou informal, e vivem construindo suas histórias, seus modos de viver, causando tensões e marcando a sua existência com suas potencialidades numa sociedade majoritariamente ouvinte. “Suas metáforas, imagens de pensamento e ideias surdas são construídas e internalizadas visualmente; “trata-se do povo do olho”, como apontam os estudos de Ladd (2013) apud JANOARIO; RIBEIRO, 2019, p. 140).

Assim, os surdos e os ouvintes envolvidos nestas pesquisas dos Estudos Surdos consideram aqueles com surdez como um grupo minoritário, mas legítimo em sua singularidade, e reconhecem que nos últimos cem anos houve uma cultura social vigente que controlou, separou e negou a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais deles. Por isso, problematizam a história e os desencontros dos discursos hegemônicos sobre a surdez, questionam as definições sobre as políticas educacionais e analisam como as relações de saberes e poderes marcaram a experiência de vida deste grupo. E essas relações de poder podem ser vistas ao longo do contexto histórico da educação de surdos, da qual passo a tratar no tópico seguinte.

1.2 Sobrevoando entre e sob o contexto histórico da educação de surdos

Ao longo da história dos surdos Costa (2010), algumas concepções da surdez predominaram e a maioria delas advém da diferença linguística desses sujeitos. Segundo Capovilla (2000), boa parte do preconceito que cerca o surdo tem a ver com a falsa crença tão disseminada pela Linguística, até os anos 1960, de que a língua falada era a única forma de linguagem. Durante séculos, a crença de que o surdo não

seria educável ou responsável pelos seus atos era justificada por não terem a fala oralizada. No entanto, gostaria de destacar que minha intenção não é a de apresentar uma relação de fatos, situações ou datas de forma cronológica, mas fazer conhecidos alguns acontecimentos históricos que considero significativos para o caminho investigativo a que me proponho, ou seja, seguir algumas concepções de educação para o surdo e como elas afetam a minha temática de estudo: *a trajetória formativa de um professor surdo*.

A fim de discutir a forma como o sujeito surdo tem sido representado ao longo da história, escolhi o recorte histórico feito por Lima (2004) a respeito dos discursos sobre os surdos. Para o referido autor, pela ausência da fala, os surdos, na Antiguidade, não eram reconhecidos na mesma posição de outro ser humano ouvinte. Pelos seus grúidos na tentativa de falar, os surdos foram identificados como “bestas”, “monstros”, “loucos” e/ou “inválidos”. Já no imaginário do povo egípcio e persa, os surdos eram considerados como sendo criaturas privilegiadas, como enviados dos deuses, que falavam em segredo com eles. Porém, a vida do surdo era inativa e eles não eram educados. No Império Romano, os surdos também eram considerados não educáveis, sendo que, segundo Costa (2010, p. 20), de acordo com o Código Justiniano³, “os surdos tinham direito à vida, mas não à educação”. Talvez tal entendimento sobre o sujeito surdo fosse derivado de uma concepção da surdez trazida do pensamento de Aristóteles. De acordo com Strobel (2009, p. 18-19), o filósofo sustentava que “de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”.

Escondidos, então, na sociedade em geral, segundo Benvenuto (2006) e Lacerda (1998), só se encontram alguns fragmentos históricos que mostram iniciativas isoladas de ensino a alguns surdos. O primeiro registro de uma escola que ensinava surdos se refere às atividades em um monastério de Valladolid, na Espanha do século XVI, onde o monge beneditino Pedro Ponce de León ensinava dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros importantes de uma família de aristocratas espanhóis, com o objetivo de poderem receber a herança da família, uma vez que só os surdos que falassem tinham esse direito. Para isso, o monge contava com o uso

³Código de leis do direito romano estabelecido pelo imperador Justiniano no ano 524 d.C.

do alfabeto manual (datilologia), da escrita e da oralização⁴.

Em 1750, em Paris, foi fundada a primeira escola pública, denominada “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, que usava um método gestualista⁵, o qual incorporava a língua falada. Naqueles primeiros momentos de educação dos surdos na Europa, podemos ver a língua de sinais sendo utilizada como método de ensino, contudo, ela ainda não era considerada uma língua, mas uma expressão corporal que complementava a linguagem oral. Aqui também percebemos que a educação de surdos era um privilégio de alguns e o seu objetivo seria fazer o surdo falar para que houvesse a manutenção de direitos legais dessas pessoas.

Há registros referentes ao século XVIII de ensino de surdos na Alemanha e na Inglaterra, com aquele mesmo intuito de oferecer aos sujeitos surdos o acesso a direitos dados apenas aos ouvintes. Contudo, nesses dois últimos países, só se usava o oralismo puro como método de ensino.

É consenso na bibliografia estudada (Costa, 2010; Lima, 2004; Lacerda, 1998; Skiliar, 1997b; Strobel, 1995) que uma data histórica relevante à educação de surdos é o Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, na Itália, que aconteceu em 1880. Naquele evento, os congressistas, a maioria ouvintes, orientaram que apenas o oralismo puro deveria ser a linha de trabalho educacional e que a utilização simultânea da fala e dos sinais seria uma desvantagem para o desenvolvimento da fala e da leitura labial, tão exigidas na sociedade. A esse respeito, Skliar (1997a, p. 89) diz que:

(...) ao decidirem que o surdo precisa falar eles estavam resolvendo vários problemas: filosófico, da oposição entre o oral – como abstração e os gestos – como sinônimo de obscuridade do pensamento; o religioso – o caráter necessariamente oral das confissões, em oposição ao caráter tosco, obscuro e primitivo da confissão por meio de gestos e, por último as necessidades políticas de abolir dialetos - entre eles a língua de sinais - para impor uma única língua para cada território recém unificado.

Aquela decisão dizia respeito também ao controle da heterogeneidade e à

⁴ Treino vocal para emissão dos sons das sílabas.

⁵ É um método de ensino empregado na Educação de Surdos que considerava o gesto, principalmente da cabeça e dos braços, para exprimir ideias.

tentativa de esconder a diferença do ser surdo, ou seja, havia uma verdade única, a do corpo são e normal. O poder desse discurso foi tanto que, apesar de não ter força de lei, foi o discurso e a orientação que prevaleceram por mais de um século, de maneira tal que percebemos ainda hoje esta ideia de normalidade a ser buscada. A esse respeito, Janoario e Ribeiro (2019, p. 141) nos dizem que esse discurso é um perigo à pluralidade:

Sim, a ideia de normalidade é um risco à pluralidade vida e precisa ser, todo o tempo e o tempo todo, posta em xeque, problematizada, questionada. Quem institui o normal? Existe um corpo normal? Surdo? Ouvinte? Negro? Sinalizante? Oralizado? As castas e divisões que vão sendo criadas são tão múltiplas quanto são as diferenças e relações no mundo: impossível sumariar.

Esta divisão tem relação com o sistema binário essencialista ao conceber o mundo através do bom e do ruim, do que presta e do que não tem serventia, do perfeito e do imperfeito, do que está dentro do padrão e do que não está padronizado. A problematização presente no texto acima reverbera nos movimentos surdos e nas pesquisas que se embasam na filosofia das diferenças, onde a diferença “não é uma essência nem uma marca que se fixa nos corpos para inferiorizá-los” (RIBEIRO; JANOARIO, 2019, p. 141).

Skliar (2010, p. 7), ao se referir à hegemonia de uma ideologia clínica⁶, patologizante da surdez diz:

Foram mais de 100 anos de prática de tentativa de correção, normalização e violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela benevolência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda.

No Brasil, a educação de surdos teve início, formalmente, em 1856, muito antes, portanto, que o Congresso de Milão. O educador surdo francês Eduard Huet

⁶ A surdez, entendida como deficiência, supõe que o surdo tenha uma patologia que precisa ser tratada e curada. E a ‘cura’ mais eficaz para resolver a surdez é ensinar o surdo a falar, utilizando-

veio ao Brasil com o apoio do Imperador D. Pedro II, que tinha um neto surdo e fundou a primeira escola de surdos, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro. Segundo informes na página do INES, no Ministério da Educação:

Era comum que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí-los, convidou o ex-aluno Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. A proposta de Huet correspondia a essa tendência. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil. (CONHEÇA..., s/d).

Naquele período, a escola funcionava em regime de internato e somente recebia surdos homens de diversos estados do país. Foi naquela escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação gestuais dos surdos brasileiros que ali frequentavam, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Conforme descrito anteriormente, após o Congresso de Milão, todas as esferas da educação de surdos passou a ser orientada pelo método oralista, tornando-se esta também uma realidade do INES. Desse modo, o oralismo veio moldando a educação dos surdos no Brasil e surgiu no INES as disciplinas “Leitura sobre os lábios”, “Linguagem articulada”, “Gramática imitativa e progressiva”, “Preparo respiratório e preparo dos órgãos de articulação da palavra”, todas com o objetivo de “desmutizar” o surdo. No entanto, após alguns anos de trabalho, verificou-se que os resultados não eram satisfatórios e, assim, introduziu-se o alfabeto manual, em 1930, como método de ensino da escrita da língua oral, sustentando a perspectiva de não aceitação da sinalização como forma de comunicação. A esse respeito, Costa (2010) diz que por muitas décadas podemos entender que a educação dos surdos deixou de assumir a língua de sinais como uma linguagem legítima, sendo ela tida como uma barreira para o desenvolvimento da forma como a comunicação era estabelecida e defendida. Segundo a autora, nas primeiras décadas do século XX o surdo continuava sendo representado com a posição de um sujeito que era socialmente marginalizado por não se expressar conforme os padrões de oralização.

Por sua vez, os processos pedagógicos adotados pelo INES foram disseminados a outras escolas que haviam surgido para atender os surdos. Mas a realidade da educação de surdos no Brasil começou a vislumbrar alterações metodológicas a partir da década de 1960, quando, nos Estados Unidos, novas propostas educativas começaram a ser legitimadas. De acordo com informes na página do INES, no Ministério da Educação, nos EUA, “com apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido status de língua à comunicação gestual entre surdos” (CONHEÇA..., s/d). À abordagem educacional, estadunidense, baseada em uma outra filosofia de comunicação que combinava língua de sinais junto com a fala, leitura labial, treino auditivo e fonoaudiológico ficou conhecido pelo nome de Comunicação Total. Esta preponderou até a última década do século XX e, embora não tendo prestígio legal no Brasil, a língua de sinais ocupou um lugar significativo na forma de ensinar ao surdo.

Mas foi naquele final de século que o trabalho dos movimentos surdos brasileiros se fortaleceu, emitindo seus pensamentos a respeito da educação deles mesmos. Ramos (2004), ao se referir aos antecedentes históricos do movimento dos surdos, atribui o desenvolvimento de tal movimento no Brasil a partir da liberação do uso da Língua de Sinais:

[...], especialmente após a chegada da filosofia da Comunicação Total no país, que pela primeira vez em mais de um século propiciou a legitimação de alguma maneira das línguas de sinais, pôde-se sentir um incremento das organizações de surdos, desta vez, ligados às associações de pais e amigos dos deficientes auditivos” (RAMOS, 2004, p. 2).

Se antes apenas ouvintes se pronunciavam a favor dos direitos dos surdos e a língua de sinais não era permitida em público, agora os próprios surdos, mesmo sendo minoria, começaram a se manifestar. Outrora, na década de 1930, houvesse a tentativa de organização dos ex-estudantes do INES, no Rio de Janeiro, com a tutela do oralismo os surdos não acharam seu lugar e a associação não se encaminhou. No ano de 1950, em São Paulo, pelo mesmo motivo (a falta de uma comunicação sinalizada), os surdos paulistas não conseguiram se filiar à Federação de Surdos Internacional, a Word Federation of Deaf – WFD (Cunha Junior, 2015). Somente em 1983, os surdos formaram a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, presidida

por uma surda, Ana Regina Campello, que foi a primeira presidente surda da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos brasileira (FENEIS). Essa mesma pessoa, junto a outros intelectuais surdos, encabeçou as propostas para a educação de Surdos em 1999, quando da apresentação do documento “A Educação que nós surdos queremos” ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para surdos.

As conquistas da FENEIS se desenvolveram em meio às tensões e lutas, a partir da construção de alianças com ouvintes que eram professores, com pais e amigos de surdos, além da ação dos próprios surdos inseridos nos processos das políticas de educação no Brasil. Foi somente com a Constituição Brasileira de 1988 que se viu a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas com deficiência, atendendo a uma demanda social histórica e fruto de pressões políticas dos grupos organizados da comunidade de pais e amigos das pessoas com deficiência, em que se vê o movimento surdo exercendo este papel combativo (Cunha Junio, 2015).

Outro marco que temos na educação de surdos é a Conferência Mundial de Educação Especial, que culminou com a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, tendo como princípio orientador a consideração de que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Naquele período, o Brasil assistiu a uma impressionante movimentação de educadores em busca de qualificação para as novas demandas, vendo igualmente crescer o número de pessoas com deficiência buscando seu espaço na sociedade. No que tange à construção de políticas públicas para surdos, muitas novidades no campo legal surgiram, sendo mais evidentes aquelas que abordavam a esfera educacional. Entre as ações do Ministério da Educação (MEC) para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, destacou-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁷. No âmbito da formação do profissional para o trabalho com os sujeitos surdos, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), prevendo igualmente a inserção desta como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores: Licenciaturas, Educação Infantil e Pedagogia. Essas conquistas legais foram muito importantes para o

⁷ Objetiva apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2011/2012).

desenvolvimento da área da educação de surdos na atualidade. Desse modo, a LIBRAS foi reconhecida como língua oriunda da comunidade surda brasileira e ao Poder Público cabe assegurar sua promoção (BRASIL, 2002).

Porém, muitas escolas inclusivas, que assumem grande parte dos estudantes surdos na atualidade, ainda estão estruturadas segundo a lógica dos ouvintes, dificultando a inserção da população surda, com língua e cultura diferentes. Dada a gradação existente de tipos de perdas auditivas e diferentes estímulos dados, alguns surdos conseguem estabelecer a comunicação oral. No entanto, mesmo nessa condição, quando conhecem a LIBRAS têm melhor entendimento do mundo em sua complexidade. Assim, muitos estudantes surdos se encontram em escolas inclusivas no exercício de seu direito ao acesso à educação e à socialização, porém devemos destacar que a igualdade em direitos não pode significar a padronização do ensino a todos os discentes sem considerar suas diferenças.

Nesse contexto, os surdos têm se organizado politicamente nas suas associações para resistir ao ouvintismo, revelando um estilo de viver que é próprio de quem utiliza a visão como meio para obter conhecimentos. Estão lutando, fazendo-se representar, como, por exemplo, no envio de uma carta aberta, escrita em 08 de junho de 2012, ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante. Essa carta foi assinada por sete doutores surdos a respeito da reivindicação de escolas bilíngues⁸ para os surdos. Vejamos alguns trechos:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a LIBRAS como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. (...) Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em LIBRAS e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares

⁸ Nesse tipo têm-se a LIBRAS como língua de instrução e o ensino da Língua Portuguesa escrita é ensinada por meio de metodologias de segunda língua (QUADROS, 1997).

da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas. (CAMPELLO *et al.*, 2012).

A filosofia bilíngue de comunicação contempla a ideia de que a língua falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e, secundariamente, as competências da escrita da língua oficial do país. Assim, segundo Sá (1999), uma abordagem bilíngue envolve uma reestruturação de várias faces da escola: os objetivos pedagógicos, a metodologia, os tempos e a incorporação da visão socioantropológica na qual o surdo é um indivíduo com características diferentes da maioria e tem manifestação cultural específica. Nessa escola, a participação da comunidade adulta surda no processo educacional é primordial para que as particularidades e a produção cultural surda sejam utilizadas. É necessário que sejam promovidos os processos de cidadania, os direitos da população surda e a discussão dos mecanismos de poder e saber envolvidos ao longo da história dos surdos.

Há poucas escolas bilíngues de surdos no Brasil. Encontramos algumas salas bilíngues e, como já mencionamos, o sistema de inclusão do aluno surdo à escola regular é o que prevalece. Infelizmente são raras as inclusões éticas (Stumpf, 2008) estruturadas com referência na pedagogia visual, no uso da LIBRAS como língua de instrução, LIBRAS no currículo para os alunos ouvintes, contratação de professores surdos e adequação às particularidades cognitivas, afetivas e culturais do surdo.

Portanto, haja vista o contexto da educação dos surdos podemos dizer que ela é material de complexa abordagem e envolve vários fatores.

Neste trabalho de pesquisa, objetivei seguir a trajetória formativa de um professor surdo no processo de se tornar um educador. Ao acompanhar as diferentes redes e agenciamentos que se vitalizaram nessa construção docente, as análises indicaram como se deu, no período de vida deste professor, a produção do entendimento sobre a surdez e a educação de surdos na cidade de Viçosa.

CAPÍTULO 2 – O RASTREIO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Nos parecemos mais com nossos tempos do que com nossos pais
(Provérbio árabe).

Por se tratar de pesquisar aquilo que ocorre com o sujeito e no sujeito durante o processo de sua trajetória de vida, a abordagem de cunho qualitativo, quando voltada para a leitura dos seres humanos e suas relações, ancora estratégias que visam a sua compreensão. Logo, a partir desse recorte, a pesquisa qualitativa procura recuperar os sentidos, percepções, significados e subjetividade dos respondentes mediante a sua compreensão e interpretação (LIMA, 2004; GAMBOA, 2003). Por isso, a pesquisa qualitativa tensiona a discussão sobre o que é cientificidade e quais são os parâmetros que a atestam. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p. 11) expõem as características da pesquisa qualitativa:

1ª A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2ª Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3ª A preocupação do processo é muito maior do que com o produto; 4ª O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5ª A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Além disso, a pesquisa qualitativa assume que não há uma verdade absoluta a ser revelada, mas construções de realidade e análises do entendimento dessas construções de acordo com a postura teórico-metodológica acionada pelo pesquisador. Dessa forma, o pesquisador é afetado por sua pesquisa e também a influência, por isso muitas vezes a pesquisa qualitativa “quebra” o paradigma das perspectivas científicas sustentadas em lógicas positivistas, que consideram que a realidade pode ser reduzida à medida de uma norma. Nesse sentido é que consideramos que as narrativas de vida são preciosas para seguir as trajetórias dos sujeitos, sem limitá-los a uma classificação homogeneizadora da subjetividade. Assim, optamos pelo caminho da cartografia. Cartografar, seguir uma história de vida, enquanto metodologia qualitativa de pesquisa, é igualmente seguir o movimento

existencial de um sujeito e as relações de poder que estão imbricadas nessa trajetória, indicando igualmente as possíveis interfaces que esta constrói com as políticas públicas e com um momento histórico e social em que foram vivenciadas.

Neste mesmo sentido, os estudos com o cotidiano tramam suas dinâmicas com a perspectiva das narrativas de vida, uma vez que, segundo Mota Neto (2012, p. 1006): “O estudo do cotidiano permite compreender a complexidade da vida social, tanto as formas concretas de reprodução das desigualdades e opressões, como as estratégias e táticas dos indivíduos para driblar o poder instituído”.

Essas pesquisas, ao expor as perspicácias dos sujeitos no construir suas próprias histórias, suas relações e as táticas de sobrevivência, narram as maneiras singulares com que os indivíduos constroem suas trajetórias de vida em meio aos movimentos inusitados do viver. Desta forma, segundo Mota Neto (2012, p. 1007).

É nesta direção que se desenvolve a produção de Michel de Certeau sobre a cultura popular. Para ele, a cultura popular é um conjunto de maneiras de viver com a dominação, é a cultura comum das pessoas comuns, fabricadas no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e complexas do dia-a-dia, marcada pela criatividade popular e caracterizada pela astúcia e clandestinidade.

Outros autores, como Ferrazo (2007,2016), Melucci (2005), Alves (2011), Oliveira (2009) e Barros, Munari e Abramowicz (2017), enfatizam o particular, no movimento de destacar como o sujeito constrói e é construído em suas espacialidades e nas temporalidades de sua cotidianidade, enfatizando que “[...] os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação” (MELUCCI, 2005, p. 29). Esta orientação se trama com a perspectiva rizomática de autores como Deleuze e Guattari (1995). Esses autores veem a prática do pensamento e da vida como um processo de agenciamentos, de conexões, de redes. Seguir uma vida seria, pois, seguir as tramas que fazem da dimensão do singular e da dimensão do social uma expressão interconstituente, uma vez que essas redes constituem o próprio tecido da realidade, sendo que consideram que uma experiência “individual” nunca é algo privado, mas uma expressão de singularidade na própria rede. Atentos ao que se conecta e se multiplica nessas conexões, Deleuze e Guattari capturaram do universo da botânica essa imagem das redes,

principalmente quando enfatizam a característica conectiva do rizoma, que pode ser:

[...] biologicamente definido como um caule modificado em forma de raiz, podendo formar bulbos e tubérculos. Estes são ricos em reservas energéticas para as plantas e apresentam crescimento horizontal, formando teias vegetais que ligam uma planta a outra. (SIMONINI, 2015, p. 5).

