

“Minha língua, minha história, meu processo de escolarização”: narrativas de si de docentes surdos

“My language, my history, my schooling process” : deaf teachers’ narratives

Simone Maria, DA ROCHA (UFERSA)¹
Isabelle Pinheiro, FAGUNDES (UFERSA)²

RESUMO

Quais experiências marcaram os professores surdos em suas trajetórias de escolarização na Educação Básica e no Ensino Superior? Como suas narrativas, suas histórias de vida, podem nos ajudar a pensar a formação docente e a pesquisa em ensino e educação? Este artigo tem por objetivo primordial apresentar as narrativas (auto)biográficas como método de investigação com professores surdos. Encontramos nas entrevistas narrativas um caminho metodológico para a recolha e análise das narrativas de si sinalizadas. Participaram da pesquisa cinco professores surdos do curso de Letras Libras de uma universidade federal, no interior do Brasil. Dos achados, destacamos as narrativas sobre a Educação Básica que apontam dificuldades enfrentadas pelos surdos, traduzidas por exclusões, silenciamentos e apatia pedagógica; contrariamente, no Ensino Superior, as narrativas demonstram que a universidade foi um espaço no qual os professores surdos se identificaram com a construção do conhecimento, que se descobriram e desenvolveram projetos e projeções de si.

Palavras-Chave: Narrativas de si, Escolarização de surdos, LIBRAS

ABSTRACT

What experiences marked the deaf teachers in their trajectories of schooling in Basic Education and Higher Education? How can their narratives, their life stories, help us think about teacher education and research in teaching and education? This article aims to present (auto)biographical narratives as a method of investigation with deaf teachers. We find in the narrative interviews, a methodological way for the collection and analysis of narratives of themselves signaled. Five deaf teachers from the Libras Letters Course of a federal university in the interior of Brazil participated in the study. From the findings, we highlight the narratives about Basic Education that point out difficulties faced by the deaf, translated by exclusions, silence and pedagogical apathy; On the contrary, in Higher Education, the narratives show that the university was a space in which deaf teachers identified with the construction of knowledge, that they discovered and developed projects and projections of themselves.

Keywords: *Narratives of self, Schooling of the deaf, Libras*

¹ Universidade Federal Rural do Semi Árido, Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5414-8295>; simone.rocha@ufersa.edu.br

² Universidade Federal Rural do Semi Árido, Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4514-1929>; isabelle.fagundes@ufersa.edu.br

1. Introdução

O presente artigo resulta de achados de uma pesquisa de mestrado³ e tem como objetivo apresentar as narrativas (auto)biográficas como método de investigação com professores surdos. Inicialmente fomos mobilizados pelos seguintes questionamentos: quais experiências marcaram os professores surdos em suas trajetórias de escolarização na Educação Básica e no Ensino Superior? O que pode ser evidenciado em suas narrativas para suscitar estratégias pedagógicas no ensino de surdos? Como suas narrativas de si, suas histórias de vida, podem nos ajudar a pensar a formação docente e a pesquisa em ensino e educação? Tais indagações, complexas em sua natureza, provocam-nos e encoraja-nos a ponderações epistêmicas.

Encontramos nas entrevistas narrativas, orientadas por Jovchelovitch e Bauer (2002), um caminho metodológico para a recolha das narrativas de si, que nomeamos de narrativas de si sinalizadas. Participaram da pesquisa 05 (cinco) professores surdos do curso de licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública federal, localizada na cidade de Caraúbas, município do Rio Grande do Norte.

Organizado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais, o texto apresenta num primeiro momento os procedimentos metodológicos, a partir de uma abordagem qualitativa e na pesquisa (auto)biográfica em educação. Em seguida, nos debruçamos sobre as narrativas dos docentes surdos no intuito de apresentar resultados, com as narrativas de si sinalizadas, que vêm nos permitindo obter um melhor entendimento de elementos importantes referentes à percepção dos professores acerca de seus percursos de escolarização básica, bem como do seu ingresso e da sua formação na universidade.

2. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa fundamenta-se nos princípios da abordagem qualitativa que, entre outros aspectos, caracteriza-se pelo fato de o pesquisador ser instrumento principal de recolha das fontes e pelo caráter descritivo, seja do ambiente, dos colaboradores e do contexto em que a pesquisa se realiza. Os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelo produto ou pelos resultados em si, havendo, portanto, uma preocupação hermenêutica que orienta o rigor científico e a conduta do pesquisador. Conforme Bogdan e Biklen (1991), interessa ao pesquisador qualitativo, primordialmente, aquilo que os colaboradores experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e a maneira como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

³ Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Ensino (POSENSINO). Programa criado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Em sintonia com a abordagem qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em educação atribui à pessoa que narra um lugar de centralidade na investigação científica. Trata-se de um posicionamento epistemopolítico que, segundo Pineau (2010), permite que a pessoa que narra (re)elabore conhecimentos, se compreenda dentro de uma estrutura social e política e pode contribuir para compreensão de sua existência, suas ações e projetos de vida. Passeggi (2011, p. 154) afirma que “[...]a ressignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas [...]”. Nesse sentido, o trabalho com as narrativas de professores surdos se apresentam como uma metodologia eficaz para nos aproximarmos das suas subjetividades e dos seus modos de vida.

Na Tabela 01, apresentamos os professores surdos colaboradores da pesquisa. A intenção com essa breve descrição é a de traçar um perfil e aproximá-los ao máximo do leitor, na medida em que situamos idade; idade em que adquiriu a surdez; cidade e estado de origem; período em que cursou a escolarização básica e superior. Destacamos que os nomes utilizados são fictícios em alguns casos e, em outros, figuram os nomes próprios dos colaboradores. Isso ocorreu por respeito à solicitação feita pelos próprios docentes participantes da pesquisa.

Tabela 01: Perfil dos participantes

Nome	Idade	Idade que adquiriu a surdez	Cidade/Estado	Ensino Básico	Ensino Superior
Apolinário	31	2 anos	Mossoró / RN	1992 a 2007	2008 a 2012
Ferreira	35	1 ano	Salgado de São Felix / PB	1990 a 2003	2008 a 2012
Graça	40	1 ano	Fortaleza/ CE	1983 a 1999	2006 a 2010
Nina	44	2 anos	Mossoró / RN	1978 a 1992	2006 a 2010
Silva	26	4 anos	Natal / RN	1995 a 2010	2013 a 2017

Fonte: Dados da pesquisa

Para a constituição do *corpus*, utilizamos como procedimento metodológico as entrevistas narrativas que, segundo Schutze (2010), é uma técnica específica de coleta de dados. A entrevista contava com perguntas abertas como uma forma de encorajar os entrevistados, pois esse tipo de questionamento possibilita ao colaborador relatar seus pensamentos e opiniões. Porém, é relevante destacar ainda que a

entrevista precisa ser conduzida de maneira consciente e natural, evitando excessos por parte do pesquisador desde a fala demasiada até a ausência de expressão, como o silêncio profundo.

Foi realizado um encontro com cada um dos colaboradores da pesquisa, vale ressaltar que esses encontros foram feitos de maneira individual. Antes de agendar as entrevistas narrativas apresentamos-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas modalidades, escrita e sinalizada, pois os colaboradores são surdos e têm como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e como segunda, o Português na modalidade escrita. Dessa maneira, com os colaboradores cientes dos objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa, e de total acordo, iniciamos os encontros conforme a disponibilidade de cada docente.

Jovchelovitch e Bauer (2002) dividem as entrevistas narrativas em cinco fases, que são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Os autores acrescentam ainda que as entrevistas narrativas propõem-se a estimular e encorajar o colaborador a falar sobre sua história ou sobre algum acontecimento importante de sua vida e/ou contexto social. Para seguir as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), fizemos uso das “regras” apresentadas por eles, que explicitamos na Tabela 02:

Tabela 02: fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97)

Sobre o processo de entrevista narrativa, ressaltamos ainda que, desde o princípio, os colaboradores da pesquisa foram informados sobre o contexto e procedimentos da entrevista narrativa.

Assim, nós apresentamos a pergunta indutora, a qual, podemos considerar o princípio das narrativas. Jovchelovich e Bauer (2002) dissertam sobre os critérios de elaboração dessa questão norteadora apresentando as seguintes orientações:

- Precisa fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
- Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

A partir das orientações acima, destacamos a relevância e delicadeza na condução das entrevistas narrativas, bem como a responsabilidade e a ética na coleta e análise dos achados, dois elementos imprescindíveis para o resultado ético da pesquisa. Outros fatores relevantes que podemos destacar são: o bom acolhimento, prévios e devidos esclarecimentos, a escuta comprometida e a capacidade de interação com o colaborador. A soma desses fatores possibilita resultados satisfatórios. No caso da pesquisa com pessoas surdas, enfatizamos o respeito à sua língua materna e, por isso, trataremos de narrativas de si sinalizadas. A Libras é uma língua espaço visual, as pessoas, as coisas, os lugares, os sentimentos entre outras coisas são representados através de sinais e não por palavras. Esses sinais não são aleatórios, eles têm parâmetros de criação e uso, ressaltamos ainda que a Libras não é uma modalidade ou uma representação do português, mas uma língua pertencente à cultura surda, com gramática, escrita e estrutura própria.