Assim, as pesquisas com/no cotidiano apostam na perspectiva rizomática de que seria necessário seguir os movimentos que produzem diferentes realidades e perceber as conexões, as rupturas que (des)compõem as trajetórias vividas. Numa orientação rizomática, a vida se dá num emaranhado de condições, situações, numa trama que se liga a outras situações potencialmente singulares. Desse modo, uma pesquisa biográfica que seguisse um movimento rizomático “não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 14).

Movendo-se em uma perspectiva igualmente rizomática, Oliveira (2009) aponta que é preciso expor a vida cotidiana – os jeitos de existir e fazer uma nova versão dopesquisar – nesta perspectiva, para incluir na ciência a diversidade, a pluralidade, os processos reais e outras especificidades da vida:

Isso porque, para recuperar a importância das práticas microbianas, singulares e plurais, dos praticantes da vida cotidiana é necessário vivenciar esse processo de (re) invenção do ato de pesquisar. Parece cada vez mais fundamental ir-se à vida cotidiana, ao que acontece e ao que estão vivendo as pessoas para se pensar políticas sociais. (OLIVEIRA, 2009, p. 162).

Assim, essa vida cotidiana, formada nas relações, nos encontros, por ser rizomática, se faz no conversar entre o singular e a mais plural multiplicidade. Pesquisar uma história de vida não é reduzir a investigação a uma intimidade intransferível do sujeito investigado, mas é, a partir da vida narrada, seguir tramas, abordar as conexões, ampliar as relações, fazer rizoma.

Nesse sentido, ao ler o livro “Corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” (SENNETT, 2012), em que o autor aborda, a partir

da construção de uma história de vida, a evolução do capitalismo através das narrativas existenciais de cinco personagens, pode compreender a máxima da sociologia de que os sujeitos carregam um mundo dentro de si. Na referida história pessoal de cada personagem, aparece uma forma de produção da sobrevivência neste sistema econômico. A cada fio da história narrada, o autor busca teorizar os conceitos sociológicos e econômicos que explicam o desenvolvimento do capitalismo e as consequências que o mesmo produz na história pessoal de cada um dos sujeitos apresentados. Sennett passeia, pois, do íntimo ao coletivo e vice versa, mostrando que não há uma diferenciação tão nítida entre psicologia e interpsicologia, sociedade e indivíduo.

É nessa orientação que, segundo Bertaux (2010), na construção de uma trajetória de vida se vai além do conteúdo intrínseco e particular de quem narra, pois, uma história de vida nos remete a lógicas sociais e contextos macrossociais, ou seja, nos conduz a sujeito que é simultaneamente particular e social, pois tramado em relações coletivas, políticas, econômicas, etc. que vão além das particularidades de sua intimidade singular.

Assim, no movimento de mergulharmos nas narrativas de vida, torna-se necessário que passemos a ser exploradores de histórias; e, nesse sentido, aconselha Bertaux (2010), o pesquisador deve se atentar para a postura de ser o mais claro possível com os sujeitos pesquisados informantes sobre quais são os objetivos da investigação, a fim de que tal movimento favoreça a construção de um ambiente de confiança. E tal confiança é uma construção importante porque a entrevista narrativa, com ênfase na história de vida, se diferencia de uma entrevista em que o pesquisador se “esconde” atrás de um questionário como roteiro.

A entrevista narrativa se pauta em uma conversa em que o investigador tende a encorajar o (a) participante a contar a sua história de vida. E, como numa conversa, as reações sonoras, expressões faciais e corporais de afirmação, dúvida, interferem na condução do encontro assim como o participante também é livre para fazer questionamentos e para inserir – ou não – mais informações do interesse do tema pesquisado. Assim, pelo caráter de relato, para Bertaux (2010) a entrevista/conversa narrativa pode vir a ser dividida em vários encontros em que se retoma a conversa anteriormente iniciada, pois o principal objetivo desse tipo de pesquisa é, mais do que uma mera coleta de dados, acompanhar os processos da produção da experiência vivida e catalisar instantes potentes de análise.

Em relação às análises, neste tipo de pesquisa elas começam bem cedo, já nas primeiras conversas: “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem aí o status de indícios” (BERTAUX, 2010, p. 87). Então, se por um lado as informações adquiridas possam ser muitas, o que será posto em análise serão os indícios de caminhos que ganharem relevância para as tramas com as quais o pesquisador busca se envolver. E o pesquisador é ele próprio também um sujeito situado histórica e geograficamente, agenciado em suas crenças e valores. O material da entrevista/conversa passa, então, por esse encontro entre mundos: aquele do entrevistado e aquele articulado no existir do próprio pesquisador. Assim, destaca Andrade que:

As histórias que me foram narradas por meio das entrevistas não são dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultura. (ANDRADE, 2012, p. 176).

Dessa forma, a mesma narrativa de vida pode ser analisada de formas diferentes de acordo com o campo de implicações de quem a interpreta, em função de uma determinada perspectiva de mundo e de sentido adotados. Também a mesma história pode ter várias versões – diferentes camadas de sentido e significação – do mesmo fato contado em relação às perspectivas diversas agenciadas por personagens diferentes. Portanto, ao trazer uma narrativa de vida para o *corpus descritivo* da pesquisa, é requisito deixar claro o posicionamento teórico, as concepções filosóficas, culturais e sociais, ou seja, quais são os próprios condicionantes daquela pesquisa e igualmente do próprio pesquisador.

Uma história particular, singularizada em um momento histórico e social, nunca está isolada de suas conexões com processos políticos, econômicos, históricos, estéticos, em cujas linhas ela se compõe. Analisar a história de um indivíduo é igualmente puxar as tramas de toda uma sociedade na qual aquele mesmo indivíduo se organiza como sujeito. Ao acompanhar um destes fios a fazerem de uma vida particular um agenciamento coletivo, o pesquisador poderá encontrar várias chaves

para compreensão das lógicas de ação do sujeito. Dessa forma, no seguir narrativas de vida, temos que elas articulam tanto o conteúdo íntimo e singular de quem narra, quanto remetem a lógicas interpessoais, sociais e contextos suscetíveis que possam acontecer em nível macro: macro históricos, macro políticos, macrosociais.

Assim, pesquisar narrativas de vida consiste em seguir as linhas de significação que oferecem formas a mundos sempre provisórios, mas não menos consistentes. Mundos esses que se organizam no dia a dia de um cotidiano aparentemente sem mudanças ou transformações, mas que, articulado com movimentos políticos mais amplos, torna-se um palco de excelência onde a vida desempenha sua potência de encontros.

Atualmente, as pesquisas com/no cotidiano têm se utilizado muito das pesquisas com narrativas de vida, por entender que uma vida está articulada sempre numa trama, numa rede a conectar campos de significação plurais. Tais pesquisas assumem “que a vida é como um rizoma, e pode ser percorrida em diversas direções, sendo reinventada em cada viagem e por cada um que a percorre” (ROMAGNOLI, 2009, p. 172).

Dessa maneira, propus-me a cartografar uma experiência vivida, compartilhada a experiência do falar/sinalizar, na perspectiva da escuta de um sujeito surdo, por meio da língua de sinais. Portanto, fui propondo um manejo menos diretivo, uma abertura do diálogo na entrevista, o que me levou a ver aflorar desejos e ímpetos que puderam ser seguidos.

Mergulhei, assim, nas histórias narradas por Fernando, um professor surdo, e segui as linhas que se entrelaçavam e teceram a rede da sua história de vida, sua trajetória profissional e persegui alguns percursos narrados que estavam conectados à educação de Surdos na cidade de Viçosa/MG.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados sete encontros para a realização das entrevistas, um questionário, e, concomitantemente, a produção dos dados.

A primeira entrevista foi com a mãe de Fernando, que relatou sua visão da trajetória do filho. Ela ficou um pouco nervosa a princípio, mas logo foi se acostumando com a presença da filmadora e relatou com entusiasmo cada fase da vida do filho. Naquele momento, expliquei a ela que faria uma dinâmica com Fernando e precisaria de umas fotos de família. Assim, ela me emprestou as fotos que tinha.

Os outros cinco encontros foram com Fernando e todos os momentos de

interação com ele foram sinalizados em LIBRAS. No primeiro deles, utilizei a dinâmica nomeada de “Rio da Vida”, em que o participante, em sua casa, disponibilizou um espaço onde eu expus fotos, objetos, documentos pertencentes a ele mesmo (cedidos por sua família): foto dos pais bem jovens, uma foto de quando Fernando era um bebê, uma foto dos seus primeiros anos, um aparelho de ouvido, um caderno da sua época de escola, fotos da adolescência de Fernando, registros de Fernando trabalhando, com amigos, fotos de seu casamento, de sua filha, da sua formatura, dele com seus alunos surdos e alguns objetos pertencentes a ele. Após conversarmos sobre como eu tinha conseguido esse material, expliquei que a intenção da dinâmica era conhecer um pouco da vida dele e que eu estava usando a metáfora da vida de um rio na natureza. Tal rio tem o seu nascimento e o seu curso, no entanto, sofre com entraves do relevo de onde passa, cria caminhos onde possa passar, altera também o relevo com as suas forças, sofre com desastres naturais e humanos (como muita chuva em determinado tempo ou períodos de seca, ou pode ser desviado por algum motivo, o que interfere na vida do rio). Metaforicamente, gostaria que ele comparasse a sua vida como a de um rio e pudesse me contar a sua trajetória. Convidei-o a traçar um caminho visual de percursos vividos usando aquele material. Então, o entrevistado fez uma leitura visual e pôs-se a sinalizar, de forma geral, sobre a sua história de vida. Ele se posicionou de frente para uma câmera de vídeo e ele podia me ver por trás dessa câmera, onde eu confirmava com minhas expressões faciais a atenção pela sua narração.

Esta técnica foi muito instigante para o entrevistado e pude perceber como que os dizeres emergiram encarnados de afetos e desafetos. Ao meu ver, esta técnica se portou como algo mais que a língua pode exprimir. Tive, naquele momento, um roteiro geral da história de vida dele, como um mapa, no qual podia vislumbrar certos caminhos investigativos. Em diálogo com o meu orientador, víamos aquela narrativa cartográfica como um pouso e, de agora em diante, nossa atenção em nós mesmos ia nos levar a conhecer o território, o tempo, os lugares e as pessoas que rastrearíamos para compor as análises deste trabalho.

A atenção a si é, neste sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido

imediatamente. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim, surge um encaminhamento de solução ou uma resposta ao problema; outras experiências se desdobram em microproblemas que exigirão tratamento em separado. (KASTRUP, 2007, p. 18).

Na segunda entrevista, priorizamos a conversa sobre a fase escolar de Fernando e de como foi o processo de aproximação com os ouvintes e aquisição da fala oral. Na terceira conversa, focamos em sua adolescência e na aquisição da LIBRAS. Na quarta, o foco foi o trabalho e a descoberta da comunidade surda organizada. Na quinta, conversamos sobre sua vida adulta, sua experiência religiosa, sua formação acadêmica, seu casamento e seu trabalho atual como professor surdo no Sistema Educacional Municipal de Viçosa. A outra pessoa entrevistada foi uma coordenadora da primeira sala de surdos da Escola Estadual Effie Rolfs, onde Fernando frequentou. A conversa tratou da criação da sala de surdos na referida escola. Quanto ao questionário, ele foi enviado por e-mail para a pessoa que trouxe o primeiro curso de LIBRAS à Viçosa. As questões visaram conhecer o motivo de ela propor à Igreja Batista um curso de LIBRAS em 1999 e como isso aconteceu, bem como qual foi a relação de Fernando com esse curso.

CAPÍTULO 3 – NO CAMINHO DO RIO

3.1 A nascente



Figura 1 - Arquivo pessoal de Fernando

Fernando nasceu no ano de 1975, em Viçosa, Minas Gerais. É filho de um casal de trabalhadores, tendo a mãe, na época, a função de empregada doméstica e o pai funcionário de uma fábrica de café. É o primeiro dos três filhos deles. Os pais tinham uma vida bem simples e quando perceberam que ele não ouvia os sons ao seu redor, levaram-no ao pediatra aos sete meses de vida. O médico fez testes para verificar a capacidade auditiva do bebê e ele não teve nenhuma reação. O diagnóstico não foi fechado. Era preciso fazer exames mais específicos, então inexistentes na cidade natal da criança. No entanto, a indicação era de surdez. Quando Fernando estava com três anos de idade, sua família o levou ao Rio de Janeiro, para fazer a avaliação auditiva necessária, e o médico que os atendeu disse à mãe que a “doença” não tinha cura, que ela devia aceitar a deficiência do filho e que ele teria uma vida bem limitada, mas se ele pudesse ouvir ao menos um pouco, o uso de um aparelho auditivo poderia ajudar.

É comum nas histórias dos surdos brasileiros, nascidos até 2000, o diagnóstico tardio e a abordagem clínica e de reabilitação ser a única orientação aos pais, pois, sobressaía-se na medicina e na psicologia, o discurso do padrão da normalidade, este trata a surdez como déficit sensorial e produz modos de subjetivação que limita a existência da pessoa surda .

A consequência desse tipo de posicionamento sobre a surdez trouxe tanto uma perspectiva estrita de patologia, enfatizando o déficit biológico, quanto também a perspectiva de que o surdo é um deficiente capaz, caso submetido a treinamentos de

vocalização que o integrem “pela fala” ao convívio dos “normais”. Segundo Albuquerque, Borges e Mendes (2018, p. 119),

Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve.

Embora houvesse, desde 1960, estudos que não compartilhavam desta narrativa clínica – como se pode ver em Vernon (1965), nos Estudos Culturais de Raymond Williams (conceito de subcultura), Richard Hoggar (cultura popular) e Stuart Hall (identidade de raças) –, estes estudos contestatórios dos padrões universais de normalidade e identidade chegam de forma mais significativa no Brasil somente nos anos de 1980 (PATROCÍNIO, 2017). Contudo, tais estudos inspiraram os Estudos Surdos e um olhar antropológico sobre a surdez. Nesse olhar socioantropológico, a surdez é concebida como uma diferença e não como mera deficiência. Porém, o conceito de diferença em questão não pode ser confundido como o de “diferente”, pois enquanto o diferente diz respeito a uma relação com o conceito de “identidade”, a diferença nos lança ao campo da diversidade, indicando que na multiplicidade dos processos que produzem existências há maneiras outras de produzir vidas legítimas. Skliar (2003) traz essa questão em seus trabalhos, quando comenta sobre Babel, a cidade que, em história narrada na Bíblia, teve a ambição de construir uma torre que atingisse Deus e, conseqüentemente, o Uno, a totalidade absoluta. Contudo, tal empreitada falha e os seres humanos são lançados em angustiante diversidade linguística. Para o referido autor.

Babel fala da unanimidade, da totalidade e da mesmidade: de uma cidade, de um nome, de uma língua, que são para todos os mesmos. E fala também do fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade; da dispersão dos homens, da perda do nome, da confusão da língua e o aparecimento de outros homens, de outros nomes e de outras línguas (SKLIAR, 2003, p. 49).

Essas novas vozes, nomes e línguas emergem movimentos intensos na diferença, emergentes na composição de novos encontros, a quebrar a ditadura do uno e estabelecer a multiplicação do mundo. A essa diferença a forçar o tecido da realidade à produção de outros sentidos e legitimidades, Skliar (2003) chamou de “outro”. Outro este que não é apenas o diferente, o estrangeiro, o deficiente, o estranho, mas a própria afirmação de uma novidade, de um acontecimento, de uma força que fratura o mundo estabelecido, forçando o parto de novas significações e práticas.

Retomando, pois, os caminhos traçados por Fernando e sua família com a experiência da surdez, temos que, na consulta realizada no Rio de Janeiro, a mãe de Fernando recebeu uma orientação clínico-terapêutica que se sustentava na lógica da deficiência, sendo que o modelo de normalidade apresentado pela equipe médica era a condição de ouvinte. A mãe de Fernando diz ter ficado muito decepcionada com a consulta, pois, segundo ela, o

(...) médico falou assim...de uma maneira...tão assim, sem compaixão sabe, com tanta frieza que aquilo me deixou tão triste e eu saí de lá, eu saí chorando. Eu sabia que ele [o filho] era surdo, mas a maneira que ele falou que eu tinha que conformar, me deixou tão triste! Mas antes da consulta, enquanto estávamos aguardando, na sala de espera, vi meu filho brincando com uma menina que parecia ter síndrome de Down, e vi eles brincando tão bonitinho, sem agressão, brincando normalmente mesmo. Assim que eu saí a mãe, ou avó, não sei, foi para o consultório e eu fiquei ainda na sala de espera. Quando ela saiu, também estava chorando. E eu disse para ela: não vamos conformar. Vamos cuidar de nossos filhos, vamos buscar outras orientações, outros médicos. (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

Ao conversar com esta mãe e observar toda a sua trajetória, pude perceber que, em sua prática cotidiana de tecer caminhos para acompanhar o processo de surdez de seu filho, ela se organizou, classificou, selecionou informações, criou “maneiras de fazer” entre ela, a família e a sociedade em que se inseria, uma vez que, nas palavras de Alves e Oliveira (1998, s. p):

Há "maneiras de fazer" (caminhar, ler, produzir, falar), "maneiras de utilizar" que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida. A tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de usos e táticas dos praticantes, que

inserir na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o suposto poder das estruturas e dos dominantes e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Foi, pois, assumindo uma posição de resiliência diante do “atestado” de deficiência de seu filho, que ela, ainda no Rio de Janeiro, teve, por parte de uma assistente social, a indicação da existência de uma escola de surdos, que era o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, como era chamado naquela época o INES, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos. Naquela escola, a mãe de Fernando foi orientada e recebeu muitas informações sobre a vida de um surdo e como ela e a família deveriam agir com o filho. A mãe de Fernando conta que ela voltou dessa conversa muito contente por saber que a surdez não podia ser curada, mas não limitaria tanto a vida do filho. Era sua preocupação que o filho tivesse uma trajetória de vida que favorecesse uma inserção social, como ter emprego e constituir família.

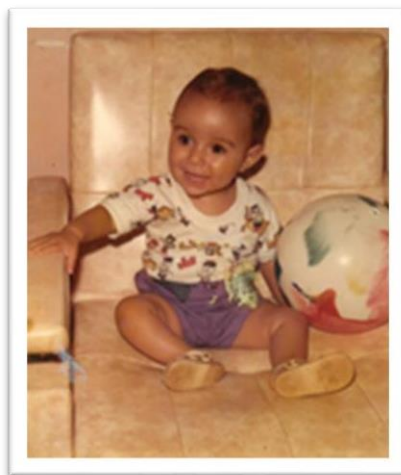


Figura 2 - Arquivo pessoal de Fernando

Quando da visita da mãe de Fernando ao INES, na década de 1970, aquela instituição já havia experienciado anos de ensino aos surdos brasileiros na instrução oralista, embasando-se na concepção clínico-terapêutica da surdez então reinante, que indicava a necessidade de inclusão do surdo a uma sociedade oralizada. No entanto, o INES também compreendia que o sujeito surdo tinha potenciais diferentes, sendo que aquele instituto já tinha formado diversos profissionais surdos, principalmente em cursos instrumentais nos quais os estudantes surdos aprendiam um ofício observando o fazer do outro profissional. Nesse período, que envolvia o final

da década de 1970 e início dos anos 1980, a realidade da educação de surdos no Brasil começava a vislumbrar alterações metodológicas, especialmente quando, nos Estados Unidos, novas propostas educativas começaram a ser legitimada. A abordagem utilizada pelos estadunidenses (e aos pouco integrado ao INES) era o da Comunicação Total, que, como já anteriormente apresentado, era baseado em uma filosofia de comunicação que combinava língua de sinais junto com a fala, a leitura labial, o treino auditivo e fonoaudiológico. Ciccone (1990), Denton (1970) e Raymann & Warth (1981) advogam que a filosofia da Comunicação Total tinha como objetivo básico abrir canais de comunicação adicionais juntamente com a língua falada, sendo que “quer palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais para permitir à criança surda adquirir linguagem” (CAPOVILLA, 2000, p. 104).

Então, no INES, as instruções recebidas pela mãe de Fernando foram as de que, a partir desta perspectiva da Comunicação Total, ele poderia tanto ir ao fonoaudiólogo para aprender a falar e ler os lábios, como também poderia usar a mímica e as informações visuais. Em seu relato, Fernando se recordou que, em sua infância, todas as pessoas da família articulavam a boca devagar para conversar com ele e que quando eles conversavam entre si isso não acontecia. Segundo Fernando, ele não tinha consciência de que era surdo, mas sentia que se diferenciava das outras pessoas pela forma peculiar com que o tratavam.

Por ter somente vivência com as práticas dos ouvintes, não ter convivido com pares surdos, por ter vivido imerso em constantes idas a médicos, fonoaudiólogos que o incentivavam a treinar a vocalização das palavras diante o espelho, tudo isso criou, em Fernando, uma concepção da surdez como sendo experiência patológica, produzindo maneiras depreciativas de se conceber tanto em uma dimensão particular quanto social. Ao buscar em si por referências de conduta que o aproximasse do mundo dos ouvintes, só encontrava sua própria experiência de se constituir como diferente, o que reforçava a noção de que era um deficiente.

Essa noção de ser portador de uma deficiência se fazia ativa ainda em sua infância. Nos relatos, o entrevistado se emocionou, por exemplo, ao se lembrar dos presentes que chegavam em sua casa e que eram coletivos. Os seus dois irmãos iam correndo pegá-los e ele entendia que tais presentes eram só para os dois. Relatou, então, que:

Eu chorava e aí minha mãe vinha me dizer, olhando para mim, para eu tentar ver os lábios mexerem e tentar compreender o que ela dizia. Também mostrava com a mão, mostrava com o dedo que era um só carrinho, apontava para o presente, mas era para todos brincarem e fazia a mímica da brincadeira. Era difícil de entender, porque eu já estava agitado, triste, pensando mal de meu pai, achando que ele preferia os dois filhos do que a mim. (Entrevista com Fernando, 2020).

Como nesse episódio em que a falta de uma linguagem acessível ao surdo trouxe interpretação diversa de um fato, outros relatos sobre sua infância trouxeram esta mesma tônica, como quando Fernando chegou em casa, enquanto a mãe estava cozinhando. De acordo com sua mãe:

Ele abriu uma mãozinha, com a palma para dentro e de lado. Separou os dedinhos e com a outra mão, com a palma para dentro, então, fazia o movimento de cima para baixo entre os dedos da primeira mão aberta e apontava para a panela. Eu não sabia o que ele estava dizendo, mas sabia que era algo que ele queria comer. Fiz de tudo, mostrei todos os legumes e mantimentos e ele acenando que não (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

Segundo Fernando, ele queria que a mãe fritasse batata, em formato de palito, e isto só foi possível acontecer quando, em uma das compras da casa, veio batata e ele mostrou para a mãe a batata e o sinal que ele fizera naquele dia. Prontamente, a mãe o abraçou e fez um prato cheio de batatas fritas, em palito, para ele e os irmãos comerem. Aqui, mais uma vez, vemos que a comunicação total, onde se misturam todos os recursos para se comunicar com o sujeito surdo, não é suficiente para garantir que a mensagem dita, ou interpretada em mímica, seja entendida. Em outros momentos, contudo, os recursos de comunicação que Fernando desenvolveu propiciaram contatos importantes, como aquele que o conduziu pela primeira vez a uma experiência escolar. De acordo com ele, quando criança, viu:

(...) um menino da minha rua, o Leleco, com uma lancheira e perguntei o que era. Ele fez o sinal de escola, mostrou a direção de um prédio grande que tinha na rua superior à minha casa e fez em mímica do jeito de escrever. Eu pedi que ele me acompanhasse até a minha mãe e pedi para ele falar para ela que eu queria estudar na escola. (Entrevista com Fernando, 2020).

Para o Fernando, foi graças à conversa que o amigo teve com sua mãe que ele foi matriculado em uma escola estadual. No entorno desta escola, havia palmeiras imperiais e, devido a isso, a escola era chamada popularmente de “Grupo do Coqueiro”. Era uma escola regular, sem salas especiais e oferecia o pré-primário e as séries posteriores até o quarto ano primário (atualmente quinto ano do Ensino Fundamental). Esta foi a primeira escola regular em que ele estudou ao completar 6 anos de idade.

Na entrevista/conversa com a mãe de Fernando, remeti-me a essa situação e ela se lembrou do fato de o filho ter trazido o amigo Leleco para conversar com ela. No entanto, ela contou que o garoto apenas tinha falado que Fernando queria uma lancheira. Segundo sua narrativa, ela chamou o filho para conversar, ele olhando para os lábios dela, e fez a explicação para ele: “*quando você for para a escola, compro uma lancheira*” (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

Temos, então, que a comunicação total, em que se misturam todos os recursos para se comunicar com o sujeito surdo, não é eficiente para garantir que a mensagem dita, ou interpretada em mímica, seja entendida. É preciso que uma língua, construída socialmente, partilhada e circulante entre o emissor e o receptor desta mesma língua, seja acessível a ambos.

3.2 AFLUENTES

3.2.1 A fase escolar e o processo de aquisição da fala oral



Figura 3 - Arquivo pessoal de Fernando

A vida escolar de Fernando teve início aos cinco anos de idade, quando ele começou a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, concomitantemente, a mãe o levava à cidade de Ponte Nova, que é próxima à cidade de Viçosa. Lá havia uma classe especial na Escola Municipal Doutor José Mariano e uma fonoaudióloga que atendia alunos que apresentassem dificuldades com a desenvoltura da fala. Então, a mãe o levava para este atendimento em dias alternados à sua frequência à APAE. Segundo ela, a fonoaudióloga era uma pessoa muito capacitada, experiente e não aceitava a língua sinalizada. Orientava a ela que apenas usasse a fala com o filho, sendo que, segundo a mãe de Fernando:

...ela me ensinava a fazer os sons e onde o som saía ou vibrava no corpo. Se era som nasal eu punha a mão dele [do filho] para ele sentir a vibração no nariz, se era o “R”, ora tremulava a língua, ou “RR” raspava a garganta. Eu não tinha vergonha. Se estávamos na rua eu aproveitava cada situação para ensinar a ele uma palavra e mostrar o que era aquilo que representava a palavra que ele estava aprendendo. Eu nem importava se tinha alguém olhando a gente nos tocando. Às vezes ele estava com a mão no meu peito, na garganta ou no nariz e assim ele foi desenvolvendo. (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

Também percebo que neste período, em meados dos anos oitenta, ainda

perdurava a ideia de que a linguagem seria somente a língua oral e, para aprendê-la, o sujeito era exposto ao método estímulo-tarefa-resposta como recurso potencialmente auxiliar. Vemos isto no excerto da entrevista com a mãe de Fernando:

a fonaudióloga tratava-o com muito carinho e o estimulava sempre a falar corretamente. Em uma certa sessão, a moça estava ensinando a palavra “pipoca” e o Fernando não conseguia pronunciar o som da letra C. Ela tentou de tudo e só saía o som de PIPOA. Então, a professora foi na cantina da escola e estourou um pratinho de pipoca e colocou na frente dele. Ele foi tentando, foi falando. Ela corrigia, colocava a mão dele na garganta dela para ele perceber onde o som vibrava e até que, enfim, ele conseguiu falar a palavra certinho e comeu a pipoca com muito gosto. (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

O fato supracitado mostra como a noção do papel da palavra falada era superior à experiência do sujeito surdo que já poderia ter significado aquele produto (a pipoca) em uma língua manual ou em mímica.

Perlin (2002), que é uma pesquisadora surda, salienta que “no auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido nos recintos tanto das instituições educativas ou da família como nas organizações de surdos” (PERLIN, 2002 apud LIMA, 2004, p. 27); e seguindo esta pista educacional da abordagem oralista, de forma sistematizada, encontramos nas palavras de Márcia Goldfeld danos que afetam consideravelmente o desenvolvimento infantil:

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

A história da vida escolar de Fernando nos conecta com o pensamento da autora citada. O entrevistado não gostava de frequentar a APAE, pois lá ele apanhava dos meninos maiores e vivenciava sua experiência escolar como sendo muito confusa porque não conseguia se comunicar com os professores e nenhum colega o entendia quando se expressava. Nas salas de aula, havia uma mistura de várias pessoas com deficiências físicas, déficit cognitivo, transtornos mentais e ele não entendia por que devia estar ali. Ele se sentia muito mal.

Esse relato é indicador de processos de subjetivação que o espaço da Educação Especial sugere e constrói nas relações do indivíduo surdo em seus diversos territórios existenciais. Tendo captado esta nuance nas conversas-entrevistas com Fernando, resolvi mapear este território da Educação Especial. Parti da tese de doutorado da Dr^a. Márcia Lise Lunardi (2003), que teve como orientador o Prof. Dr. Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial. Segundo seus estudos, o sujeito surdo é constituído e constituidor de si, pelo espaço da Educação Especial, como doente, deficiente, um ser que carrega uma patologia e que deve ser curado. Apesar de ela ter feito uma análise teórica dos discursos da Educação Especial em outro contexto que não o de Minas Gerais, por meio do exame dos materiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura em parceria com Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP (que tem como foco principal de estudo a Política Nacional de Educação Especial – PNEE), eu visualizo esta incorporação da deficiência na narrativa de Fernando, quando ele relata que “*teve um tempo que comecei a andar mancando para ter algo parecido com as pessoas que estudavam na APAE comigo e minha mãe me corrigiu, dizendo que eu não tinha problema na perna*” (Entrevista com Fernando, 2020).

Ou seja, temos aqui que o não uso de uma linguagem oralizada era uma condição de deficiência, na experiência de Fernando na APAE, que o situava na mesma condição de deficiência intelectual. Com isso, se justificava o fato de a fonoaudióloga que com ele trabalhava insistisse em sua oralidade como marcador de socialização e não deficiência intelectual. Contudo, segundo Góes (2002, p. 36), Vigotsky, em 1931 já afirmava que:

A linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, o que importa é o uso efetivo de signos, de quaisquer formas de realização, que possam assumir correspondente a da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada só nas formas vocais.

E, como já mencionado, no histórico da educação do surdo, apenas nos anos 1960 a literatura apresenta esta discussão e só nos anos de 1990 aparecem as primeiras pesquisas brasileiras que mostram a definição da língua de sinais brasileira como estatuto de língua, só sendo oficializada em 2002. Então, é compreensível que a família e os profissionais que participaram do desenvolvimento linguístico de Fernando fossem influenciados por esta corrente oralista.

Sobre a experiência do aprender a falar, o entrevistado não colocou nenhuma memória negativa ao tocar no assunto de treinar a fala. Ele entendia que precisava se comunicar e achava que era bom ir à escola de Ponte Nova e voltar falando muitas palavras. Sobre isso, ele relatou que:

Lá eu aprendi muitas palavras com a letra “T”, entre elas “travesseiro” e “televisão”. Aí eu cheguei em casa e ao me deitar eu falei assim: mãe, traz a televisão para eu dormir. Minha mãe não entendeu e eu fiz a mímica mostrando que eu queria um travesseiro. Ai minha mãe me fez levantar e ir até a televisão e me explicou direitinho que eu estava trocando as palavras. Nós rimos muito. (Entrevista com Fernando, 2020).

Fiquei surpresa com este depoimento, porque em minha experiência de 20 anos em contato com a comunidade surda o que já ouvi de muitos surdos e surdas é que o treino da fala era algo muito difícil e traumatizante para eles. Ao analisar esta fala sinalizada de Fernando, inferi que o entrevistado recebia muito incentivo da mãe, da família e da professora-fonoaudióloga. A metodologia do estímulo-resposta e recompensa serviu ao discurso oralista para conformar o sujeito surdo a se sentir confiante no processo de se igualar ao ouvinte por meio da fala oral. Tal processo, na vida de Fernando, perpurou por muito tempo, perdendo sua força quando ele se diferencia do modelo ouvinte, sobretudo quando da incorporação da Língua de Sinais à sua vida, especialmente durante a adolescência.

As pesquisas que narram a diferença da experiência de vidas surdas

apresentam os sentimentos e impressões e as dores desta comunidade, como vemos neste excerto de entrevista com um adulto surdo que Sá (1999 apud SKLIAR, 2010, p. 170) traz:

Há muitos anos atrás não tinha sinais, era só oralismo no mundo todo; havia discriminação do surdo e da língua de sinais. O surdo sofria muito. Só ensinavam algumas coisas... o surdo fica magoado, fica muito sentido, porque é tudo muito autoritário... No oralismo os surdos cresciam fracos em sinais, a oralização era perfeita, mas não conheciam profundamente as palavras. Decoravam as palavras mas não conheciam o que estavam falando... (R, 37 anos, escolaridade de ensino médio, instrutor de LIBRAS na Escola Especial Municipal Helen Keller, em Caixas do Sul, Rio Grande do Sul).

Sá (1999 apud SKLIAR, 2010, p. 189) considera que:

...o discurso do surdo apela à escuta de suas vozes, que, independente do som produzido, produz mais que som: interfere em direção à criação de condições reais de mudança na perspectiva de uma sociedade mais justa”.

Portanto, a experiência surda extrapola os limites da escola e da sua inserção (tantas vezes marcada por simbólica violência) no mundo dos ouvintes. Thoma (2010 apud SKLIAR, 2010, p. 126) nos lembra.

(...) a história dos surdos não pode e nem deve ser identificada com a história das instituições educacionais e ou com a vida dos professores ouvintes e suas metodologias, nem com as pomposas e unilaterais recomendações surgidas dos congressos. Essa é somente uma parte da história.

Ao concordar com os autores, não estou apregoando que a história deve ser entendida somente a partir das “vozes” dos surdos. Estou reafirmando que vivemos em uma sociedade polifônica e que o discurso dos surdos deve ser legitimado e entrelaçado com as vozes dos que ouvem. Enfim, que eles possam ser vistos, ouvidos e representados no âmbito das discussões sobre eles mesmos, suas histórias e jeitos de viver sendo surdo.

A respeito das significações e ressignificações da palavra, Miranda e Rezende (2016) mostram que as palavras são imbuídas de intencionalidades, de sentidos, preceitos ideológicos e políticos e estão a serviço de quem as usam. Segundo as autoras citadas:

Palavras são construções lógicas e históricas. São sínteses da realidade e, como tal, ao tempo em que as nomeiam, são produzidas por objetivações humanas em condições históricas particulares. (...) São construções lógicas de realidades históricas, nos seus sentidos e significados, as palavras não são inocentes, e reproduzem em si as contradições e impasses da realidade que sintetizam. (MIRANDA; REZENDE, 2016, p. 20).

Portanto, segundo Sá (1999 apud SKLIAR, 2010) ouvir o surdo e problematizar a surdez construída pela cultura ouvinte é expressar que o surdo nunca foi ouvido, porque enquanto minoria historicamente oprimida, não tiveram devidamente considerados seus argumentos. Constitui-se, pois, em uma comunidade que até há pouco tempo era invisível, não tinha uma língua de prestígio e nem fluência com as palavras “poderosas” que os ouvintes costumam se ater e dar sua atenção. É importante destacar que aqui estou considerando como “poderosas” as palavras que são devidamente reguladas pelos que detêm o poder e que nunca foram os surdos. Como afirma McLaren (1997, p. 213):

as práticas discursivas referem-se, às regras pelas quais os discursos são formados, regras que governam o que pode ser dito, e o que deve permanecer em silêncio, e quem pode falar com autoridade e quem deve ouvir.

Sendo assim, é preciso perguntar quem é o surdo, qual sua diversidade, quais são suas construções e formas de organizar seus processos culturais e convivência entre si e com os ouvintes, quais são os processos de subjetivação que os construíram e nos quais eles próprios se constroem. Enovelome, pois, na história de vida de Fernando, cautelosamente, para garantir que ele mesmo diga de si mesmo, de suas experiências, da sua surdez e do enredo de fragilidades, potencialidades, descobertas, inclusões e exclusões vividas. Assim, fazendo um traçado de sua trajetória escolar,

Fernando relata que:

Aos cinco anos e meio ingressei na escola regular, no pré-escolar. Cursei até o Terceiro Ano do Ensino Fundamental com a minha turma. Como eu tentava me comunicar por leitura labial, sempre sentava na frente. Mas eu queria saber o que estava acontecendo, quando via o corpo e cara brava da professora (brigando com alguém), eu perguntava e ninguém falava nada. Eu perdia muita coisa, informação e conteúdo porque a professora ia passando a matéria no quadro e ia falando de costas para mim, mas havia colegas que me emprestavam o caderno para eu copiar. As aulas em que eu precisava escrever sozinho eram muito difíceis. Lembro do nome “aula de composição”. Escrever uma história com tão poucas palavras que eu conhecia era impossível. Eu achava que era dificuldade mental. (Entrevista com Fernando, 2020).

A marca da não comunicação na escola e da escola para com ele deixou fortes impressões na sua história de vida. Lembrou-se, por exemplo, do primeiro dia letivo em que iria para a quarta série primária (atual quinto ano do Ensino Fundamental):

Depois das férias, estava animado para reencontrar meus amigos. A escola tinha o costume de cada turma estar em fila antes da entrada nas classes. Segui para a fila onde estava a turma dos meus colegas, mas fui retirado pela professora que me conduziu à fila do Terceiro Ano. Não entendi o que estava acontecendo. Sentimentos de vergonha e baixa estima tomaram conta de mim. Depois da aula eu conversei com a minha mãe e ela me explicou que minhas notas tinham sido ruins, com muito vermelho, o que significava que eu teria que permanecer no Terceiro Ano. Por isto eu não estaria com a minha turma. (Entrevista com Fernando, 2020).

No ano seguinte, ele foi para a quarta série e estudou junto com sua irmã. Todavia, ela foi aprovada e ele, mais uma vez, reprovou. Para Fernando, “*o sentimento da irmã mais nova conseguir avançar e eu ficar me fez muito mal. Já não tinha interesse em estudar*” (Entrevista com Fernando, 2020).

Quando foi aprovado para a quinta série, mudou de escola para cursar o antigo Ginásio (atual Ensino Fundamental II) que englobava da quinta à oitava série. Agora, o seu irmão, o caçula da família, já estava estudando junto com ele e o irmão teve sucesso na escola, enquanto ele havia sido mais uma vez reprovado. Então, evadiu da escola sem concluir a quinta série.

Segundo Eleane Saraiva Guimarães de Oliveira, pedagoga que atuou na

Escola Estadual Effie Rolfs como professora, coordenadora e diretora desta escola de 1981 a 1997, Fernando frequentou uma sala especial criada em 1987. Enquanto coordenadora, neste período, ela e três professores fizeram um curso ofertado pela Secretaria Estadual de Educação em Belo Horizonte para se prepararem para a abertura desta sala e da sala de recursos que trabalharia com outras necessidades especiais de qualquer aluno. O objetivo da sala especial era preparar o surdo, em termos de conhecimento perdido, por qualquer que seja a situação, para ser integrado nas salas regulares. Seria uma sala multiseriada e, na medida que os alunos apresentassem nível de conhecimento adequado, seriam transferidos para as salas regulares junto com os ouvintes.

Ao chegarmos à Viçosa com todo o planejamento tínhamos de construir um espaço de acordo com as especificações da época. Tivemos o apoio da Universidade Federal de Viçosa e em dois meses tínhamos esta sala pronta para nós. Fomos a procura destes alunos. Algumas pessoas que conheciam famílias com filhos com deficiência auditiva que frequentavam a APAE, nos indicaram alguns alunos. Então fomos de casa em casa, explicando aos pais qual seria o trabalho realizado, queríamos incentivar a levá-los para a escola e para tranquilizar a família. Começamos o trabalho com oito anos. No primeiro momento nossa preocupação com estes alunos era a socialização, a maioria nunca tinha estado em uma escola regular e todos não sabiam ler. Nós tínhamos crianças e adultos. Além da alfabetização, havia também umas oficinas nas quais os alunos tinham a oportunidade de desenvolver alguma habilidade que já tinham e ou aprender algo que se interessavam. Tivemos oficina de serigrafia, bordado, confecção de objetivos de madeira, etc. (Entrevista com a coordenadora, 2020).

Sobre esse assunto, comentou a mãe de Fernando:

Era uma sala muito equipada com fones e aparelhos onde o método fônico era trabalhado. E eu o matriculei lá, mas não era um estudo de série, ela um atendimento educacional... Ele não ficou lá muito tempo. Um dia a professora me chamou e disse que o que eles estavam ensinando, o Fernando já sabia e estava até ajudando os professores. (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

3.2.2 Adolescência, início da vida profissional e o conhecimento da comunidade surda organizada



Figura 4 - Arquivo pessoal do Fernando

Na adolescência, a mãe estava preocupada com Fernando, porque ele estava sem ocupação e sem querer estudar. Uma professora de Fernando a aconselhou a procurar um emprego para o filho, a fim de que ele não ficasse ocioso pela rua. Ela, então, conversou com o dono de uma gráfica, pedindo uma oportunidade para o filho aprender uma profissão. Durante seis meses, quem pagava o salário de Fernando era a própria família, que passava o valor ao patrão, para ele, então, pagá-lo.

Meu filho surdo começou a trabalhar muito cedo porque ele gostava de brincar na rua e eu achava muito perigoso, as brincadeiras com outros meninos. Ficar correndo pela rua e não ouvir um carro ou moto e ser atropelado. Eu tinha muito medo dele aprender coisas erradas, tinha muito medo! A minha vizinha abriu uma gráfica e eu conversei com ela para ela empregá-lo, mas ela falou que era difícil. Se passasse uma fiscalização e ele ainda era menor de idade, ele tinha 13 anos, poderia ser prejudicial para a gráfica. Eu insisti, falei que eu saía para trabalhar e ele ficava com a avó, saía para rua... Então ela me disse que não tinha condições de pagar um salário. Eu disse que daria o dinheiro para ela e assim ela pagaria a ele. E aí foi durante uns seis meses. Depois ela me procurou e disse que iria contratá-lo. (Entrevista com Fernando, 2020).