3. A experiência de escolarização: relatos constitutivos de professores surdos

Para a análise das narrativas de si sinalizadas, seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) no que concerne à análise temática. Os autores aconselham que as narrativas devem ser distribuídas em três colunas, sendo a primeira com a narrativa na íntegra; a segunda com a primeira redução ou paráfrase; e a terceira com as palavras-chave ou palavras-temática. As entrevistas narrativas foram filmadas e, posteriormente, traduzidas para o português. As reflexões iniciais das narrativas de si sinalizadas direcionaram-nos para elaboração de dois eixos temáticos: 1. Escola: “estava ali só por estar”; 2. Universidade: “satisfação, emoção e aprendizagens”.

O primeiro eixo revela alguns dos desafios enfrentados pelos professores surdos no período em que estavam em seu processo de escolarização na Educação Básica, um período marcado pelo silenciamento, pelo não entendimento do que era a escola e qual seu objetivo, de um caminhar solitário diante do conhecimento produzido no âmbito escolar. Percebemos que, para os colaboradores da pesquisa, a escola não traz memórias de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social, mas sim lembranças de tempos hostis e estigmatizadores. No entanto, destacamos que essas experiências não foram suficientes para pará-los, pois mesmo diante da segregação e silenciamento, eles ultrapassaram a “linha do não” e reescreveram suas histórias e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Já no segundo eixo, a universidade apresenta-se para nossos colaboradores como a realização de um sonho. A universidade foi para os surdos um processo de amadurecimento enquanto sujeitos sociais, políticos e acadêmicos. A partir desse “novo” lugar, eles puderam tornar-se mais críticos e conscientes de si mesmos. A universidade, diferentemente da escola, deu aos professores surdos primeiramente, dignidade, assim como ofereceu oportunidades de interação social e acadêmica, desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, cultural e identitário, acarretando uma autoestima e autonomia em todas essas áreas supracitadas.

4. Escola: “estava ali só por estar”

A escola é deveras importante na vida de qualquer indivíduo, não é à toa que passamos em média 12 anos da nossa vida nela. Podemos considerar duas dimensões no que concerne a educação escolar, são elas: a dimensão cognitiva e a socializadora. A cognitiva objetiva transferir conhecimentos reunidos historicamente pela humanidade; já a dimensão socializadora possibilita aos indivíduos uma interação com o coletivo.

No entanto, essas duas dimensões não são realidade na vida de todos que frequentam a escola, pois muitos são privados de desfrutar delas. Conforme nos contam os indivíduos surdos em suas narrativas, embora frequentem a escola regularmente, eles muitas vezes não se desenvolvem cognitivamente e socialmente devido a sua língua. A sinalização de Nina (2018) confirma esta afirmação: “[...] na escola de ensino regular, eu não aprendi nada, foi só sofrimento, segregação e silenciamento. Às vezes os professores me aprovavam mesmo sem eu saber de nada, outras vezes me reprovavam porque eu não sabia de nada [...]”. Em sua narrativa, Nina (2018) deixa evidente que não era contemplada pelas duas dimensões da escola, mesmo quando era aprovada, ela tinha consciência que não havia avançado cognitivamente. Graça (2018) também sinaliza que sua aprovação na escola originava-se da “piedade” dos professores que a aprovavam “[...] os professores com dó de mim me davam notas, notas medianas, apenas para eu passar de ano. Eu tinha muitas limitações, e o que eu escrevia na escola eu não entendia

[...]”. E com relação à socialização, esta não havia, nessa memória narrada por nossas colaboradoras, ficam manifestos o sofrimento, a segregação e o silenciamento em seus períodos de escolarização.