Segundo Fernando, ele já conhecia todos que trabalhavam na gráfica, pois eram colegas vizinhos e quando começou a trabalhar não houve estranhamento quanto à forma de se comunicar com eles sobre o trabalho que havia de ser realizado. Ele foi enfático, porém, quanto ao papel da mãe, que o orientou quanto à responsabilidade que ele estava assumindo, quanto ao horário de trabalho, quanto à obediência e ao respeito com os chefes e colegas, à disciplina do trabalho, ou seja, quanto à rotina de ser um trabalhador. Então, ele prestava muita atenção às instruções de quem o estava ensinando, aprendendo a montar a chapa com as letras que formavam as frases a serem impressas. Ficou só com esta função, que lhe cobrava concentração e que não exigia qualquer comunicação com outras pessoas. No entanto, ele se assustava quando o chefe o abordava exigindo maior rapidez com o trabalho, mostrando com mímica e falando que o produto era para ser entregue no mesmo dia. Infiro que talvez o fato já teria sido comunicado, oralmente, para todos e que ele não recebeu a informação devido ao fato de ele não ouvir e de estar com os olhos fixos no seu trabalho. As informações para o surdo são absorvidas pelos olhos e não pelos ouvidos.

Trabalhou nesta gráfica durante dois anos por meio período e já com a carteira assinada. Com a sua percepção visual, Fernando foi se interessando por outras funções e encontrou respaldo no ambiente de trabalho e, assim, foi desenvolvendo outras competências individuais que lhe trouxeram a empregabilidade em outra gráfica maior na cidade.

No novo local de trabalho, começou a fazer uma jornada de oito horas por dia e obteve um melhor salário como tipógrafo.



Figura 5 – Arquivo pessoal de Fernando em seu segundo emprego

Trabalhou 17 anos em seu segundo emprego. Fez muitos amigos, relacionou-se bem com todos, mas um fato sobressaltou-me: ele relatou que a chefe ia à casa dos pais para negociar o valor do salário e horários que ele iria trabalhar. Pude perceber a insatisfação dele ao contar esse fato. Indaguei mais sobre as questões trabalhistas e ele acrescentou que percebia que teria outros direitos a não ser o salário e a carteira assinada, mas não tinha conhecimento deles.

Hoje, Fernando tem consciência de ter sido muito explorado nesta relação de trabalho. Falou-me das horas extras que fez sem receber, das bonificações que teria direito por trabalhar com uma função tão barulhenta, sendo que, apesar de não ouvir, sentia muita pressão na cabeça (e nunca o ofereceram um fone de ouvido). Mas a sua não participação nas negociações de salário e a não ascensão dentro da empresa foi o que mais ele enfatizou. Ao longo do tempo, ele fez cursos de informática, programação e nunca o escolheram para mudar de função: *“Parece que eu não era capaz, mas sou muito grato por terem me dado um trabalho”* (Entrevista com Fernando, 2020).

Com o salário que ganhava, Fernando podia comprar suas próprias roupas. Convidava os amigos da sala de surdos, aqueles com que ele conviveu na escola Effie Rolfs, para saírem juntos. Entre eles, havia uma linguagem própria, em sinais, e, assim, eles se entendiam. Como Fernando lia os lábios, também conseguia compreender o que seus amigos ouvintes falavam e, segundo ele,

Tínhamos um grupinho de amigos e amigas ouvintes e íamos às discotecas da cidade, saíamos para festas e íamos ao Lanches Lú⁹ comer pizzas. Alguns ouvintes aprendiam como se comunicar conosco, principalmente as meninas. Às vezes tinham má comunicação e dava cada confusão... Numa noite peguei a conta e vi que estava pagando uma coisa que não comi. Estava escrito “couver”. Mostrei para o garçom e ele me disse que não era uma coisa que costumamos, era um valor para pagar o moço que estava tocando e cantando. Aí eu entendi, mas na hora de pagar eu disse ao garçom para retirar aquele valor, porque eu era surdo e não ouvi nada daquela música... (Entrevista com Fernando, 2020).

Ele também gostava de dançar “passinhos”, porque criava uma performance da dança e podia se expressar com o corpo, seu instrumento comunicacional, através das vibrações que sentia do ambiente. E todas as pessoas do baile – tanto os amigos

⁹ Popular bar da cidade de Viçosa nas décadas de 1980-1990.

surdos quanto a maioria ouvinte – o seguiam, copiando a sua versão de dançar pelo salão. Era o momento de fruição da dança e de exibição da potência da produção corporal. Naquele momento, a palavra não tinha importância, porque ele conseguira produzir a comunicação e a empatia pelo dançar. Na entrevista com a mãe, ela comentou sobre isso:

Ele gostava muito de ir ao baile, é ir ao baile mesmo, com as primas dele e os primos. E dançava! Um dia minha filha me disse que ele dançava lambada. Quando eu o questionei como ele dançava sem ouvir, ele disse que ele sentia a vibração no chão. (Entrevista com a mãe de Fernando, 2020).

Segundo Fux (1988, p. 47):

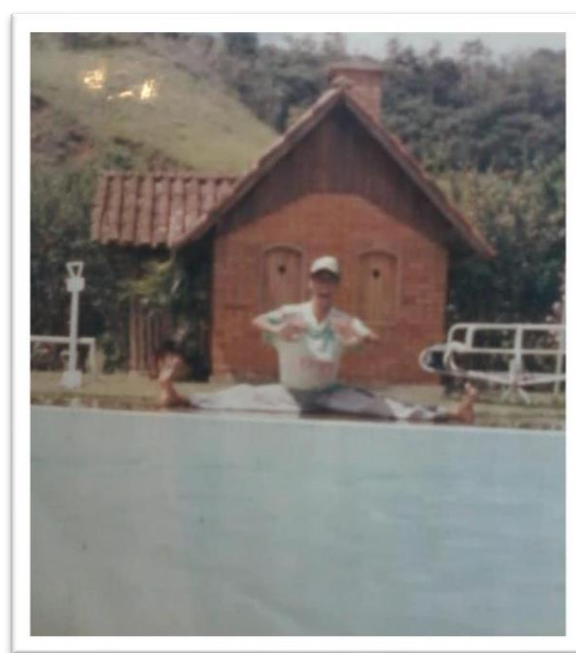
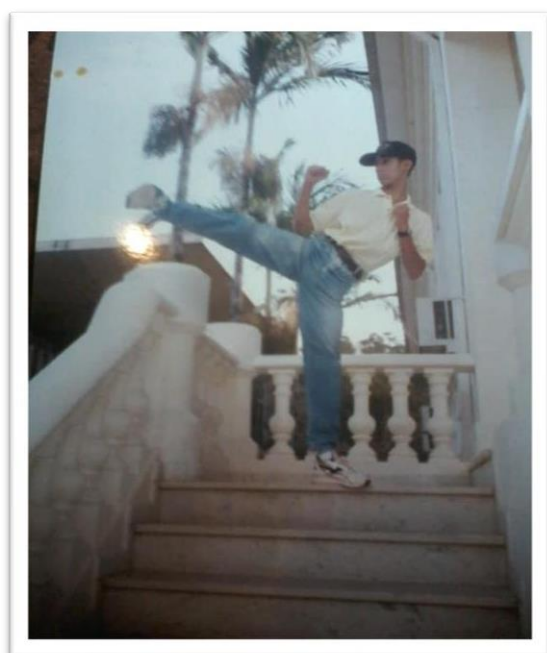
O ritmo está em tudo. Está em nossa respiração, em nossa circulação, em nosso nome, na maneira em que nos movemos, falamos, dormimos, amamos, comemos. Cada movimento executado no espaço tem a ver com nosso ritmo. Cada um de nós tem uma maneira diferente de mover-se com esse ritmo no aspecto pessoal, coletivo, mas sempre criativamente.

Fux (1988) explica que todos temos um ritmo interno: da nossa respiração, do pulsar do coração, ou seja, um ritmo corporal. Quanto aos ritmos externos, nós os percebemos à medida que estamos sensíveis a eles através de nossos sentidos. Nesse sentido, na falta da audição, sentimos os ritmos pela pele e pela vibração do som que se propaga pelo ar do ambiente e que se choca com o nosso corpo.

Sensíveis, então, aos ritmos, o grupo de surdos com quem Fernando andava era conhecido na cidade e eles se sentiam valorizados ao serem convidados pelos estudantes da Universidade Federal de Viçosa para irem a festas promovidas por diferentes repúblicas universitárias. Segundo Fernando, seu grupo (eles eram três jovens) não perdia uma festa. Nunca sentiu preconceito ou discriminação nesses ambientes e se identificava muito com os ouvintes naquele período. Explanou que se dava bem com todos(as); observava os comportamentos e o que ele identificava como sendo um padrão, ele repetia e se enturmava com os ouvintes, comunicando-se pela escrita e pela leitura labial, além de se utilizar de alguns sinais icônicos (aqueles que têm como referência a mímica e que representa a característica física do objeto ou de

uma situação). Como era muito expressivo, Fernando sempre conquistava a amizade de todos e algumas “ficantes” (termo usado para se referir a um relacionamento amoroso casual, sem nenhum compromisso).

Nesta fase da vida, os jovens adolescentes se reúnem em grupos, se identificando uns com os outros, e o discurso do grupo passa ser um referencial para os membros deste. Os modos de subjetivação que foram construídos na vida de Fernando impuseram uma conformidade aos padrões dos modos de existir dos ouvintes com os quais ele foi se identificando. Mesmo tendo seus amigos surdos, a maioria de seus contatos e referências eram de pessoas ouvintes. Porém, mesmo tendo referências nos modos de subjetivação dos ouvintes, Fernando, em suas formas de construir suas relações sociais, demonstrava a singularidade de seus gostos: era fã dos filmes Jean-Claude Van Damme (ator que se caracterizava por suas performances corporais em suas cenas de luta); era fã de Charles Chaplin (uma das referências mundiais do cinema mudo); era fã de Jackie Chan (ator que também se notabilizava em suas expressões de luta oriental).



FIGURAS 6 e 7 - Fernando adolescente, em posições típicas de lutas marciais Arquivo pessoal de Fernando

Sensível à expressividade, Fernando tinha disposição para lutar *kickboxing*, Karatê, assim como praticava o pedalar e o andar de skate, fazendo manobras. Era o seu corpo falando em sua teatralidade para se fazer entendido, fazendo emergir uma potência expressiva que não era limitada pela condição de ter que falar. Eram

movimentos de singularização (GUATTARI, 1996) expressiva que se aceleraram quando ele conheceu uma pessoa surda mais velha, do sexo masculino, que havia estudando no INES-RJ e sabia se comunicar em sinais mais elaborados. Foi então que algo mudou na sua percepção de mundo quando Fernando e seus amigos começaram a conviver junto a essa pessoa que os influenciou muito. Segundo Fernando:

Ele emprestava um livro que tinha os sinais desenhados, o que agregou muito ao desenvolvimento da língua de sinais de cada um de nós. Eu percebi que era o que me faltava. Em sinais, eu não repetia a palavra de outra pessoa, eu podia expressar minhas ideias. (Entrevista com Fernando, 2020).

Quando um desses amigos surdos, que era o mais próximo a ele, mudou-se para a cidade de Juiz de Fora/MG, Fernando foi visitá-lo e teve, então, tanto a oportunidade de conviver com outros surdos sinalizantes como também de conhecer a associação de surdos de lá. Viu que em tal associação aconteciam festas, jogos, competições esportivas especialmente voltadas para o público surdo. Tudo o fascinava. O que mais o impressionou foi ver famílias ouvintes sinalizantes ou fazendo cursos da língua sinalizada para se comunicarem com os filhos. Ou seja, naquele momento Fernando foi apresentado a uma comunidade surda.

Houve um deslocamento de percepções, e Fernando passou a desenvolver, na convivência com a comunidade surda de Juiz de fora, um processo de diferenciação. Corroborando e complementando este pensamento a definição de identidade cultural de Silva (1998, p. 58), segundo a qual:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros.

Então, Fernando, ao se ver rodeado de surdos que produziam variadas comunicações visuais com o conforto linguístico da língua sinalizada, viu-se ativado em um novo processo de subjetivação no qual se diferenciou dos ouvintes. Se até

então estes eram sua principal referência, agora a comunidade surda produzia uma nova influência em seus referenciais de vida. Segundo Perlin (1998 apud SKLIAR, 2005, p. 54):

os surdos são Surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. E isto inclui a língua sinalizada. Esta, marca, identifica-nos, os Surdos, em crescente posição de termos interesses próprios, de gerar poder para si e para os outros pares.

A partir destes encontros surdo-surdo na comunidade acima citada, Fernando teve outras referências culturais ao ser apresentado a um novo território existencial. Este movimento agenciava suas territorialidades, assimiladas até então pelo padrão ouvinte, ao acontecimento da descoberta da comunidade surda. Isso ativou nele igualmente outros devires. Segundo Kohan:

O devir é a interrupção da lógica histórica que se dá no tempo cronológico. Se, por um lado, existe a história como continuidade sucessiva de passado, presente e futuro, por outro lado, temos a ruptura do tempo histórico, os acontecimentos, as revoluções, os devires. (KOHAN, 2008, p. 50 apud BARROS, MUNARI e ABRAMOWICZ, 2017, p. 115).

De acordo com Perlin (1998 apud SKLIAR, 2005), no caso dos surdos que nascem em uma cultura ouvinte que concebe a surdez como um corpo danificado, há uma repressão, uma subordinação de uma identidade surda às identidades ouvintes. Desconsidera-se, assim, a surdez como um modo legítimo de existir, havendo igualmente possíveis e múltiplas identidades surdas que podem se construir. Mas aqui considero importante nos libertarmos do conceito de identidade como sendo algo estático e definido em uma essência. Ao invés de uma identidade surda, acolhemos neste trabalho o conceito de processos de subjetivação da surdez, sendo que em tais processos emergem diferentes modos de existência possíveis.

Nesse sentido, vimos na história de Fernando que ele se reinventou na sua surdez como trabalhador, como dançarino, como skatista, como lutador de artes marciais, como membro de uma comunidade surda, mostrando, assim, a potência em

seu corpo de uma infinidade de modos de existir. Diante de tal infinidade, a surdez não era um déficit, mas uma abertura a outras experimentações.

3.2.3 CHEIA DO RIO – Questões sobre cultura surda e continuação dos processos de subjetivação ao conhecer a comunidade surda

Para Fernando, a identificação linguística foi fundamental para abrir novos horizontes de encontros, agenciamentos e de conhecimento de si próprio. Também foi um momento de questionamento sobre o discurso do sujeito surdo como “deficiente” e uma maior consciência da possibilidade de se ver como um ser com direitos sociais, compondo-se numa comunidade surda que se construía no discurso da diferença cultural linguística. Essa consciência, contudo, trouxe um conflito: houve uma ressignificação em seu modo de ser – até então passivo aos padrões ouvintes – e Fernando passou a querer romper com a estrutura do modo de conviver com o ouvinte que não respeita a diversidade cultural dos surdos. Segundo Fernando:

Era só eu que tinha que me esforçar para entender o que os outros diziam, não me davam uma pista visual... Só falavam, falavam. Aí eu virava de costas e dizia que não estava entendendo. Eu fiquei um pouco rebelde e, por vezes, nervoso demais. (Entrevista com Fernando, 2020).

TRADUZIR-SE: Ferreira Gullar

Uma parte de mim é todo
 mundo Parte é ninguém, fundo
 sem fundo Uma parte de mim é
 multidão Outra parte
 estranheza e solidão Uma
 parte de mim pesa, pondera
 Outra parte delira
 Uma parte de mim almoça e
 janta Outra parte se espanta
 Uma parte de mim é
 permanente Outra parte se
 sabe de repente Uma parte de
 mim é só vertigem Outra parte
 linguagem

Traduzir uma parte na outra parte

Que é uma questão de vida ou
morteSerá arte?
Será arte?

Estamos sempre nos atualizando, nunca somos prontos. Estamos. E traduzir-se é arte, pois não somos definidos e determinados, estamos em processo singular de criação e invenção. Podemos ver isto acontecer na vida de Fernando. Segundo a história narrada, Fernando foi compreendendo que havia uma história da surdez, contada pelos surdos em língua sinalizada e composta pela experiência de surdos que o antecederam e inventaram modos de viver mais fáceis do que ele vivia; que havia produções de conhecimento da cultura visual em várias áreas com as quais ele se identificou. Mencionou as piadas que mostravam tradições específicas de um povo surdo e que caçoava dos hábitos ouvintes, que ele conhecia tão bem, mas que não o pertenciam.

No Brasil, segundo dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 10 milhões de pessoas surdas. Isso equivale a 5% da população brasileira. Desses, 2,7 milhões são surdos profundos, ou seja, não escutam nada. Então, quando eles se agrupam em associações e comunidades, a partir da utilização de uma língua visuoespacial para a expressão de suas diferentes formas de viver, são considerados como grupo cultural. E é assim que os Estudos Surdos e as comunidades surdas se entendem na produção de suas especificidades culturais dos. Guattari e Rolnik (2013) definem esse tipo de cultura como “cultura-alma coletiva”, que parte da ideia de que todos os grupos e povos têm uma cultura e esta contemplaria as crenças, os valores, os costumes e hábitos de uma sociedade.

Segundo Strobel (2008), existe uma cultura surda que é transmitida de surdo para surdo e ainda afirma que a cultura é o resultado de produções coletivas que se transformam e se atualizam. Esta cultura seria o modo do surdo de produzir sua existência visual diferenciada do ouvinte e seria transmitida pela língua de sinais. Dessa maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo, modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais (...). Isto significa que abrange a língua, as ideias [sic], as crenças, os costumes os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

No entanto, em suas lembranças no convívio com os surdos da cidade de Viçosa, ele não via as mesmas crenças e costumes parecidos, uma vez que sua cidade natal não possuía uma comunidade surda organizada que favorecesse o desenvolvimento de uma língua de sinais complexa. Frente a esses casos, ele passa a relatar que:

Lembro-me daquele surdo bebum que ao frequentar os bares se fazia de mendigo para ganhar a pinga. Em seus modos de viver com a surdez se beneficiava dela para obter o que queria. Aquele surdo que, ao longo de sua trajetória, podia fazer sessões de fonoterapia e tinha em casa um acompanhante para treinar a leitura labial e falava com desenvoltura, sentia-se melhor do que os outros surdos e rechaçava a Língua de Sinais, identificando-se somente com os ouvintes. Aquele surdo artista plástico que esculpia objetos em madeira, que imergia nesta atividade e não convivia com ninguém além da família e não tinha vida social. Aquele grupo de sete irmãos surdos, filhos de ouvintes, vivendo na zona rural, comunicavam-se através de sinais caseiros e se organizavam definindo as funções da casa e da agropecuária familiar entre si. Entendiam o sistema financeiro e faziam venda usando desenhos e mímica para se comunicar sobre os produtos produzidos por eles. Aquele que anda muito bem, mas só teve a oportunidade de frequentar classes especiais mistas e começou a andar mancando para se identificar com o grupo das pessoas com deficiência física.

[...]

Aquele que estudou, formou-se e não conseguiu exercer a sua profissão e é contratado para trabalhar em setores bem inferiores em relação à sua qualificação, mas não tem consciência disto. Aquele que vive no morro, se dá bem com todos, comunica-se por mímica, burla as aulas da escola, pega o cavalo do vizinho e vai passear em outra cidade. Aquele que é surdo e autista e percorre a pé, diariamente, as ruas retas da cidade, passando por bares e padarias, tomando o café gratuito servido aos fregueses. A criança com perda auditiva severa – em uma família que não aceita a língua de sinais – mas a pratica, em segredo, quando encontra amigos sinalizantes. O surdo que, por gritar muito, é medicado por um psiquiatra e não apresenta nenhum desajuste mental quando se comunica em LIBRAS com alguém fluente na língua sinalizada... Estes surdos não tiveram a oportunidade de desenvolver a cultura surda. (Entrevista com Fernando, 2020).

Nesse sentido, gostaria de apresentar um contraponto a esta afirmação: **a** cultura surda. Concordo que há **cultura surda**, que existem certas particularidades que perpassam grupos de surdos que se identificam com as mesmas e que estas dizem de um modo de compreender e criar o mundo por outros sentidos, sem o uso da audição. Ponto. O contraponto é uma reflexão: o uso do artigo definido **a** para reduzir a pluralidade de possíveis produções da cultura surda a um roteiro homogêneo. Audrey Gesser (2008, p. 297) considera também que:

[...] o perigo está em transformar as diferenças em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte e” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na Língua de Sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo.

Percebo alguma rigidez no conceito de cultura surda quando não se discutem as possibilidades dos surdos e dos ouvintes serem atravessados e mesclados em suas próprias culturas e, mesmo assim, permanecerem se identificando com aspectos específicos de uma ou outra cultura, continuando a ser surdo ou ouvinte. Para Hugo Eiji (s/d), “investigar a surdez, o povo surdo, as comunidades e culturas surdas, é adentrar por um universo heterogêneo, cheio de contradições, atravessado por um sem-fim de fatores, ligados ou não ao atributo surdo”.

É preciso questionar os perigos de se construir uma imagem purista do surdo que negue “a coexistência natural e contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e ouvintes” (GESSER, 2008, p. 233). É preciso questionar o binarismo “cultura surda x cultura ouvinte” para não enclausurar o sujeito em uma ou outra e perdermos as multiplicidades de sermos mais do que ser de uma ou de outra cultura.