Percebemos que a escola não despertava interesse em Nina (2018) ou em Graça (2018), pois suas experiências não eram favoráveis para permanência delas. A escola se apresentava para essas professoras como um espaço em que elas não se sentiam livres para aprender, ensinar, opinar, desenvolver, amadurecer e fortalecer relações. Fica difícil de imaginar qual seria o objetivo e motivação de uma criança querer estar em um lugar fomentador de sua marginalização:

Eu sofria muito em todas as disciplinas, pois as aulas eram ministradas de maneira oral. Muitas vezes eu perguntava aos colegas, e eles me diziam precisa fazer trabalho, assim... assim... assim... mas, as explicações dos meus colegas vinham sempre muito resumidas, eu sentia falta na explicação deles dos detalhes das atividades ou do trabalho, mas eles falavam que eu não precisava entender tudo (FERREIRA, 2018).

O não entendimento do que acontecia na escola se dava principalmente pela falta de uma comunicação adequada. Como constatamos com a fala de Ferreira (2018), os professores conduziam suas aulas oralizando, o que inviabilizava o processo de ensino aprendizagem de qualquer indivíduo surdo. Além disso, as decisões sobre o que o surdo deveria ou não aprender surgia de outros estudantes, que julgavam que o surdo “não precisava entender tudo”, de modo que constatamos um cerceamento do direito de aprender do sujeito social. Ainda assim, Ferreira (2018) demonstrava interesse, tentava socializar e participar de algum jeito das atividades, pedia ajuda aos colegas de classe, mas não obtinha o êxito desejado, pois percebia que estes faziam resumo do que era explicado e/ou exigido nas aulas e/ou atividades. Havia ainda a prática do ouvintismo, como nos mostra Perlin (1998, p. 58):

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

Quando os colegas de Ferreira (2018) afirmavam que ele não precisava entender tudo, infere-se que, por ser surdo, não tem necessidade e direito de aprender como os demais. É como se indiretamente eles dissessem: “você é surdo, por que você precisa aprender como nós? Como fará uso? Basta fazer a atividade de qualquer jeito que é suficiente”.

Infelizmente essa prática é naturalizada na educação de surdos, pois as escolas muitas vezes não estão preparadas para esses sujeitos. Salientamos que não estamos procurando culpados, mas trazendo

uma reflexão acerca de fatos existentes na história de vida de sujeitos cheios de potencialidades, porém podados pelo sistema que não assegura o ensino na língua materna do surdo.

Os professores muitas vezes davam as costas para a sala e ficavam escrevendo e explicando de frente para o quadro, e eu que desse meu jeito para que de alguma forma tentasse ler os lábios deles, muitas vezes eu estava lá só por estar, mas não entendia nada do que estava acontecendo em sala. Eles me davam textos, mas aquilo não significava nada para mim, nada do que acontecia ali na escola, nada tinha clareza pra mim, na verdade, eu não sabia o significado de nada daquilo ali, eu não entendia nada (APOLINÁRIO, 2018).

Em sua fala, Apolinário (2018) leva-nos a refletir sobre a representatividade da escola na vida do sujeito surdo. Santos (2015) afirma que “[...] os educadores não podem negligenciar uma discussão fundamentalmente importante – um projeto pedagógico que realmente atenda às metas educacionais para criança surda [...]”, caso contrário, o surdo não se desenvolverá enquanto cidadão participativo, criativo, crítico e responsável. Assim como para qualquer indivíduo, os que fazem a escola têm o papel de apresentar ao alunado o valor do conhecimento, fazê-los compreender o quanto este conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito (SANTOS, 2015). Todos os discentes, independente de sua limitação, têm direito a uma escola comprometida e preocupada com o desenvolvimento dos alunos.

Apolinário (2018) deixa claro em sua narrativa que não havia essa preocupação com sua presença, ela era responsável pelo seu próprio entendimento. A escola não representava lugar de socialização e aprendizagem, ao contrário, a escola era vazia de significado. Com isso, percebemos que permanecer na escola era um esforço diário e ter êxito era quase um ato heroico por parte do surdo. Em sua narrativa de si sinalizada, Silva (2018) lembra que “[...] até a 4ª série do Ensino Fundamental, eu não conseguia compreender o que o professor falava, porque naquela época não havia a presença de intérprete. Então, durante esse período eu silencieei minhas dificuldades[...]”. Vale ressaltar que nesse período ainda não havia a Lei de Libras (Lei 10436/02), ela só foi criada em 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do decreto 5626/05, de 22 de dezembro de 2005. Logo, o período de Ensino Fundamental I e II de Silvanão teve a presença de tradutores intérpretes de Libras.

O que percebemos com as falas de nossos colaboradores é um silenciamento permanente. Embora eles não tivessem compreensão do que acontecia, como acontecia e porque acontecia, eles entendiam que a escola não era um lugar aprendente, assim como sugere Schaller (2008, p. 69), quando afirma que:

[...] um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores [...] Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles.

Dessa maneira, relacionando as narrativas dos professores com o que Schaller (2008) chama de lugar aprendente, notamos que a dialética necessária para que haja a constituição dos lugares, de aprendizagem e ensino, bem como a constituição dos indivíduos que a compõe não é efetivado. O surdo parece estar na escola não com parte integrante daquele lugar, capaz de aprender e ensinar, de interagir e expor suas ideias e opiniões, mas como um indivíduo quantitativo, indivíduo que embora esteja na escola, não faz parte dela enquanto lugar formativo e de socialização.

As narrativas aqui analisadas nos revelam o desafio diário enfrentado pelos professores surdos no período em que estavam passando pelo processo de escolarização na Educação Básica, um período de invisibilidade, não entendimento do que era a escola e de qual seu objetivo. A escola, de maneira geral, é entendida como um lugar responsável pela formação inicial do sujeito a fim de situá-lo socialmente, além disso, é na escola que há uma socialização de cultura e conhecimento diversificado. Dessa maneira, é nesse lugar que há uma sistematização dessas culturas e conhecimentos, conseqüentemente, a escola deve desenvolver e colocar em prática métodos de participação democrática de todos que a compõem, fundamentando suas estratégias na dialogicidade e na historicidade do ser humano.

A escola deve ser um espaço onde o trabalho, o ensino, a aprendizagem e a convivência fluem de maneira que proporcione um ambiente formativo, de franca socialização, fomenta as potencialidades e que suscite o pensamento crítico/reflexivo não só sobre os conteúdos ministrados, como também nas ações e compreensões sobre o cotidiano, sobre si mesmo e o outro.

No entanto, nem sempre é esse o olhar ou é essa a lembrança que os surdos têm da escola. Em suas narrativas, sinalizam uma escolarização sem sucesso e marcada por rupturas e sofrimentos por não conseguirem ser inseridos de fato no processo de ensino aprendizagem ofertado pelas escolas que frequentavam.

A escola tinha como método o oralismo, não havia língua de sinais, e isso era um enorme sofrimento, era uma insistência, de certa maneira incômoda, a professora reclamava muito e continuava insistindo para que eu oralizasse, mas sempre me corrigia porque eu não conseguia fazer “certo”, porque eu não conseguia fazer “igual” aos ouvintes, ela sempre dizia que estava errado. Está errado! Está errado! (APOLINÁRIO, 2018).

Compreendemos a partir da narrativa de Apolinário (2018) uma normalização do ensino, o trato com o sujeito como se este fosse igual aos demais, não respeitando suas especificidades físicas e culturais. Em outras palavras, podemos afirmar que todo processo de “[...] normalização é homogeneizador, ou seja, visa trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma [...]” (SOUZA, 2002). A necessidade de Apolinário (2018) oralizar igual aos demais é um exemplo claro dessa normalização/homogeneização. Assim como Silva (2018), no período de sua escolarização, Apolinário

(2018) não contou com a presença de tradutores intérpretes ou da Libras, pois a Lei de Libras ainda não existia. Nesse período, Apolinário (2018) frequentava uma escola normalista, que tinha como método de ensino o oralismo. Dessa maneira, a fala, assim como todo o processo de ensino-aprendizagem deveria ser igual aos dos outros, independentemente de sua surdez.

Segundo Novaes (2014), o discurso “todos somos iguais” ou “todos somos especiais” deve ser cuidadosamente refletido, pois pode hegemonizar o modelo da normatização da educação, entendendo a pessoa com deficiência como mais uma que compõe a escola, pode ser perigoso. Deve ser uma premissa da escola perceber que apesar de sermos iguais na humanidade, somos necessariamente diferentes enquanto sujeitos subjetivos e que apreendemos, compreendemos e sentimos de maneiras e tempos diferentes, independentemente de qualquer particularidade.

No tocante à educação de surdos, a maior especificidade consiste na língua. O surdo não aprende a partir do português, ele aprende a partir da língua de sinais, pois esta é sua língua natural. É por meio dessa língua natural que qualquer conceito pode ser ensinado ou aprendido pelo sujeito, podendo também ser refletido e ressignificado. Ressaltamos ainda, que a língua natural é aquela que é adquirida em uso, ou seja, na interação, acontece espontaneamente, sem um esforço significativo para adquiri-la ou de um trabalho sistematizado.