3.2.4 ÁGUAS, OUTRAS, NESTE RIO – Vida adulta e experiência religiosa

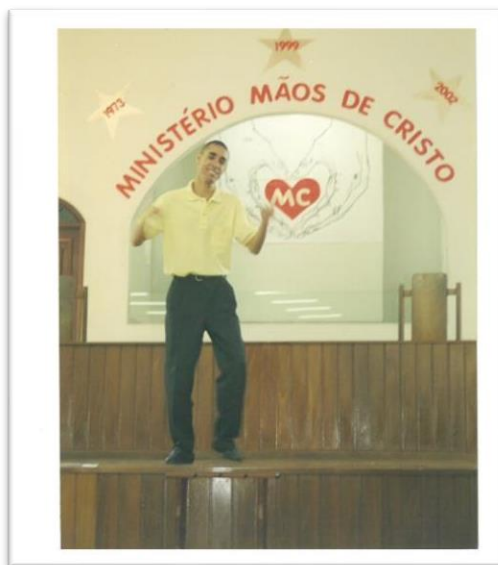


Figura 8 – Fernando, na I igreja Batista de Viçosa. Momento de louvor em LIBRAS.

Em 1999, quando tinha 24 anos, um vizinho de Fernando o convidou para ir à Primeira Igreja Batista de Viçosa, onde seria oferecido um curso de Sinais. Ele foi conferir, meio desconfiado, porque tinha uma má impressão das igrejas evangélicas e por já ter vivido uma situação bem constrangedora em uma dessas, em companhia de uma ex-namorada. Segundo Fernando:

Ela frequentava uma Igreja tal, não quero falar o nome, eu ia com ela só para ficar junto. Mas quando cheguei a primeira vez, estranhei. Não podia ficar junto, não. Tinha o lado dos homens e o lado das mulheres. Um dia, na hora do culto, ela me disse que o pastor estava me chamando na frente da igreja. Ela foi comigo. Lá, ele, de olhos fechados, falava, falava, com certeza estava orando, mas eu não entendia a situação. Parecia que ele estava bravo, nervoso e quando ele colocou as mãos na minha cabeça, ele apertavamuito. De repente senti que ele colocou uma coisa nos meus ouvidos. Depoispercebi que era um óleo. Afundou os dedos lá dentro da minha orelha e tirourápido. Foi um incômodo! Eu vi a expressão de pergunta no rosto dele e li osseus lábios perguntando: você está ouvindo? E eu disse: NÃO. (Entrevista com Fernando, 2020).

No episódio relatado, parece se materializar uma concepção da surdez que atravessou diferentes orientações religiosas em suas relações com os corpos diferentes. Esse fato específico relatado por Fernando nos remete ao período da Idade Média europeia em que era comum acreditar que as pessoas que possuíam algum

tipo de *déficit* estariam possuídas pelo demônio, por espíritos infernais, o que justificava práticas como o exorcismo. Conversa também com a noção da criação da humanidade narrada, por exemplo, na Bíblia judaico-cristã, em que se advoga que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus. Por sua semelhança com o Criador, era, pois, o ser humano um ser perfeito, sem defeitos físicos e morais. Pelo relato bíblico do Livro do Gênesis, em punição à desobediência cometida pelo primeiro homem e pela primeira mulher (Adão e Eva), todos os descendentes destes – ou seja, toda a humanidade – passaram a carregar o castigo desse erro: a separação da intimidade do ser humano com Deus e o conhecimento do mal. Tanto tal separação, quanto o conhecimento do mal passam a ter consequências que reverberam nos corpos humanos. Por estarem apartados de Deus, os seres humanos são, então, destituídos de sua imortalidade e passam a sofrer a degradação do seu corpo físico ao longo de seu período de vida. Então, entendida como condenação divina, a Idade Média foi um rico campo de cultivo da ideia de que a doença ou as diferenças apresentadas pelos corpos podiam ser uma possessão demoníaca.

Mas mesmo tendo passado por essa experiência constrangedora na igreja evangélica, Fernando foi visitar a I Primeira Igreja Batista em Viçosa.

De acordo com Assis Silva (2014), o primeiro movimento de evangelização protestante no Brasil foi a Igreja Luterana de Porto Alegre, nos anos 1960. A Igreja Católica atuava na educação e catequese dos deficientes auditivos com o propósito de caridade, numa perspectiva assistencialista e usando o método oralista. No entanto, na Igreja Luterana o discurso sobre a surdez era diferente devido ao fato de que seus ministros terem tido uma formação acadêmica universitária mais ampla, para além da teologia. Então, nas suas publicações sobre a surdez, evidenciavam-se argumentos do campo da Linguística, da Pedagogia e da Psicologia, além de, evidentemente, da Teologia. Embasavam também, de modo pioneiro e de maneira científica, a afirmação de que o país deveria ter um estatuto da Linguagem de Sinais do Brasil, o qual só foi oficializada em 2002.

Assis Silva (2014), ao estudar as publicações luteranas, sustenta que os intelectuais luteranos fizeram uma crítica à filosofia pedagógica do oralismo, expressa sobretudo em termos teológicos pelo agenciamento da oposição entre o amor EROS e o amor ÁGAPE. Segundo Warth e Warth (1983, p. 76):

Há dois tipos de amor que aqui queremos mencionar: o “agape” e o “eros”. O amor “eros” busca na outra pessoa a função que o satisfaz. Quando cessa a função o “eros” diminui e se apaga. Mas o amor “agape” se entrega para servir a outra pessoa, valorizando a sua dignidade, especialmente porque Jesus Cristo lhe deu uma dignidade alheia. É possível ver um amor “eros” na ânsia de enquadrar o surdo na sociedade ouvinte, onde a função normal é entender a linguagem falada. Nesse caso, a surdez seria encarada como uma disfunção a ser superada. A função que interessa a esse tipo de amor “eros” é ser ouvinte ou, no mínimo, aparentar ser ouvinte ou não destoar como não ouvinte. O amor “agape” aceita o surdo como pessoa de elevada dignidade e se entrega a ele de tal forma que está disposto a aprender a sua linguagem de sinais, valorizando o esforço que o surdo precisa fazer para se adaptar ao mundo dos ouvintes. O amor “agape” não discrimina pela função, mas valoriza a pessoa por sua dignidade conferida por Deus. Desta forma o amor “agape” do cristão aceita a diferença da surdez...

A citação apresentada indica um discurso religioso que respeita a surdez como uma expressão igualmente divina, o que é bem discrepante da concepção de surdez como patologia como então vivenciara Fernando na primeira igreja evangélica a que compareceu.

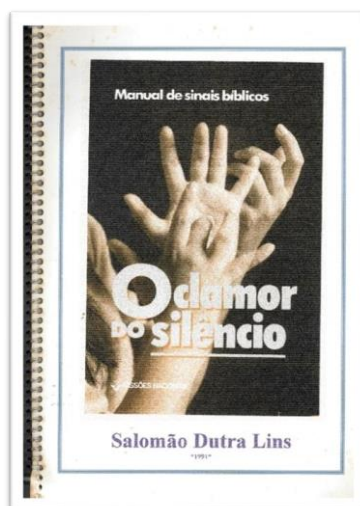
Por sua vez, o ministério evangélico (trabalho de evangelismo direcionado a surdos, na denominação Batista, de acordo com Adoniran Melo (2017), iniciou-se em 1978, em Campinas/SP. Foi uma iniciativa de missionários norte-americanos que desenvolveram um cadastramento dos surdos e ofereceram um Retiro Espiritual para eles. O primeiro pastor a pregar em sinais foi John Perterson, ouvinte, fluente em Língua de Sinais Americana – ASL – e, pelo contato com os surdos brasileiros, desenvolveu um vocabulário bíblico adaptado aos sinais do Brasil. Naquela época, não conheciam eles os poucos e incipientes estudos sobre a LIBRAS, os quais, a propósito, eram de autores evangélicos, luteranos e batistas. No meio eclesiástico, Nelson Cremonese, um dos brasileiros que colaborou para o avanço deste tipo de trabalho no território nacional, estava entre as 22 pessoas surdas que participaram daquele pioneiro retiro. Nelson Cremonese, que hoje é pastor da Primeira Igreja Batista de Surdos do Brasil, em Campinas, teve também o apoio de Silas Andrade, ouvinte, que igualmente junto com outros ouvintes da igreja, aprendeu a se comunicar em sinais e desenvolveu cursos para outras igrejas interessadas no trabalho de evangelização com surdos. Silas Andrade é conhecido como um líder atuante em todas as denominações evangélicas, além de ser um dos primeiros intérpretes de sinais no Brasil. Junto com Nelson Cremonese, fundou a Associação Evangélica Nacional de Obreiros com Surdos (ASSENOS), que passou a apoiar os Ministérios

com Surdos em qualquer igreja evangélica brasileira.

O Ministério com Surdos da Junta das Missões Nacionais (JMN) da Convenção Batista Brasileira também se tornou uma organização de incentivo e apresentação dessa atividade missionária nas congregações batistas. Tal atividade missionária se embasa numa apropriação da produção acadêmico-científica relativa à surdez, considerando a surdez com um olhar socioantropológico.

Uma das publicações que Fernando conhece, publicada em 1990 – e revisada nos anos 2000 –, “O clamor do Silêncio-Estratégia para Evangelização de Surdos”, foi redigida pela missionária (e também pedagoga, intérprete e teóloga) Marília Moraes Manhães. O objetivo fundamental para o ministério com surdos nesta obra é: “Alcançar o surdo, capacitando-o para o relacionamento com Cristo como Salvador e Senhor, promovendo a integração entre o surdo, a família, a igreja e a sociedade” (JUNTA DAS MISSÕES NACIONAIS DA CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA, 1991, p. 7).

Em grande medida o objetivo de O clamor do silêncio foi sistematizar as práticas missionárias com surdos dispersas em diversas congregações batistas e produzir um manual que orientasse a fundação de novos ministérios com surdos. Na publicação, argumenta-se que os surdos conformam um grupo não alcançado que está no meio urbano e que, portanto, cabe aos missionários desenharem estratégias específicas para que eles possam “ouvir” a mensagem cristã. O manual procura descrever as principais características desse grupo e os requisitos técnicos e espirituais para a formação da equipe que deve fundar o ministério em questão. (ASSIS SILVA, 2014, p. 9-10).



Fonte: <https://images.app.goo.gl/NJwWo4xfHrq55mdy9>

Em 1999, uma estudante do curso de Economia Doméstica, Eliecir Soares Pereira da Silva, apresentou à I Igreja Batista de Viçosa um curso de LIBRAS com esta visão evangelística do surdo. Respondendo a uma questão do questionário enviado a Eliecir quanto à sua ligação com a surdez e com a língua de sinais, ela nos conta:

Não tinha contato direto com a comunidade surda, mas com muitos amigos falantes em LIBRAS. Todos muito apaixonados e envolvidos com a interpretação da LIBRAS nos cultos em suas igrejas. O que não foi difícil ficar contagiada por eles e desejar ver florescer em Viçosa também este envolvimento nas igrejas locais, pois não havia em nenhuma delas algo parecido. Vivíamos uma época em que a inclusão de pessoas com necessidades especiais era algo muito discutido pela sociedade e trazer esta temática para igreja aconteceu como algo natural, pois a evangelização é uma das missões da igreja. (Entrevista com Eliecir Soares, 2020).

Sobre como ela encontrou a comunidade surda da cidade, ela relata:

Não foi difícil descobrir a existência da comunidade surda em Viçosa. Na Escola Estadual Effie Rolfs havia alunos surdos, assim como na APAE. Além disso, na mesma época uma estudante de arquitetura na UFV, Graziela Gaudard, estava realizando uma pesquisa de iniciação científica tendo como parte do seu estudo o mapeamento dos surdos por bairro na cidade. Com estes dados em mãos ficou fácil despertar na igreja um interesse maior em desenvolver um ministério para acolher os surdos em sua comunidade. O primeiro passo foi motivar um grupo a aprender a LIBRAS. Foi planejado e organizado um curso de LIBRAS para iniciantes com a colaboração de um amigo que trabalhava como intérprete em sua igreja em Ponta Grossa/PR, na época também era estudante de teologia. Flávio Cabral Penteado aceitou desafio de vir dar aulas básicas em LIBRAS durante quinze dias e ao mesmo tempo auxiliar nos primeiros contatos com surdos na cidade neste período.



Figura 9 - Fernando e o missionário Flávio Penteado Cabral que ministrou o Primeiro curso de LIBRAS da I igreja Batista de Viçosa.

Arquivo pessoal de Fernando

Foi neste contexto que o Fernando se imerge nas águas de uma formação eclesial. Aprende os sinais bíblicos, amplia seu vocabulário, tem aulas dominicais em LIBRAS sobre as narrativas bíblicas e se identifica com este território. Fernando se batizou e ao longo da sua caminhada cristã, desenvolveu conhecimentos bíblicos e quando era convidado pela diretoria da igreja, fazia palestras e/ou pregações na própria sede ou nas igrejas filiadas. Junto com ele, dois surdos da cidade também resolveram participar das atividades da igreja. A igreja criou uma sala de Escola Bíblica ministrada em LIBRAS para quem se interessava. Após um ano como aluno desta sala, a comissão de ensino da igreja, promoveu Fernando a professor voluntário da sala de estudos bíblicos em LIBRAS. Ele contava com o apoio pedagógico de uma pedagoga que acompanhava suas aulas. Em 2000, Fernando retornou aos estudos no Sistema Semestral, noturno, para terminar o ensino básico, contando igualmente com auxílio de intérpretes da igreja que se revezavam entre si para acompanhá-lo na escola.

Temos, então, que em um ambiente religioso que concebe o surdo, assim como o ouvinte, como sendo uma criatura de Deus e não como aberração demoníaca, Fernando se encontrou com os amigos ouvintes sinalizantes e começou a participar das atividades desta instituição. Instituição essa que se organizava em uma produção de subjetividade enunciativa de outras maneiras de compreender a experiência surda, diferente daquela que reduzia tal experiência à condição de déficit. Contudo, quando aqui me refiro à “produção de subjetividade”, assumo esta como não passível de totalização ou centralização no indivíduo, mas como dimensão que é essencialmente fabricada e modelada no seu registro social, em meio ao que Deleuze e Guattari (1995) nomearam de equipamentos coletivos: a escola, a igreja, a família, as corporações midiáticas, os partidos políticos, as empresas, os sindicatos, centros de saúde, etc. Guattari e Rolnik (2013, p. 43), nos dizem que:

O indivíduo ao meu ver está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes, alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual sentimos bem. Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de grupos primários (o clã, o bando, a turma). Outros, ainda, são do domínio da produção do poder: situam-se em relação à lei, à polícia e a instâncias do gênero. Minha hipótese é que existe também uma subjetividade ainda mais ampla.

Foi se compondo em uma produção de subjetividade que enunciava a surdez como um modo legítimo de existência e a LIBRAS como uma maneira legítima de expressão que o grupo religioso em que Fernando participava e no qual aprendeu LIBRAS criou o Ministério com Surdos da Primeira Igreja Batista de Viçosa, nomeado de "Mãos de Cristo". Tinham como modelo o Ministério EPHATÁ da Igreja Batista Lagoinha, em Belo Horizonte, cuja lógica de organização partia do ensinamento cristão de servir uns aos outros, em amor. Então, membros da igreja interessados em aprender LIBRAS faziam um curso gratuito oferecido pela própria Igreja Batista, e aqueles que desenvolviam a fluência em LIBRAS começavam a interpretar os cultos, voluntariamente, tornando-os acessíveis aos surdos.

Com objetivo evangelizador e com a ajuda de Fernando, a Igreja Batista identificou os surdos do município e, assim, eles tanto ensinavam LIBRAS a muitos deles como também ensinavam a Bíblia àqueles que passaram a frequentar a Igreja. Como as igrejas evangélicas de outras cidades promoviam intercâmbios, congressos, acampamentos com outros movimentos cristãos, o Ministério Mãos de Cristo passou a frequentar estes eventos de confraternização, evangelização e partilha de experiências. Iam aos congressos religiosos, com foco na evangelização e promoção da pessoa surda, fretavam transportes e levavam as pessoas interessadas nos acampamentos e festividades envolvendo a surdez.



Figura 10 e 11 - Performances teatrais de cunho evangelístico e a promoção da visão do amor de Cristo aos surdos.



Figura 12 - Viagem evangelística ao município de Lajes,RJ para a criação de um ministériocom surdos em uma igreja Batista. Figura 13 - Intercâmbio com o Ministério com Surdos dalgreja Batista Praia de Suá de Vitória-ES.
Arquivo pessoal de Fernando



Figura 14 – Fernando participando de uma gincana no Acampamento do Ministério com surdos Ephatá, próximo a Belo Horizonte. Arquivo pessoal de Fernando

Segundo Fernando:

No primeiro acampamento que fui do Ministério Ephatá, em um sítio, na redondeza de Belo Horizonte, conheci muitos surdos, sinalizantes. Lá reencontrei muitos amigos da associação de Juiz de Fora que também estavam frequentando uma igreja evangélica e fiz novos amigos. Me diverti demais com brincadeiras e gincanas. Todos se comunicaram em LIBRAS. Eu me reconhecia naquele lugar e pensava que meu mundo era aquele, onde não ficava sem informações. Mantíamos contato com os novos amigos pelo MSN e trocávamos cartas. (Entrevista com Fernando, 2020).

Nesses encontros, além dos momentos de culto, aconteciam discussões sobre a condição do surdo na sociedade. Era um local para encontro, face a face, de pessoas surdas que, naquela época (início dos anos 2000), não se falavam com

facilidade por recursos tecnológicos: isso porque a internet ainda dava seus primeiros passos no Brasil. Sempre nas programações havia oficinas de aperfeiçoamento da LIBRAS com pessoas renomadas da área. Também havia espaços reservados para o lazer, brincadeiras que geravam interação e relacionamento entre os grupos das cidades participantes. E Fernando sobressaía-se muito na área social desses encontros, agregando as pessoas, propondo ações, sendo um líder de gincanas, etc. Assim, entre as igrejas evangélicas que desenvolviam a acessibilidade aos surdos, começou a se organizar um movimento de encontros estaduais e nacionais, a fim de trocarem experiências entre aqueles que se propunham a estarem envolvidos nesta obra. Dessa forma, foram criados os “Encontros Estaduais de Obreiros com Surdos (EEOS), que aconteciam anualmente, e os encontros nacionais (ENOS), que aconteciam a cada biênio. As igrejas parceiras que se dispunham a arcar com as despesas de receber um encontro tinham a obrigação de organizá-los, convidar preletores e instiuir um valor de inscrição aos participantes. Na primeira vez que Fernando esteve em um encontro estadual junto com os amigos da Igreja Batista, ele se candidatou e foi eleito como presidente daquele movimento por um período de dois anos. Sua atribuição, assim como da diretoria eleita, era organizar visitas às igrejas evangélicas que tinham um trabalho de acessibilidade com surdos em Minas Gerais e fazer a catalogação dos mesmos para que os endereços e contatos fossem atualizados, o que facilitava a organização de ações de auxílio mútuo. Também visitava igrejas para “despertamento” delas quanto à comunidade surda. Segundo ele:

No meu mandato, 2000 a 2002, fiz muitas visitas às cidades e às igrejas para conhecer o trabalho que faziam. No entanto, inúmeras cidades que têm igrejas para ouvintes não conheciam o surdo ou tinham uma concepção errada sobre nós. Pude perceber que a realidade dos surdos era parecida com a minha experiência. Éramos um público invisível para a sociedade e menosprezados nos nossos direitos até pelas igrejas. Muitas delas nunca tinham ouvido falar de surdos nas suas cidades e quando eu pregava ou apresentava um teatro que mostrava a nossa existência, ou dizia que o surdo não precisa ser curado, até se assustavam. Eu dizia que os surdos precisavam de ter a oportunidade de conhecer o discurso de Jesus, assim como os ouvintes, não para obter a cura, mas para conhecer e se relacionar com Ele. (Entrevista com Fernando, 2020).



Figura 15

Na figura 15 - Momento de intervalo no Encontro Nacional de Obreiros com surdos em Guarapari, ES.

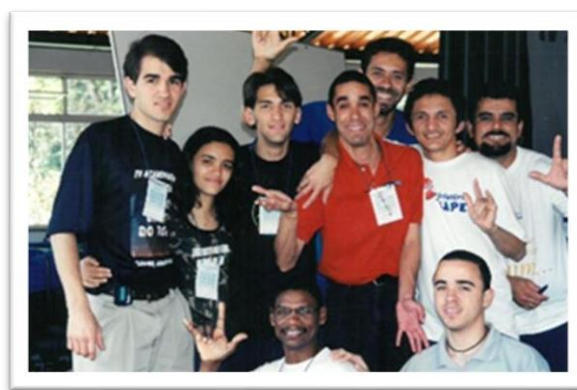


Figura -16

Na figura 16 - Momento de integração na programação do acampamento de surdos em Belo Horizonte.



Figura 17

Na figura 17 - Fernando em Curitiba, no Encontro Nacional de Obreiros com Surdos - ENOS



Figura 18

Figura 18 - Fernando e a liderança do Ministério Mãos de Cristo no Encontro Estadual de Obreiros com Surdos - EEOS, Juiz de Fora - MG

Neste tempo, a LIBRAS e a cultura surda eram pouco conhecidas nas cidades do interior de Minas Gerais, um vez que apenas em 2002 a LIBRAS foi reconhecida no Brasil, por meio da Lei 10.436. Então, estes movimentos cristãos tiveram uma importância significativa para a divulgação e propagação da LIBRAS, já que eles não se limitavam aos espaços religiosos, mas inseriam-se nos outros movimentos que também aconteciam na sociedade. Muitos dos estudiosos da LIBRAS que defenderam suas teses em diferentes universidades vieram desses movimentos religiosos. Eles eram filiados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e lutavam juntos para o reconhecimento da LIBRAS e das reivindicações da comunidade. Vale ressaltar que nessa época a FENEIS, localizada no Rio de Janeiro, contava apenas com regionais no Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Dentro, pois, do

contexto mineiro, Fernando fez parte também das reivindicações dos surdos, participando da articulação para que a LIBRAS fosse oficializada. Em suas palavras-sinais: *“sem a Língua não há formação humana, religiosa e educacional”*.

3.2.5 OS RIOS QUE NOS ENCONTRAM VÃO SEGUINDO COM A GENTE. TRAZEMAS MARCAS DE SEU PERCURSO E, JUNTOS, NOSSAS ÁGUAS SÃO MAIS CAUDALOSAS – Vida adulta, namoro, casamento e a mudança de profissão

No final de 2002, comecei a namorar com uma irmã da igreja e intérprete do ministério com os surdos e nos casamos em abril de 2004. Ela é pedagoga e estava sempre me estimulando a estudar e fazer cursos na área da educação que tanto eu e ela nos identificávamos. Eu continuava a trabalhar na gráfica. (Entrevista com Fernando, 2020).

O casamento entre a experiência escolar de sua esposa – que quando do casamento já tinha 14 anos de atuação em instituições escolares de Viçosa – e a motivação de Fernando em desenvolver um trabalho de despertar da sociedade para as questões que envolviam a surdez fez com que eles abraçassem o tema da surdez e o desenvolvesse em todas as situações em que estavam envolvidos.

Dessa maneira, com aquele namoro com sua futura esposa, a figura de Fernando, enquanto homem surdo, começou a ser notada em ambientes que outrora eram pouco ou nada frequentados por ele ou por qualquer outro sujeito surdo em Viçosa. Por exemplo, eventos da escola onde a esposa era diretora; palestras aos pais; gincanas escolares que envolviam a comunidade estudantil; eventos culturais como teatros, cantatas, festas beneficentes da sociedade viçosense, etc. Nessas ocasiões, a própria esposa fazia o trabalho de intérprete ou tinha algum amigo intérprete, da igreja, que revezava com ela. Esta exposição pública de Fernando em ambientes que desconheciam a expressão da surdez trazia uma inquietação, uma curiosidade às pessoas que compunham esses espaços. Aos que se aproximavam deles (Fernando e esposa) com questões¹⁰, o casal aproveitava a oportunidade para discutir sobre a presença dos surdos na cidade e suas especificidades.

As inquietações, as perguntas (algumas até ofensivas) mostravam o quanto a sociedade desconhecía a concepção da surdez enquanto expressão legítima de um modo de existir, tendendo a fixar a perspectiva da doença, do deficit. Assim, sempre

¹⁰ Por que esta moça, fica de pé, e mexendo a mão o tempo todo, durante o evento?; Na minha rua tem um moço que também comunica assim, você me ensina a falar com ele? Você oferece cursos disso? Tenho uma parente que é surda-muda, dá para ensinar a ela este tipo de comunicação? Você teve coragem de casar com um surdo? Coitado dele, só entende por mímica? Ele dirige, pode?

havia um enfrentamento que expunha o quanto era necessário trazer esta visão socioantropológica da surdez a todos os espaços da sociedade que preponderantemente tinham uma visão única, clínico-terapêutica da surdez.

Todas as questões eram, porém, dirigidas somente à esposa de Fernando, mesmo que ele estivesse ao lado dela. Naqueles momentos, ela interpretava para o marido, em LIBRAS, o assunto tratado com a pessoa, e ela o incentivava a responder a pergunta feita. E em meio a situações como essas, muitas foram as oportunidades que apareceram para juntos ministrarem palestras e cursos na cidade Viçosa e outras da região, a pedido de alguma instituição ou grupo de pessoas interessadas. Faziam isso aos sábados ou noites que tinham disponíveis e nas férias de seus respectivos trabalhos. Concomitante a isso, eles continuavam frequentando a Igreja Batista e fazendo as atividades relatadas nos finais de semana.



Figura 19 – Fernando ministrando uma oficina de LIBRAS na UFV

Especificamente, o ano de 2006 foi um marco profissional na formação de Fernando como educador. Após quatro anos da oficialização da LIBRAS no Brasil e com o recém aprovado decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Escola Estadual Effie Rolfs – localizada no campus Viçosa da Universidade Federal de Viçosa – abriu um edital estadual para cadastrar surdos que utilizassem a LIBRAS, a fim de fazer um curso de capacitação pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Esse curso objetivava atender ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do Ministério da Educação que, desde 2000, foi acionado por representantes do movimento surdo (FENEIS), tendo a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tal programa tinha por objetivo criar Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em cada região do Brasil, ambicionando, assim, formar professores e instrutores de LIBRAS

para garantir a oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Assim, Fernando foi convidado a se inscrever naquele curso de capacitação, pois já era conhecido na referida escola, deslocando-se para Belo Horizonte com o intuito de fazer o curso de Instrutor de LIBRAS, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, no Centro de Atendimento a Surdez (CAS). Foi, pois, um ano de preparação no estudo e na metodologia de ensino da LIBRAS, conforme mostra a grade curricular abaixo:

QUADRO 1 – Conteúdo Programático do Curso instrutor e Intérprete de LIBRAS

Conteúdo Programático	Carga Horária
Os CAS e Minas Gerais: Implantação, Composição e Atuação	180 horas
História dos Surdos no Brasil e no Mundo	
Filosofias Educacionais na Área da Surdez	
Identidade e Cultura Surda	
Didática e Ética em Sala de Aula	
Oficina de Libras	
Perspectivas Educacionais no Ensino de Línguas: Estruturalismo, Funcionalismo e Interacionismo ¹ .	
Especificidades do Processo de Ensino/Aprendizagem da Libras	
Tópicos em Gramática da Libras	
Minas Interagindo em Libras:	
- Justificativas para a Elaboração do Material	
- Composição do Material Didático	
- Planejando Aulas a Partir das Sequências de Atividades	
- Aplicando as Atividades em Sala de Aula	
- Oficina de Atividades Complementares	
- Instrumentos de Avaliação.	

Fonte: Cartilha de Histórico e Diretrizes de Funcionamento do CAS (EQUIPE DESP/SEE/MG, 2017)

Fernando e a esposa acordaram com a chefia da gráfica a falta de uma semana mensal no trabalho para que ele pudesse fazer aquele curso. E, neste, havia surdos de todas as regiões de Minas Gerais a se comprometerem com a discussão em torno

das questões educacionais brasileira, especialmente na educação de surdos. Ao final do curso, sendo aprovado, houve a proposta da Secretaria Regional de Ensino de Ponte Nova de contratá-lo como Instrutor de LIBRAS para ensinar a Língua de Sinais aos professores do Estado de Minas Gerais, em Viçosa. Naquele momento, ele encerrou a sua profissão de tipógrafo para se dedicar à docência.

CAPÍTULO 4 - ÁGUAS TORTUOSAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em 2007, Fernando foi, então, contratado pelo estado de Minas Gerais e locado na Escola Estadual Effie Rolfs para ali ministrar cursos de LIBRAS aos professores da rede estadual de ensino. Foi ali que ele teve a sua primeira e legítima experiência como docente em um curso que tinha a duração de 180 horas. No primeiro ano, ele teve três turmas com horários de manhã, tarde e noite para atender à demanda dos profissionais. Nessas turmas, ele se encontrou no papel de docente e disse aos professores daquela escola, que estavam ali na condição de alunos de Fernando, que *“... agora vocês vão ver como é difícil aprender algo quando não se sabe comunicar com a língua de instrução”* (Entrevista com Fernando, 2020).

Foram inúmeras as experiências de formação naquele ano de trabalho, sendo que Fernando planejava e refazia suas aulas a fim de trazer da melhor forma que lhe era possível os conhecimentos sobre a LIBRAS para aqueles professores. Neste curso era incluído um estágio e vivências com alunos surdos, produção de material pedagógico pelos alunos e apresentação de teatros em LIBRAS, os quais Fernando acompanhava. Se tais atividades se configuravam como uma imersão daqueles professores na realidade dos alunos surdos, no entanto, segundo ele, poucos destes professores desenvolveram a competência linguística necessária para ter a fluência na Língua Brasileira de Sinais. Avaliou ele que esta iniciativa do estado Minas Gerais divulgou a LIBRAS, a Cultura Surda e propiciou o conhecimento geral da proposta de inclusão do surdo à escola regular, porém o fosso entre a integração do surdo e a efetiva inclusão ética (Stumpf, 2008) permanecia. Segundo os estudos de Stumpf (2008, p. 447):

A inclusão foi, para a maioria antes excluída, uma porta que se abriu. A sala de aula que vislumbramos, porém, não pode nos orgulhar. É um trabalho exigente para uma situação complexa e a escola inclusiva ainda está longe de ser um lugar minimamente satisfatório para os surdos.

A fala de Fernando em relação à insatisfação do surdo ao frequentar a escola regular, onde o surdo fica isolado, restrito à comunicação ao intérprete de LIBRAS coaduna com a citação da autora:

Como se a inserção do intérprete de LIBRAS fosse a única reponsabilidade da escola para acessibilidade linguística do surdo. É como se não existissem documentos oficiais, desde 1999, produzidos pelo movimento surdo, embasados em pesquisas, sobre o que precisamos que a educação nos ofereça para desenvolvermos tanto quanto tem a oportunidade de desenvolver um ouvinte. (Entrevista, Fernando 2020).

“Esta inclusão só está escrita no papel, na realidade, a situação do surdo na escola regular é de isolamento.” (NASCIMENTO e ARAUJO, 2014, p.07). É importante, portanto, estar atento a uma inclusão que exclui, sendo que para o surdo um dos principais fatores de inclusão é a acessibilidade linguística. Nesse sentido, concordo com Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes quando afirmam que:

Mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011 p.132).

Lutando no campo das políticas inclusivas, no ano de 2007, Fernando e sua esposa foram contactados e contratados para lecionar a disciplina LIBRAS para os cursos de Licenciatura (período noturno) no Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), na cidade de Visconde do Rio Branco/MG. Essa instituição buscava atender o decreto 5.626/2005, que indicava que:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005).

A esposa de Fernando foi contratada como professora por ter pós-graduação na área de Educação, e ele, por não ter o Ensino Superior, foi contratado como Instrutor e exercia a função do ensino prático da disciplina. Um fato interessante aconteceu quando ele foi fazer o exame médico de admissão; após este exame os médicos não encontraram no sistema da Medicina do Trabalho esta função de “Instrutor de LIBRAS”, ficando, em sua carteira de trabalho, registrada a função de tradutor. O casal trabalhou junto por um ano e meio naquela instituição até que, no final do ano de 2007, sua esposa engravidou e em junho de 2008 outro profissional a substituiu no cargo por ela exercido. Nestas experiências, Fernando encontrou oportunidades para desenvolver competências formativas necessárias para uma boa atuação profissional. Segundo Tardif (1996), a experiência dá significado à formação docente, e assim ocorreu com Fernando que, ao longo dos acontecimentos, no envolvimento com os colegas professores mais experientes, nos eventos formativos e em sua busca pessoal foi se formando professor. Assim começou a sua experiência educacional no Ensino Superior, mesmo sem ter ele uma graduação. No ano seguinte, foi contratado para lecionar em Ubá, numa filial da faculdade em que já lecionava: as aulas eram à noite e ele conciliava o trabalho diurno como Instrutor de LIBRAS do estado de Minas Gerais com o ministrar das aulas de LIBRAS nas faculdades mencionadas.

Sua filha nasceu em 29 de julho de 2008 e, naquele mesmo período, Fernando passou a ministrar um curso de LIBRAS, aos sábados, naquela mesma cidade de Ubá, sendo contratado pelo Centro de Educação e Cultura para o Ensino de LIBRAS, de Juiz de Fora (CECEL). Assim que sua filha completou três meses de idade, a esposa e a bebê já iam para este curso também e, segundo Fernando:

Enquanto minha esposa ensinava sobre as leis e as abordagens teóricas da LIBRAS, eu brincava com a minha filha, contava história em LIBRAS para ela e ela mexia as mãozinhas. Ela é ouvinte, mas sempre a ensinei LIBRAS. Eu me lembro que ao chegar em casa, 23h30, das faculdades, era eu quem dava a mamadeira da noite. Depois eu a colocava em pé no meu colo com a mão nas suas costas para eu perceber quando ela arrotava, aí eu trocava fralda e ficava conversando com ela até ela dormir. (Entrevista com Fernando, 2020).



Figura 20 - Fernando saindo de casa, em um sábado, para ministrar um curso de LIBRAS com sua esposa, em Ubá - MG, por trabalharem juntos era necessário levar sua filha.

Em 2010, o governo do estado não abriu a contratação para instrutor, contudo surgiu a oportunidade para ele trabalhar, por meio período, na Vara do Trabalho, em Viçosa. O serviço era como auxiliar de escritório, contratado pela FENEIS-BH que, naquele momento, compunha uma parceria com entidades federais para oferecer trabalho aos surdos. Esta oportunidade foi divulgada na Escola Estadual Effie Rolfs, na qual o Fernando tinha trabalhado como instrutor, e comunicaram a ele sobre a vaga. Com o intuito de ficar um pouco mais em casa e acompanhar o crescimento da sua filha, ele optou por este trabalho, mantendo as aulas das faculdades à noite.

Em meados de 2010, a esposa de Fernando o informou que havia na cidade de Viçosa um polo de uma Faculdade que oferecia cursos em módulo semipresencial e que oferecia a interpretação em LIBRAS nas tele aulas. Foi, então, que Fernando se matriculou no curso de Pedagogia, formando-se pedagogo em agosto de 2014.

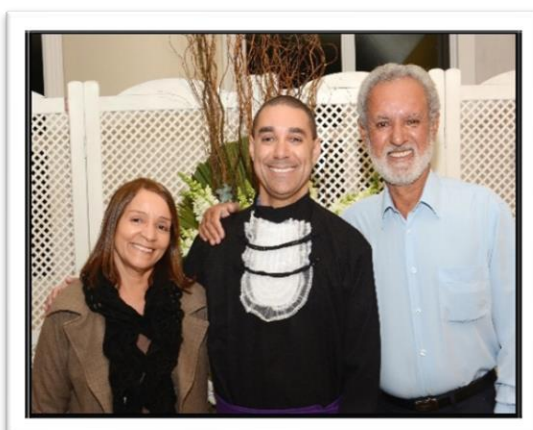


Figura 21 -Fernando com seus pais após a colação de grau em Pedagogia-agosto/2014

Segundo seu relato:

Ingressei no Ensino Superior semi-presencial noturno em um polo, em Viçosa, de uma universidade particular de outro estado. A estrutura do curso se constituía de leitura dos livros textos, feitura das atividades on-line e a frequência em uma aula semanal de 4 horas, Assistia à duas horas de aulas síncronas que tinha a janela de interpretação em LIBRAS. Nas outras duas horas discutíamos com a orientação de um tutor sobre os temas abordados e os estudos feitos na semana. No entanto, nestas aulas não havia intérprete e, como a instituição não se moveu para isto, a minha esposa me acompanhava para este trabalho. (Entrevista com Fernando).

Devido à falta de uma inclusão estrutural, somente duas aulas eram sinalizadas na língua de conforto do surdo, a LIBRAS, e outros conteúdos complementares e todo material instrucional era em língua portuguesa, que é a segunda língua para o surdo. Portanto, o aproveitamento deste curso poderia ter sido muito menor se Fernando não tivesse, em sua esposa, uma intérprete particular. É preciso refletir: que inclusão é esta em que o surdo só tem metade dos conteúdos da faculdade em sua língua e a outra metade não é considerada a sua especificidade linguística? Seria só mais uma forma de mascarar a tal da in/exclusão do sistema de educação? Segundo Fernando:

Minha esposa lia o material impresso e fazia um resumo em LIBRAS para mim. Na hora da prova eu tinha muita dificuldade de conectar a pergunta às alternativas em português. Não havia compreensão do significado nas frases porque eu não estava acostumado com a cultura ouvinte de ter uma palavra que tem vários sentidos. Então conversamos com a direção do polo da faculdade. Eu expliquei que precisava de ser avaliado de forma diferente. Assim tivemos um parecer autorizando a permanência da minha esposa durante toda a prova junto comigo. Lendo e interpretando em LIBRAS todas as questões. (Entrevista Fernando, 2020).

Ao relatar as suas experiências do curso de graduação, Fernando mostrou-se decepcionado com o mesmo. Ele disse que buscava uma formação que o capacitasse com estratégias de ensino para o ensino ao surdo. No entanto, somente teve uma matéria específica em que 1) discutiram o direito do surdo a ter as aulas interpretadas; 2) apresentaram algumas legislações do Brasil e 3) ensinaram sinais básicos da LIBRAS.

Seguindo esta pista conceitual da inclusão/excluída citada por Fernando,

reflito sobre a formação inicial de professores para a educação de surdos no Brasil. Desde a lei Nº 9.394,1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o discurso sobre a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino foi incorporado pela legislação brasileira. No entanto, somente em 2005 é que veremos, no decreto nº 5.626/05, a definição de uma disciplina específica – na formação inicial de pedagogos licenciados e fonoaudiólogos – para o ensino de surdos. Mutão e Lodi (2018, p.50)relatam sobre a formação de professores e Educação de surdos que:

Para viabilizar a formação linguística dos pedagogos e o conhecimento das particularidades da língua “falada” pelos alunos aos licenciados das áreas específicas, o Decreto determinou a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, deixando, a cargo das instituições de ensino, a carga horária e o currículo mínimo a ser trabalhado nesta disciplina. Além dessa formação, prevê-se ainda, para os pedagogos, a inclusão no currículo de uma disciplina que aborde o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua. Destas duas disposições, a única que vem sendo cumprida pelas instituições de educação superior, públicas e privadas, é o ensino da LIBRAS.

Mesmo que tenham inserido, nos currículos do curso de Pedagogia, o ensino de LIBRAS e o fomento de matérias que tratam da Inclusão, tais elementos parecem ainda não serem suficientes para preparar educadores para lidar com a diferença cultural e linguística do surdo. Sendo assim, foram criados cursos de especializações específicas e muitos cursos de formação continuada nas universidades. Em 2006, por exemplo, o INES teve uma iniciativa que visou tentar suprir um pouco da necessidade de formação inicial oferecendo a graduação em Pedagogia, numa perspectiva bilíngue, e posteriormente uma pós-graduação específica na área da educação de surdos.

... e nele também surgiu, em 2006, a primeira experiência de ensino superior de graduação formulada para contexto bilíngue (LIBRAS e Português) da América Latina, com reserva igualitária de vagas para alunos surdos e ouvintes. (Retirado do documento PDI do INES 2018 a 2022, p. 3) Acesso em 11-03 21.

No presente momento da redação desta dissertação, no ano de 2021, é possível fazer o curso Pedagogia Bilíngue por EAD (Ensino a Distância) por algumas Faculdades e no INES. Ainda, em 2006, o Governo Federal brasileiro, ouvindo as propostas dos movimentos surdos, investiu na criação, desenvolvimento e implementação do curso de Licenciatura Letras-LIBRAS para habilitar surdos, formando professores para atuarem no ensino da Língua de Sinais. A Universidade Federal de Santa Catarina criou o primeiro curso à distância, modalidade semi-presencial, em 9 polos espalhados no país em parceria com algumas Universidades Federais. (MONTEIRO, 2018). Depois, em 2008, ampliou-se o curso para Bacharel Tradutor – Intérprete, que atendia também os ouvintes, e outras universidades aderiram oferecendo o curso.

A UFSC foi a instituição que ofereceu melhores recursos e condições de ensino para o surdo estudar e pesquisar a LIBRAS, sua primeira língua, contando com professores bilíngues e intérpretes de LIBRAS para acompanhar as disciplinas nas salas de aula com colegas ouvintes, proporcionando condições para incentivar a pesquisa sobre cultura surda e ambiente adequado para a troca de ideias e discussões. (MONTEIRO, 2018. p. 7).