[...] “natural” [...] não se refere a certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo [...] (SKLIAR 2005, p. 26-27).

Com Skliar (2005) entendemos que o ensino através da oralização não é a maneira em que o sujeito surdo aprenderá, desenvolverá ou entenderá os conteúdos abordados na escola. A escola tornar-se-á um lugar de involução sistematizada, criando um círculo vicioso, no qual os professores pensam que ensinam, os alunos fingem que aprendem e os pais ficam tranquilos porque os filhos frequentam a escola. Esse ensino oriundo da corrente oralista era tão forte que até as escolas voltadas para o ensino de surdos utilizavam essas estratégias.

Comecei a frequentar a escola a partir dos 7 anos, eu estudava no INES, uma escola para surdos, e, embora fosse para surdos, havia professores ouvintes bem rígidos que nos ensinavam (obrigavam) a oralização e o português escrito e isso me causava bastante sofrimento (GRAÇA, 2018).

Dessarte, a narrativa de Graça (2018) corrobora com o insucesso do ensino através da língua não natural do surdo. Qualquer língua oral imposta para o surdo como sua primeira língua no processo de ensino é causadora de sofrimento e frustração, pois ele aprende visualmente e não pelo o que “ouve”.

Reiteramos que não estamos culpando os professores ou os pais, pois até o ano de 2005, ano em que foi publicado o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02, a Lei de Libras, não era obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, e no tocante aos pais é um desafio diário entender e saber como lidar com o ensino de filhos surdos.

Embora cada vez que a minha mãe fizesse esse pedido e eles dissessem que sim, sempre cometiam o mesmo erro de andar pela sala, enquanto explicavam as coisas, e davam as costas no meio da explicação para ficarem de frente para o quadro, é como se ignorassem os pedidos e orientações da minha mãe. Isso era um sofrimento porque eu tinha que está a todo tempo me contorcendo nas cadeiras e pedindo sempre a ajuda do colega ao lado, perguntando, ele falou o que mesmo? Isso é como mesmo? Às vezes meus colegas faziam o resumo da aula e me entregavam, e assim fui passando. Era um sofrimento muito grande, mas ainda assim fui até o terceiro ano do Ensino Médio (NINA, 2018).

Percebemos a partir da narrativa de Nina (2018) que, embora a mãe fizesse recomendações de quais eram as melhores estratégias, os professores ignoravam não só as orientações que recebiam da mãe de Nina, como também sua presença, suas limitações e sua vontade de aprender. É perceptível sua vontade de aprender quando ela descreve que ficava procurando a melhor posição para ler os lábios dos professores, quando pedia ajuda e recebia o resumo das aulas dos seus colegas, quando apesar de todo sofrimento, como ela mesma narra, não desistiu e foi até o terceiro ano do ensino médio.

Apesar da escola não criar alternativas pedagógicas de inclusão, Nina permanecia resistente. Além da falta de estratégias adequadas para o ensino-aprendizagem, outro fator difícil de experienciar no processo de escolarização do indivíduo surdo é a falta de representatividade. Muitas vezes há apenas um surdo em sala, esse número não é expressivo, ainda que, no nosso ponto de vista, devesse ser o suficiente para inquietar o corpo docente de uma escola: “[...] Eu era a única surda em meios aos ouvintes, ninguém sabia nada sobre língua de sinais. A única solução naquele momento era dar aula de frente para mim, para que eu pudesse fazer a leitura labial. Nossa! Quanto sofrimento para aprender! [...]” (GRAÇA, 2018).

Graça (2018) compartilha de experiências análogas às que Nina (2018) relatou, o que nos leva a discutir sobre o ensino sistematizado e o processo de escolarização, pois quando o imaginamos, enquanto docentes, é natural que nos venham em mente várias estratégias para alcançar nosso objetivo que consiste em ensinar algo a alguém. Quando conjecturamos uma sala de aula, pensamos nesse espaço cheio de alunos, com diferentes interações, movimentos, convergências, divergências, diálogos, entre outros aspectos. E, pelo que Graça (2018) narra, não era bem assim que percebia a escola e ela mesma naquele ambiente. Em seu relato, ela afirma que se sentia só por ser a única surda em meio aos ouvintes, era a única que da maneira dela tentava aprender fazendo leitura labial.

Essa sinalização de Graça (2018) fica ainda mais latente quando entendemos que esse foi seu período de escolarização básica, que ela ainda não tinha autonomia para decidir se frequentaria ou não a

escola. Quão difícil nos parece permanecer em um lugar cujo objetivo, razão e circunstâncias não são claros e/ou benéficos para a pessoa com surdez?

Certa vez numa apresentação de trabalho, me chamaram para apresentar, era eu e mais três, todos os meus colegas falaram alguma coisa, e eu, só segurei o cartaz, e, mesmo assim fui aprovado com uma nota boa. Assim fui sendo aprovado até a 4ª série, mas me sentia muito mal por estar sendo aprovado, por estar na escola, mas não sabia de fato nada sobre as disciplinas e sobre a escola (FERREIRA, 2018).

Mesmo sem entender de fato o que era a escola e de que se tratavam as disciplinas, Ferreira (2018) percebia que sua avaliação e participação nas atividades eram diferentes, infelizmente não pelo fato de utilizar a língua de sinais, ou porque aprendia através de estratégias visuais, mas porque os métodos avaliativos e as estratégias de ensino-aprendizagem não contemplavam suas demandas e especificidades. Lamentavelmente essa não era apenas a realidade de Ferreira (2018), mas de outros surdos como nos revela Silva (2018): [...] E, embora eu tivesse sido aprovada para 5ª série, minha mãe resolveu me matricular novamente na 4ª série, pois ela acreditava que eu não iria conseguir acompanhar pelo fato de não ter aprendido o suficiente para avançar [...].”

Ao analisarmos as falas de Ferreira (2018) e de Silva (2018), percebemos que ambos não haviam avançado como deveriam. Infelizmente, percebe-se nesse insucesso dos alunos surdos uma questão que deve ser refletida: a escola tem sido um espaço democrático, que oferece igualdade de oportunidades, dando as mesmas condições de atendimento educacional aos diversos alunos?

Algumas escolas públicas dispõem do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, ainda que o AEE seja uma tentativa de equacionar algumas dessas dificuldades, de um determinado grupo de alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar, ainda não é no caso da educação de surdos o suficiente para que estes avancem junto aos demais, pois há uma limitação linguística, metodológica e de conteúdo.

Lá, no AEE, eu aprendia português, vocabulário, não tinha Libras, o ensino era feito de maneira oral. Passei para 5ª série, continuei frequentando o AEE, porém nele só ensinavam português e matemática, ainda assim minha mãe percebeu que minha aprendizagem estava lenta (SILVA, 2018).

Silva (2018) revela que mesmo sendo atendida regularmente no AEE, sua aprendizagem estava lenta, que só era ensinado português e matemática, então as outras disciplinas não eram relevantes? Com relação ao ensino de português, qual a razão de ser reduzido ao vocabulário? E os usos dessas palavras

não interessavam? A língua não deve ser aprendida em seu uso? Qual objetivo de aprender uma L2⁴ fora do contexto de uso?

Levamos essas questões visando uma discussão no que concerne ao ensino para surdos, o quanto esses sujeitos mesmo sendo atendidos num contraturno, ou tendo um atendimento individualizado não conseguem desenvolver-se adequadamente. Pelo contrário, eles continuam indo para escola, mas não conseguem participar ou fazer parte da escola. Quando rememoram sua fase de escolarização, revelam quão silenciados e esquecidos foram, como podemos perceber na narrativa de Ferreira (2018): “[...] Na hora me veio à memória todo sofrimento que passei na minha vida escolar, foi uma trajetória dolorosa, silenciada, sem entendimento, sem esclarecimentos e sem perspectivas [...]”.

É perceptível o quanto esse percurso foi atroz, a escola não era para os nossos colaboradores, o que Paulo Freire (1999) descrevia em sua poesia, *A Escola*, “[...] o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima [...]”.

Para que haja a escola descrita por Freire (1999), é necessário no mínimo um processo de socialização, constituição do sujeito, evolução acadêmica, emocional e respeito à diversidade. Apolinário (2018) diz: “[...] quando eu terminei o Ensino Médio, eu sentia que não tinha evoluído nada, na verdade eu sentia um vazio dentro de mim, parecia que eu era a mesma desde a primeira série [...]”, ou seja, parecia ter sido em vão todos aqueles anos passados dentro de um prédio com salas, quadros, programas e horários, nada mais que aquilo que seus olhos conseguiram alcançar.