Assim há 15 anos, iniciava-se a formação inicial para os professores interessados em educação de surdos, Pedagogia Bilíngue LIBRAS - Português e do ensino da LIBRAS, Letras-LIBRAS. Hoje, no ano de 2021, a demanda para esta formação ainda é mais significativa, pois os movimentos surdos representados pela FENEIS têm conseguido romper barreiras e discutir políticas linguísticas para a educação dos surdos, e esta precisa da formação de professores bilíngues e de tradutores intérpretes. A organização destes movimentos tem requerido que sejam cumpridos os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação quanto às escolas bilíngues. O artigo 22 do Capítulo VI do decreto 5.626, em seu parágrafo define o que entende por escolas bilíngues:

§1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngues aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Nestas escolas a língua de instrução é a LIBRAS e todos os conhecimentos desde a Educação Infantil até o primeiro segmento do Ensino Fundamental seriam ministrados atendendo as singularidades linguísticas, identitárias, culturais e pedagógicas do aluno surdo. É uma escola aberta aos ouvintes, entretanto a Pedagogia Surda-Visual tem prioridade no ensino. Entende-se como Pedagogia Surda-Visual o ensino que tem como referência o sujeito surdo, e tem o objetivo identificar o que é realmente significativo para a aprendizagem efetiva do mesmo. Estas escolas preconizam o protagonismo do professor surdo na educação, exige a proficiência em LIBRAS dos professores ouvintes e a mediação dos intérpretes de Língua de Sinais somente a partir do sexto ano, quando os alunos já adquiriram a língua sinalizada. No Brasil, são poucas as escolas bilíngues, segundo a Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação – DIPEBS. No ano de 2021 já eram 69 escolas bilíngues de surdos, divididas nos seguintes estados: RS - 16; SP - 16, PR - 14; RJ - 05; MG - 03; BA - 03; AM - 02; CE - 02; DF - 02; MA - 02; GO - 01; MT - 01; PB - 01; SE - 01¹¹.

Apesar dessas conquistas, a grande maioria dos alunos surdos está incluída nas escolas públicas regulares vivenciando uma exclusão mascarada pela oferta de um mínimo de recursos didáticos e técnicos que não são suficientes para manter este aluno na escola.

E foi por ter vivenciado, em sua trajetória profissional, toda uma rede de fragilidades que envolve a construção escolar de um sujeito surdo, que Fernando, quando em sua graduação em Pedagogia, ficou atento aos congressos do INES e cursos de formação continuada em centros específicos, fora de Viçosa, e os frequentava sempre que podia. Porém, um ano antes de se formar pedagogo, Fernando teve a surpresa de receber em sua casa dois garotos, gêmeos, com os seus pais. Eles tinham quatro anos e apresentavam perda de audição, não se comunicavam verbalmente e os pais queriam uma orientação para a educação deles.

¹¹ Esses dados, contudo, não estão publicados em nenhum documento oficial, sendo a mim repassados pela equipe da DIPEBS em junho de 2021.



Figura 22 - Fernando e sua filha tendo uma das primeiras interações com as crianças



Figura 23 - Esposa de Fernando e sua filha brincando de pescaria para ensinar os números em LIBRAS às crianças surdas.

Começamos a recebê-los em casa e enquanto brincavam com a nossa filha, íamos ensinando LIBRAS para eles. Demos um nome a este momento: Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB). Neste mesmo ano chegou em Viçosa uma professora de Biologia para lecionar na Universidade Federal de Viçosa (minha atual orientadora do mestrado), que tinha uma filha surda. Também fizemos amizade com a família. A garota tinha 8 anos e eu ajudava minha esposa a desenvolver um trabalho pedagógico na escola onde ela estudava. Assim começou minha atuação profissional de professor de crianças surdas, nesse momento, ainda sem vínculo empregatício. (Entrevista com Fernando, 2020).

Neste mesmo período, a esposa do Fernando também ficou sabendo que havia um aluno surdo matriculado desde o maternal em uma creche do município de Viçosa. Este aluno fora assessorado por projetos da UFV em que estudantes que cursavam a disciplina de LIBRAS, e ou tinham uma noção básica da língua, acompanhavam o

aluno em sala de aula, adequando algumas atividades e ensinando a ele alguns sinais. Quando, em 2015, Fernando teve conhecimento disto, o referido aluno cursava o segundo ano do Ensino Fundamental, sendo atendido, na sala de recursos da escola, duas vezes durante a semana por uma professora que tinha uma noção básica da LIBRAS.

Quando Fernando o conheceu, este aluno gritava, tentava falar e não conseguia se concentrar. A escola informou que ele tomava remédio para controlar o temperamento muito agitado. Esta situação nos remete às considerações de Stumpf (2008, p. 23) quando pondera que:

O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais. Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como vai desenvolver conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda vê o surdo como um deficiente que, por força da lei, está obrigada a receber?

Fernando contemplou a situação daquele aluno em uma escola que possuía sala de recursos, mas ainda não uma compreensão mais complexa da diferença que era a criança surda e considerou que:

Parecia que as diretrizes para a educação de surdos apontadas pelo MEC não tinham chegado à Secretaria Municipal de Educação do Município. (Entrevista com o Fernando, 2020).

Um dos documentos do MEC (2006) já havia sido distribuído a todas as Secretarias de Educação do Brasil e previa para cada segmento escolar as devidas ações inclusivas que deveriam ser efetivadas, como exemplifica este excerto do documento em relação ao período da creche:

Assim como para as demais crianças, o ideal é que a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, frequente creches e conte com a presença de um professor para o ensino da língua portuguesa e de um professor/instrutor surdo (para que ela tenha contato diário com a LIBRAS), além de outros profissionais. (MEC, 2006, p. 44).

E como salientou Stumpf:

É preciso promover o encontro entre pares e com um professor que tenha o conhecimento e o domínio dos recursos necessários. A inclusão de poucos ou, ainda pior, um aluno na classe de ouvintes com um professor já muito demandado e pouco preparado impossibilita os bons resultados. O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em LIBRAS. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. (STUMPF, 2008, P. 24).

Ciente desses conhecimentos, adquiridos nos eventos formativos que frequentava, Fernando convidou aquele aluno da referida escola para se reunir com os outros alunos surdos em sua casa. Então, passaram a ser quatro crianças surdas que se encontravam uma vez na semana com o Fernando, sua esposa e filha bilíngue. Ao relatar estes fatos, Fernando se empolgou, demonstrou alegria, seus sinais deslocavam-se mais rapidamente e falava/sinalizava, com propriedade, que aquelas crianças precisavam dele.

Eu não queria que elas continuassem vivendo sozinhas e sem acesso à Língua de Sinais. Eu via a satisfação delas ao tentarem se comunicar entre elas e comigo. Eles não têm problemas mentais. Eram só surdos e ponto final. Eles precisavam de oportunidade. (Entrevista com Fernando, 2020).

4.1 AS ÁGUAS TOMAM NOVOS RUMOS: O DELINEAMENTO PROFISSIONAL

Vá primeiro para sua planta antiga e olhe atentamente para o caminho feito pela chuva. A essa altura, ela já deve ter levado as sementes para longe. Olhe para as gretas (zangitas) feitas pela enxurrada e daí verifique a direção da água. Depois veja a planta que cresce mais afastada da sua. Todas as plantas da erva-do-diabo que crescem no meio são suas. Mais tarde, quando sementear, poderá ampliar o tamanho de seu território seguindo o curso da água de cada planta no caminho (CASTANEDA, Carlos. A erva do diabo. Rio de Janeiro: Record, 12^a. ed., 1974, p. 118).

Segui as torrentes destas águas, a trajetória docente do Fernando com as crianças surdas e pude perceber como esta se enreda com a vocação religiosa, experiência marcante na vida dele. Foi por meio da igreja que ele pôde desenvolver mais a LIBRAS, melhorar a autoestima, voltar a estudar e alçar voos mais distantes. Foi também o local em que conheceu sua esposa pedagoga que, apaixonada por crianças, incentivou-o a se formar como professor. Os processos de subjetivação em que se construiu educador em meio ao engendramento com diferentes instituições – igreja, casamento, escola – impulsionaram-no profissionalmente. Ele se sente vocacionado por Deus e os acontecimentos que se seguem ele atribuiu à manifestação de Deus confirmando sua vocação:

Eu e minha esposa éramos sempre convidados a participar de encontros de estudos promovidos pela Universidade Federal de Viçosa e um deles era o Biolibras. Este acontecia no departamento de licenciatura¹² (sic), promovido pela professora Thaís Fernandez Cardoso com um grupo de alunos para discutirem a formação de professores para a inclusão do surdo. Num destes estudos tivemos a ideia de realizar uma fusão entre o que fazíamos em nossa casa (a SAB), com o projeto de estudo desta professora. Ela se posicionou a favor desta proposta, criou um projeto de extensão no departamento de Biologia direcionado ao ensino de ciências para crianças e adolescentes surdos. O nome do projeto ficou assim: “Biolibras: sala de aprendizagem bilíngue”. (Entrevista Fernando).

Sobre o projeto de extensão e sua atuação como professor de crianças e adolescentes surdos em Viçosa ele relata que:

¹² Na Universidade Federal de Viçosa não há um departamento de licenciaturas, mas o Prédio das Licenciaturas (PLI), construído para dar assistência aos diferentes cursos de licenciatura da instituição.

O Biolibras foi uma grande oportunidade para as crianças e para mim. O espaço cedido pelo Departamento das Licenciaturas é imenso. Temos uma sala enorme muito bem equipada: televisão de plasma com internet, dois quadros, mesas e cadeiras lindas e todo material que precisávamos tinha lá. Ainda podemos utilizar dois laboratórios: um todo completo com instrumentos de análises microscópicas, modelos didáticos do corpo humano e o outro é um laboratório vivo, uma área externa onde podemos plantar e fazer observações na natureza. Ainda podemos, com facilidade, visitar outros departamentos para aulas de campo, em diversas áreas do conhecimento, com as crianças. Já foi parte de um sonho realizado. A primeira sala de aprendizado bilíngue em Viçosa. Mas quero que tenhamos uma escola bilíngue, com professores fluentes em LIBRAS e vou lutar por isto. (Entrevista com o Fernando, 2020).



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

Nas figuras 24 a 30 podemos perceber a dinâmica de desenvolvimento das oficinas do Biolibras. O uso de materiais didáticos palpáveis, explicações dialogadas, uso de material de mídia - visual e experiências em diversos laboratórios.

Segundo ele, a rotina do Projeto envolvia um encontro semanal entre a equipe de alunos dos cursos de licenciatura da UFV, a professora Thais, ele e a esposa. Neste projeto eles tanto planejavam oficinas para alunos surdos quanto também realizavam estudos sobre Educação de Surdos. Os encontros com as crianças também ocorriam uma vez na semana, sendo que começaram com cinco crianças surdas e, ao longo do tempo, o projeto recebeu outras crianças e adolescentes, como consta o artigo produzido pela equipe do Biolibras em 2017:

... iniciamos um novo mapeamento de Viçosa e municípios próximos, no intuito de identificar novas crianças e envolver todos os estudantes surdos do Ensino Fundamental I. Para tal, realizamos contatos iniciais, visitas e encontros com cinco famílias para apresentação do projeto. Avaliamos que as visitas foram de grande importância no desenvolvimento do projeto, pois favoreceram a acolhida das famílias, que passaram a integrar e a participar ativamente das ações da SAB. A partir dessas envolvemos 10 estudantes surdos no projeto, sendo 9 frequentes nas atividades semanais da SAB. Três desses estudantes são de municípios próximos: Paula Cândido e Teixeiras. (FERNANDEZ, T. A. C. et al., 2017, p. 49 e 50).

Em 2016, ao verem que as crianças surdas que estudavam nas escolas do município não tinham intérpretes e nem formação em LIBRAS, Fernando e a esposa reuniram os familiares dessas crianças e entraram com uma reclamação na Defensoria Pública. Assim, a Prefeitura foi acionada e começou a se alavancar o movimento de criação de leis e dos cargos de Intérprete de Língua de Sinais e de

Professor Surdo para atender às crianças nas escolas municipais. Mesmo tendo uma Secretaria de Educação Especial dentro da Secretaria de Educação Municipal, com várias ações de apoio educacional aos alunos com necessidades especiais (reforço pedagógico em salas de recursos, acompanhamento de estagiários da UFV e de outras faculdades contratados), não havia uma política de acessibilidade específica para o aluno surdo.

Eu fiquei muito chocado porque as pessoas responsáveis pela inclusão do município não sabiam nem das exigências das leis de 2002, 2005 e 2010 (oficialização da LIBRAS, obrigatoriedade de ensino nesta língua para o aluno surdo e a lei de criação de cargo de intérprete de LIBRAS) e estávamos em 2015... (Entrevista com Fernando, 2020).



Figura 31



Figura 32

A figura 32 retrata parte da comunidade surda ao final da sessão na Câmara de Vereadores de Viçosa, na qual foi aprovada a Lei de contratação de Intérpretes de LIBRAS e professor surdo para as escolas municipais.

Da mobilização de Fernando, da Defensoria Pública, das famílias das crianças surdas, do apoio dos vereadores, criou-se no município de Viçosa o cargo de Professor Surdo e Intérprete de LIBRAS para atender às escolas municipais que tinham alunos surdos. Fernando se tornou, então, um desses professores:

Em 2016, passei nas avaliações da designação do município e fui contratado como professor-instrutor de LIBRAS. Trabalhava dois dias no contraturno da escola, com três alunos e nos outros dias eu frequentava as salas de aula, assessorando os intérpretes, explicando melhor os conteúdos para os alunos surdos e também dava aula de LIBRAS para todas as séries. (Entrevista com Fernando).

Contratado como professor-instrutor de LIBRAS pelo Município de Viçosa, realizou o movimento de articular seu trabalho na rede municipal com o Biolibras, sendo que:

... no início do ano de 2016, foi possível estabelecermos uma parceria entre o Projeto Biolibras e a prefeitura, que passou a ceder o professor surdo contratado para as atividades do projeto na SAB, semanalmente. (FERNANDEZ, T. A. C. et al, 2017, p. 49).

No começo do trabalho no Biolibras, o professor e outros voluntários iam às casas e levavam as crianças ao projeto e retornavam com eles após o término da oficina. Nas discussões semanais decidiram que esta seria uma responsabilidade familiar e, então, as famílias ficaram responsáveis para trazerem e levarem as crianças ao projeto. Os responsáveis pelas crianças foram convidados a permanecer durante a oficina para se ambientarem com a LIBRAS, pois foi verificado que todas as famílias participantes do projeto não sabiam esta língua oficial e se comunicavam com seus filhos majoritariamente em língua oral (mesmo sabendo que eles não os ouviam) ou em língua de sinais caseira (mímica e expressões faciais e corporais). Para Fernando:

Muitas coisas são importantes neste projeto de extensão com as crianças surdas: a oportunidade de terem um professor surdo para se identificarem e aprenderem a LIBRAS, a construção de conhecimentos em Ciências, a convivência em uma universidade, etc. Mas o que me deixa super feliz é que um dos membros das famílias fica durante as oficinas e são atendidos por nós. Ora eles participam da oficina, ora têm uma atividade específica para a família. Assim eles aprendem a LIBRAS e desenvolvem o respeito pela diferença linguística das crianças. (Entrevista com Fernando).

A língua de sinais mais uma vez aparece e atravessa a história de Fernando. Hoje como um incentivador da LIBRAS defendendo o uso da mesma como fator essencial para o desenvolvimento do ser-Surdo. Ele e o grupo do projeto Biolibras, acreditavam que a família ouvinte precisava aprender LIBRAS e ensiná-la desde o nascimento do surdo. Sustentam que o ensino de LIBRAS garante um vínculo afetivo-comunicacional e possibilita o crescimento pessoal do indivíduo com sua cultura e a

interação social. No entanto, como as pesquisas de Quadros (2017) e de Quadros e Cruz (2011) afirmam, poucas famílias ouvintes optam por aprender e ensinar esta língua ao filho surdo.

Refletindo sobre os fatores limitantes que fazem com que a maioria esmagadora das famílias ouvintes não desenvolve a língua de sinais, Fernandez (2017.p.51), conversa com alguns autores:

Lorenzini (2004) pontua que a comunicação deficitária de muitos familiares com as crianças surdas está relacionada com a dificuldade de aprender a LIBRAS, mas também com a não aceitação da surdez, bem como a não percepção da importância desta na comunicação de seus filhos. De acordo com Batista e Reis (2011), o conflito começa a partir da descoberta da surdez pela família, fase caracterizada pelo abalo emocional, envolvendo um misto de sentimentos. Posteriormente, a família passa pelo processo de frustração, até o momento de aceitação e adaptação, buscando outras alternativas e possibilidades para o filho surdo.

Somado a isto, conforme aconteceu com a mãe do próprio Fernando, as famílias tendem a encontrar na Medicina a orientação clínico-terapêutica – a perpassar a história da surdez através do tempo – que geralmente incentiva as famílias a não usarem a língua de sinais. Neste discurso, que remonta ao século XIX, o recurso dado pelos médicos é a tentativa de oferecer ao surdo a possibilidade de se “normalizar” em relação aos ouvintes. Submetendo-se ao processo de subjetivação hegemônico sustentado na linguagem oral, o sujeito surdo acaba por não conseguir respaldo para se construir em uma outra possibilidade de existência que não fosse tentar chegar ao padrão estabelecido, ou seja, o do ouvinte. Assim, maquiando a diferença do ser surdo, recomenda-se o uso do aparelho auditivo e somente a terapia oro-facial para aprender falar. (SKLIAR, 2010).

A prevalência desta orientação demonstra esta característica forte de nossa sociedade: sociedade conveniada pela arbitrariedade de um domínio intelectual, político e cultural centrada numa única visão de mundo. Muitos relatos da vida do Fernando (infância e adolescência, entre os anos de 1980 e 1990) exemplificam esta opressão sentida por ele e que se assemelha à vida da maioria dos surdos. E no projeto Biolibras, em 2017, Fernando encontrou esta mesma oposição à língua natural dos surdos a se fazer presente na fala de vários familiares das crianças atendidas pelo projeto. À exceção de apenas uma destas famílias participantes, todas as outras

tiveram acesso somente a esta única orientação médico-terapêutica, a qual tem conduzido suas ações na perspectiva de conceber as crianças surdas como sendo deficientes auditivos a serem “consertados” a fim de se adequarem ao universo do ouvinte.

Problematizamos esta concepção. Ao impor e construir uma única visão do ser humano normal/padrão, as práticas médicas, as escolas, as famílias, ignoram e tantas vezes cerceiam as experiências singulares que fogem da norma estabelecida, taxando como deficiente tudo aquilo que emerge como diferente. De acordo com Peloso (2020, p. 62):

A ideologia da normalidade supõe um processo de homogeneização e padronização de um modelo a partir do qual a lógica binária estabelece os normais e os outros (os anormais?), aqueles que se desviam do padrão homogêneo, e que é a base das práticas naturais que são realizadas na medicina tradicional e em alguns modelos educacionais. Para realizar este processo, a medicina tradicional parte da distinção entre saudável e doente. Os saudáveis são os normais, os doentes são os anormais ou, no melhor dos casos, os portadores de uma anomalia que deve ser curada. Esta distinção não é trivial, tem a ver com a extensão da anormalidade: é a pessoa em toda a sua integridade que é anormal e deve ser curada ou é a pessoa que, se ou é normal em sua essência, carrega uma anormalidade a ser curada ou reabilitar. O escopo do monstruoso, em ambos os casos, é bom diferente e, obviamente, tem consequências sociais diferentes, psicológico e identidade para quem é colocado naquele lugar.

Em concordância à proposição de que a língua de sinais é prioritária para o desenvolvimento do surdo (MAYBERRY, 2010; QUADROS CRUZ, 2011) é fundamental defendermos que esta posição da família ouvinte influenciada por esta ideologia normalizadora é construtora de subjetividades subalternas e colonizadas por uma cultura que não pertence àqueles que não ouvem e são impeditivas para o surgimento de subjetividades outras.

“A língua de sinais é vista no outro” (QUADROS, 2017, p. 34) e mostra a diferença do surdo. Enquanto não sinalizante, a pessoa surda passa despercebida nas relações sociais e é considerada como “normal”. Ao sinalizar, escancara a diferença. Expõe um outro jeito de existir, de falar, de comunicar, enfrentando olhares muitas vezes nutridos em pré-conceito e estranhamento ao diferente; olhares estes tantas vezes subjetivados pelo discurso homogenizador que apregoa que a fala-oral deva ser o único canal de comunicação “normal”.

Deixando notória esta problematização seguimos para outra fase da formação do Fernando. Nos relacionamentos no Projeto de Extensão da UFV -Biolibras e caminhando nas linhas do ensino de Ciências para Surdos, Fernando teve a oportunidade de prestar o concurso do Mestrado Profissional em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa, no final do ano de 2019.

Tive muito apoio, a começar na organização do meu Currículo Vitae, para eu fazer a inscrição. Eu e minha esposa não tínhamos colocado os certificados no Currículo Lattes, desde 2006. Nossa! Foi difícil! Cada um com duração diferente tinha o lugar certo na plataforma. Outros era para colocar em dois lugares, porque se encaixavam em mais de uma categoria. E tudo em Português, pesado... (expressão de desapontamento). Mas Deus me mandou um anjo, a Laura, uma profissional aposentada da UFV que veio à minha casa, com muita boa vontade, e nos ajudou a organizar tudo direitinho. Minha esposa interpretava as informações e a Laura me ensinou como fazer a inscrição. Sem esta ajuda não conseguiria nem me inscrever. (Entrevista Fernando, 2020).

Ele concorreu às vagas reservadas para pessoas com deficiência as quais constam do Plano de Desenvolvimento Institucional / DPI - UFV, p. 84, versão 2018 a 2023:

Considerando o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino a UFV investe na formação continuada de gestores e professores, para que sejam capazes de contemplar nas práticas formativas os desafios da educação inclusiva, dando atendimento de qualidade aos estudantes com algum tipo de necessidade educacional específica.

Em relação à prova o departamento entrou em contato com a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da UFV, UPI e a avaliação foi feita da seguinte maneira:

Eu cheguei e já fui logo encaminhado para uma outra sala. Eu acho que os aplicadores da prova avisaram aos alunos ouvintes que eu era surdo e como eu iria ser avaliado. Nesta sala, havia dois intérpretes e um professor de Química que é fluente em LIBRAS e uma câmara de filmagem. Eu já os

conhecia porque eles colaboram, de vez em quando, com o Biolibras. Um intérprete ficou ao meu lado direito, o outro, posicionou-se na transversal à câmera, onde podia ser filmado e estava no foco da minha visão. O professor explicou como seriam as regras da prova. E o intérprete à minha frente sinalizou a explicação. Então o intérprete ao meu lado lia a questão oralmente e o outro sinalizava a mesma. Eu podia pedir para repetir a pergunta enquanto eu fazia as minhas anotações. Depois que eu achasse que já tinha organizado minha resposta na mente e usando as anotações, eu fazia a sinalização da resposta. Um intérprete realizava a interpretação oral da minha resposta em LIBRAS e o outro a escrevia. (Entrevista Fernando, 2020).

Segundo Fernando, ele teve um nervosismo que o atrapalhou na prova, todavia, conseguiu a aprovação na primeira fase do mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática. Na segunda fase, apresentou em LIBRAS o seu projeto intitulado: Biolibras, Espaço de formação de professores bilíngues Português-LIBRAS. Para este momento contou com a interpretação e tradução em LIBRAS de dois intérpretes da instituição. Enfim, foi aprovado e começou seu curso em 2020.

Houve, porém, uma semana de aula, e veio a notícia da pandemia do Coronavírus. Até a Universidade se organizar a ter uma decisão sobre como iria acontecer os cursos Fernando ficou muito aborrecido. Ao iniciar o período remoto, on-line, alguns obstáculos se impuseram: os intérpretes estavam trabalhando em suas casas e alguns não contavam com uma boa conexão da internet, o que dificultava a visão da sinalização e ele perdia muito conteúdo, o que impossibilitava a discussão e debate em sala de aula; outro ponto era quando o professor exibia algum conteúdo na tela e a imagem do intérprete fazendo a interpretação simultaneamente disputava a atenção do Fernando. Uma vez que o professor aponta o mouse para a tela e explica o conteúdo, Fernando perdia o foco visual do intérprete e as informações iam ficando cortadas. Foram necessárias reuniões com a coordenação para informar aos professores qual seria a estratégia para que ele não perdesse o andamento da aula. Acordou-se que, ao exibir a tela, o professor daria um tempo para o Fernando apreciar, tirar alguma dúvida quanto ao que estava escrito em português e depois viria a explicação oral. Caso o professor precisasse remeter-se a algum texto da tela, iria perguntar ao intérprete como estava o tempo da interpretação e aguardaria para que Fernando pudesse desviar o olhar de intérprete para a tela. Este aprendizado se deu de forma muito boa. Segundo Fernando, os professores perguntavam diretamente a ele como eles podiam melhorar suas aulas para que ele realmente aprendesse. Pediam que ele aguardasse após as aulas para, então, fazerem uma explicação do assunto tratado, mais especificamente. Desta forma, ele se sentiu acolhido por todos eles. Ao longo do tempo, Fernando também criou uma estratégia para facilitar esta questão do foco visual: começou a projetar a aula em dois aparelhos, usando um celular apoiado a um tripé atrás do computador, na mesma direção da

sua visão. Istopossibilitava com que visse o intérprete e a tela exibida ao mesmo tempo. Artes de fazer, já dizia Certeau (1994). Em meio a uma inclusão em uma aula virtual, não pensada sob a perspectiva da especificidade do aprendizado do surdo, o próprio surdo inventa táticas de sobrevivência, inova e se coloca num meio onde todas as situações são pensadas para uma sociedade ouvinte. Se impõe e fortalece-se com a comunidade de estudante surdos de outras instituições e dizem, sinalizando: estamos aqui, existimos, há outras formas de vida não ouvintes querendo estudar.

A experiência particular, a narrativa relatada e a maneira de fazer do surdo se entrecruzam com a tessitura com as outras formas de ser estudante com deficiência. Para se ver a Universidade Federal acessível aos surdos, aos cegos, cadeirantes e a pessoas com outras deficiências, muitas tensões foram empreendidas por agentes da sociedade civil, da esfera científica, do sistema político e judicial. Vemos o reconhecimento da “diferença” sendo expressa, neste cenário, por meio de leis e decretos (cf. BRASIL, 1988 [Art. 206]; BRASIL, 1991; BRASIL, 1996 [Art. 4º, inciso III]; BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015; BRASIL, 2016) e mesmo cerceados pelos interesses do discurso neoliberal de (in)exclusão, já citado neste trabalho, garantiram que as instituições de ensino providenciassem formas e estratégias para atendê-los em suas especificidades. Na Universidade Federal de Viçosa, o aluno pode solicitar à Pró-Reitoria de Ensino o Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Tal atendimento é realizado pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), a qual:

Inaugurada em agosto de 2014, oferece apoio a estudantes com baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), discalculia ou outra condição que requeira atendimento diferenciado. No desenvolvimento de suas atividades, a UPI atua de forma integrada com a Divisão Psicossocial e a Divisão de Saúde da UFV, que contribuem para o desenvolvimento de ações inclusivas. (PDI/UFV, p. 84).

No caso dos alunos surdos, além de oferecerem o intérprete e tradutor de LIBRAS TISL, a UPI se envolve em projetos de criação de materiais didáticos adequados para o bom entendimento do conteúdo e que seja acessível ao surdo.

Estas ações se traduzem na equalização das oportunidades de acesso, bem como da permanência de alunos com deficiência na Educação Superior e na pós graduação, como foi o caso do Fernando. E sobre sua experiência na pós-graduação, diante das assistências recebidas, considerou ele que:

Deus reservou uma orientadora bilíngue, que tem uma filha surda e sabe bem como a gente se diferencia do ouvinte. Ela ainda convidou um co-orientador que também é bilíngue e tem muita experiência com pessoas com surdez. Eles conseguiram uma monitora bilíngue para caminhar comigo ao longo do mestrado. Ela me assessora na leitura dos textos em português e reestrutura a minha escrita. (Entrevista Fernando, 2020).



Figura 33

Fernando sendo orientado, on-line, pela professora Thais Almeida Fernandez e o co-orientador, Prof. Vinícius Catão de Assis Souza, ambos fluentes em LIBRAS, e a monitora Raquel Alves Bozzi

Esta ação do departamento em fazer um concurso de uma monitoria bilíngue, para atender somente um único aluno surdo se respalda no que o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2003, p. 56) advoga:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Para a efetiva inclusão é necessário leis e ações de monitoramento nas instituições escolares. Nas últimas duas décadas, em termos de discussão e legislação, o Brasil avançou bastante para que os estudantes com deficiência fossem incluídos na educação. Mas, a construção de uma prática efetiva da inclusão, necessita ainda de se desenvolver em muitas áreas para chegar ao ponto do que é postulado nos dispositivos legais, uma vez que a inclusão de estudantes com deficiência vai além da ampliação de vagas, sendo necessário também que se pense na problematização das barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação, de acessibilidade, que impedem os surdos de ter um aproveitamento satisfatório no ensino superior e alcançar o sucesso acadêmico.

Apesar de já terem se passado 19 anos da promulgação da Lei de LIBRAS nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 16 anos do decreto-lei 5626/05, muito ainda, talvez, necessite ser pensado e realizado a fim de se alcançar um efetivo respeito ao direito dos sujeitos surdos.

Sobre o mestrado, em curso, ele gostaria muito que o produto deste estudo realmente pudesse contribuir para a educação dos surdos. Então, lembrando o trajeto de escolarização, ele utilizou uma metáfora para comparar cada etapa da formação acadêmica com o relacionamento do ser humano com o conhecimento, assim como é o ciclo de amor entre duas pessoas:

As séries iniciais seriam os primeiros contatos com os conhecimentos, uma espécie de amizade; nos anos vindouros, no Ensino Fundamental II, seria um namoro entre a curiosidade do adolescente e as áreas de estudos que vão se ampliando; no Ensino Médio, o jovem já tem suas preferências e já escolhem sua área, o que seria comparado a um noivado; um conhecer mais da área de ensino; na Graduação, seria o casamento. Um compromisso de aprofundar os conhecimentos na área escolhida e aí depois de quatro anos vem o Mestrado como uma gravidez esperada. Uma pesquisa profunda, em uma gestação acompanhada, em que os orientadores engravidam juntos, vivem as emoções do primeiro bater do coração, aprovação do projeto, a primeira ultrassonografia e assim por diante. Então nasce o bebê! A dissertação! Pois bem, aqui faço uma reflexão: o que fazer com este produto? Gostaria muito que o produto deste estudo realmente pudesse contribuir para a Educação dos Surdos. (Entrevista com Fernando, 2020).

DESAGUE - Considerações finais

As pistas seguidas desta história de vida não trouxeram a verdade e nem a totalidade da vida do Fernando. No entanto, ao persegui-las, estas me convidaram a refletir sobre uma realidade e construir, através do diálogo com outros pesquisadores, ponderações que dizem respeito à Educação de Surdos na cidade de Viçosa, MG. É um texto marcado pelo trajeto singular do meu contato com o Fernando, com a comunidade surda de Viçosa e região e no meu interesse pelo assunto da Educação de Surdos.

A trajetória de vida deste professor pode nos aproximar um pouco da realidade de muitas pessoas surdas brasileiras. Apesar de esta ser uma entre milhares de trajetórias de vida de sujeitos surdos, a história de Fernando reverbera na vida de uma geração. Principalmente, àquela que nasceu antes dos anos 2000 e viveu num mesmo panorama histórico, político e social no qual Fernando viveu. Não ambicionei, nas pistas seguidas desta história, (re)construir a verdade ou a totalidade da vida do Fernando, mas indicar maneiras de existir que impõem à sociedade um fazer-pensar sobre outras formas legítimas de realidade e de expressão, especialmente na temática da Educação de Surdos na cidade de Viçosa, MG.

Acompanhando a vida do Fernando percebi muitas similaridades com a geração atual de surdos com a qual ele convive. A sua história de vida se trama às histórias de seus alunos nascidos nas duas décadas passadas e que frequentam o projeto Biolibras. São eles crianças oriundas de famílias ouvintes; a maioria delas tendo passado pela mesma orientação médica assentada na concepção de surdez como uma deficiência; não sendo orientadas a respeito da possibilidade do aprendizado da Língua de Sinais ou desmotivadas por médicos quando essa possibilidade de comunicação era aventada pela família. E quando ingressaram na escola, tantas vezes vivenciaram esta dificuldade quanto à acessibilidade. À época do início do projeto Biolibras e antes da mobilização de Fernando, sua esposa e a comunidade surda em 2016, havia 9 crianças sendo acompanhadas pelo projeto sendo que, à exceção de uma criança que estudava em uma escola particular do município de Viçosa/MG, todas as outras não tinham intérpretes e nem adaptação pedagógica coerente com a especificidade da surdez. Não encontravam também, na área mais ampla da vida social, acessibilidade linguística em hospitais, comércios e muito menos na área de lazer, cultura e entretenimento.

Mas esta história pode não se repetir mais. Isso porque, ao seguir a trajetória de Fernando, nos deparamos com um crescente de movimentos surdos a reivindicarem direitos e legitimidade, construindo pautas sociais e políticas com o potencial de transformação social. As ações vividas pelo Fernando, sua esposa e componentes da comunidade surda, por exemplo, desdobraram-se na construção de ações como o Biolibras ou a Associação de Surdos de Ponte Nova e Região (ASPON), que têm o poder de negociação e estabelecem tensões e diálogo com a sociedade Viçosense e região a respeito da surdez. Conseqüentemente, hoje não há um surdo sem intérprete educacional no município de Viçosa e, junto com a Universidade Federal de Viçosa, tais grupos promovem o compartilhamento do conhecimento sobre o surdo e suas especificidades de aprendizagem.

E no compartilhar desses conhecimentos, as histórias de vida ganham força e relevância, uma vez que narrativas como a de Fernando nos alertam para o risco de uma imposição do modelo ouvinte aos surdos e como a escola reproduz em sua prática pedagógica as nuances deste modelo; contudo, tal história nos auxilia a pensar no poder da Língua de Sinais como constituinte representacional de uma das infinitas subjetividades surdas. Atravessando – e modificando – a vida de Fernando, a Língua de Sinais se constituiu como agente de identificação cultural, redimensionando oportunidades de crescimento consciente, de ser surdo, cidadão e dotado de potências múltiplas para se inventar e construir um mundo. Mundo este no qual Fernando realizou seu viver: em sua inserção no meio eclesial; em seu casamento; em seu desenvolvimento escolar, em sua constituição como docente. No chamado vocacional do ensino na Bíblia aos surdos, no ensino da LIBRAS (a que muitos surdos não tinham acesso) ou na convivência pedagógica com sua esposa (que o inseria nos projetos que ela estava envolvida nas escolas), foram se engendrando experiências a ressignificarem sua dimensão profissional, possibilitando com que ele se inventasse docente de uma maneira impensável aos modos de produção de subjetividade que organizaram sua infância e sua adolescência. Subjetividade esta sempre produzida na trama entre diferentes corpos – corpo biológico, corpo linguístico, corpo social, corpo grupal, corpo celular... (SIMONINI, 2011) – e na qual as redes formativas de Fernando foram tecidas paulatinamente, miscigenando família ouvinte, amigos surdos, contestação e esforço pessoal, congregação religiosa, militância política no movimento a favor da diferença linguística

dos surdos, o relacionamento conjugal, o envolvimento com professores da Universidade Federal de Viçosa.

A vida de Fernando é, pois, afirmativa de que uma docência se produziu em multiplicidade e que as batalhas no campo da surdez foram indicativas não de uma carência auditiva, mas da possibilidade de, em meio a diversos processos de subjetivação, ser possível inventar um diferente vetor de realidade não apenas para o sujeito surdo, mas para todos que com ele partilham a invenção cotidiana de uma vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Ferreira; BORGES, Thelma Pontes; MENDES, Renata Laize Pais Brito. Vulnerabilidade da pessoa surda no mercado de trabalho de Araguaína. **Revista Panorâmica Online**, v. 24, p. 116-134, 2018. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/753/191981>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Minicurso: Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola. *In*: **21ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>. Acesso em 23 jan. 2021.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 173-194, 2012.

ASSIS SILVA, César Augusto de. A constituição da língua brasileira de sinais: considerações sobre a missão protestante com surdos. **Revista Sures**, n. 3, p. 1-14, 2014.

BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, jan./maio, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em: 10 set. 2019.

BENVENUTO, Andrea. “O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault”. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BÍBLIA, Novo Testamento. Carta aos Romanos. *In*: **Bíblia**: Novo Testamento – Apóstolos, Epístolas, Apocalipse. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL, **Diário Oficial de União (2005)**. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Diário Oficial da União (2002)**. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Carta Aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Destinatário: Ministro da Educação. [s.l.], 8 jun. 2012. 1 carta. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19184.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CASSIANO, Paulo Victor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626. **Revista virtual de cultura surda**, v. 21, n. 1, p. 1-28, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CICCONE, Marta. **Comunicação total: introdução, estratégia**, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, v. 7, 1990.

CONHEÇA o INES. **INES**. [21--]. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 24 jul. 2019.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2010.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1. p. 11- 37.

DENTON, David M. Remarks in support of a system of total communication for deaf children. *In*: **Communication Symposium**. Frederick, Maryland: Maryland School for the Deaf. 1970.

DORNELES, Marcielle Vieira. FAMÍLIA OUVINTE: DIFERENTES OLHARES SOBRE SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS. In: X Congresso Nacional de Educação – Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE, 2011. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2011. p. 5664- 5677. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

EIJI, Hugo. Identidades Surdas. **Cultura Surda**. [201-]. Disponível em: <https://culturasurda.net/identidades-surdas/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

EQUIPE DESP/SEE/MG. **Histórico e Diretrizes de Funcionamento**: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2017/11-novembro/CARTILHA_DIRETRIZES_CAS_OUTUBRO_1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso, et al. **Olhares Sobre a Educação de Crianças Surdas**: Sala de Aprendizagem Bilíngue e Projeto BIOLIBRAS. Revista ELO - Diálogos em Extensão Volume 06, número 01 - abril de 2017

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FUX, Maria. **Dançaterapia**. Tradução de Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GOLDFELD, Marcia. Breve relato da educação de surdos. In: GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNTA DAS MISSÕES NACIONAIS DA CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA. **O clamor do silêncio**. Manual de sinais bíblicos. Rio de Janeiro: [s.n.], 1991.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho docartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, p. 15-22, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. *In*: Sarmento, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.), **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008. p. 40-61.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo (Org.). **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação esinalização: surdez. 89 p. 4. ed. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Orientadora: Maria Laura T. Mayrink-Sabinson. 2004. 271 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185053/LIMA%20Maria%20do%20Socorro%20Correia%202004%20%28tese%29%20UNICAMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LIMA, Nádja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303 - 332.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Orientador: Carlos Bernardo Skliar. 2003. 200 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3444>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MATOS, Zélia Macena de; ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. "Os desafios para a inclusão escolar de uma aluna surda numa escola pública no município de itambé - pe.". *In*: **Anais III CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44923>>. Acesso em: 08 out. 2020

MCLAREN, Peter. O terror branco e a agência oposicional: em direção ao multiculturalismo crítico. *In*: MCLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica e cultura**

predatória: a política oposicional numa era pós-moderna. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1995.

MELO, Adoniran. **Ministério com Surdos**. Curitiba: AD Santos, 2017.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MONTEIRO, MYRNA SALERNO. MESTRES E DOUTORES SURDOS: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, v. 23, p. 1-40, 2018.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 292–305, 2008. DOI: 10.20396/etd.v.7i2.810.

MOTA NETO, João Colares. O COTIDIANO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1103-1117, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3083/2232>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1283-1295, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172>. Acesso em 15 jul 2021.

NASCIMENTO, Adriana Farias do; ALENCAR, Joyce Gomes de. "Educação bilíngue e educação inclusiva: na concepção dos alunos surdos de sumé/pb". In: **Anais I CINTEDI.....** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8689>. Acesso em: 10 mar. 2021

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 162-184, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050/1065>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. Estudos culturais, diferença e surdez: uma leitura teórica. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 130-153, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28946/20722>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis. **História de vida surda:** identidades em questão. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais/Ronice Müller de Quadros** – Porto Alegre: Penso, 2017. Xvi, 247 p.: il; 23 cm.

QUADROS, R. M. e CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, Regina Clélia. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

RAYMANN, B. C. W.; WARTH, N. H. Educational applications of sign language: An experiment in total communication. *In*: HOEMANN, H. W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A. (ed.). **The Sign Language of Brazil**. Mill Neck, NY: Mill Neck Foundation, 1981. p. 71-78.

RIBEIRO, Tiago; JANOARIO, Ricardo de Souza. POR QUE ENSURDECER A EDUCAÇÃO DE SURDOS?. **Communitas**, v. 3, n. 5, p. 137-156, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2653/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SÁ, Nilda Regina. O discurso surdo: a escuta dos sinais. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: p.56.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 17ª Edição, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Contrabando, incidentes de fronteiras: ensaios de estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Stephania Raphaela Oliveira. "Perspectivas bilíngues: uma escola no cariri paraibano". *In*: **Anais III CINTEDI** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44945>>. Acesso em: 08 out. 2020

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; RODRIGUES, Kezia (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAlí, 2015. p. 63-78.

SIMONINI, Eduardo. Estamos voando sobre uma bola de fogo: movimento, multiplicidade e realidade cotidiana. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7131/3220>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.); CECCIM, Ricardo Bung; LULKIN, Sérgio Andrés; BEYER, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos: una reconstitución histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDINUC, 1997b.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação dos surdos**. Texto-base do curso de licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma mudança ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. Surdo: esse outro de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. **Educação Inclusiva em ambiente Virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores**. Orientadora: Patrícia Lupion Torres. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini, **inclusão, exclusão, in/exclusão**. *verve*, 20: 121-135, 2011

WARTH, Martim C.; WARTH, Naomi. H. "A 'comunicação total' na religião" 1981. In:

HOEMANN, Harry W.; OATES, Eugene; HOEMANN, Shirley A. **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre: Pallotti, 1983.