As narrativas de si sinalizadas apontam para percursos de escolarização na Educação Básica marcados por experiências de exclusão, de silenciamento, de apagamento e invisibilidade. Denuncia uma escola que não estava preparada para ensinar o estudante surdo. As sinalizações dos professores, suas histórias de vida nos ensinam que os paradigmas teóricos do oralismo, da normalização alcançaram as práticas do final do século XX e, quiçá, ainda rondem a escola do século XXI.

Para os professores surdos colaboradores do nosso estudo, a escola não traz memórias de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, afetivo, acadêmico e social, mas antes uma lembrança de tempos hostis. No entanto, esses tempos não foram suficientes para pará-los, pois mesmo diante de tanta segregação e silenciamento, eles ultrapassaram a linha do não, reescreveram suas histórias e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem e adentraram à universidade.

⁴ Língua de sinais é para surdo sua língua natural, pois é uma língua espaço visual, não sendo necessário o uso da audição para adquiri-la, ela é considerada a primeira língua do indivíduo surdo ou sua L1. Já uma língua na sua modalidade escrita, no caso do Brasil, o português, ela é considerada como uma segunda língua para os surdos ou sua L2.

5. Universidade: “satisfação, emoção e aprendizagens”

Ingressar no Ensino Superior é o sonho de muitas pessoas com crenças, cores, naturalidades, sexos, gêneros e situação socioeconômica distintos, entre outras especificidades. Esse sonho pode nascer ou ser potencializado no período da escolarização, quando o indivíduo cria uma afinidade com alguma disciplina/área ou com o jeito de algum professor abordar a disciplina e, algumas vezes, a família impulsiona na escolha da profissão.

No entanto, esse sonho pode ser adiado ou até mesmo interrompido por tantas adversidades como problemas familiares, geográficos, financeiros e de escolarização de base. Alguns enfrentam esses problemas e acabam ingressando no Ensino Superior, no entanto, percebem que ingressar foi apenas a primeira batalha vencida, a permanência e a conclusão do curso escolhido é um exercício diário de resistência. Ainda assim, muitos enfrentam o desafio e vão em busca do seu espaço no mercado de trabalho.

Quando estreitamos esse prisma de análise para a pessoa surda, pessoa em destaque nessa pesquisa, podemos perceber que as adversidades começaram antes mesmo de ingressarem na escola de ensino básico. Muitas vezes as famílias passam por um longo processo de entendimento e aceitação da surdez do filho e durante esse processo pode ser criado alguns estigmas, tais como “coitadinho”, “mudinho”, “bichinho”, “incapaz”, entre outros.

Alguns desses estigmas são reverberados na escola e, quando não há o devido preparo por parte dos professores e gestores, o aluno surdo passa a frequentar a escola, mas não a participar dela, dessa maneira vão passando os anos e as séries, mas não avançam no que concerne à aprendizagem, como vimos acima. Essa trajetória torna o sonho de ingressar no Ensino Superior praticamente inatingível.

Apesar disso, alguns surdos superam os estigmas e perseveraram no sonho de cursarem uma faculdade, graduar-se e enfim tornarem-se profissionais qualificados, pois eles entendem que a limitação que os cerca, é principalmente, linguística. Quando lhes proporcionam a acessibilidade necessária, eles são capazes de participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das narrativas de si sinalizadas, observamos que colaboradores vislumbraram no curso de graduação em Letras Libras a oportunidade de aprender mais de sua língua e através dela conquistar um espaço no mercado de trabalho.

Fiquei muito emocionada por vários motivos, mas principalmente porque antes, na escola, eu só encontrava barreiras, dificuldades e motivos para desistir. Na faculdade, não! Embora eu também tivesse tido muitas dificuldades, eu era compreendida, todos, sem exceção, falavam a minha língua, os tutores, os professores, os monitores e os alunos, aquilo me motivava (APOLINÁRIO, 2018).

Apolinário (2018) desconsidera suas dificuldades em favor da felicidade de ser compreendida, de ter respeitada sua língua, de se comunicar e aprender efetivamente. Enquanto na escola ela só encontrava motivos para desistir, na universidade ela se emocionava, pois conseguia aprofundar suas relações com o outro e com o conhecimento.

Assim, corroboramos com Gesser (2009), quando ela afirma que o êxito nas performances que envolvem a esfera cognitiva, linguística e afetiva do indivíduo surdo está diretamente ligada ao acesso a uma língua que não necessite da audição. Isso significa dizer que os estigmas, estereótipos e/ou os problemas apontados na pessoa surda “são produzidos por condições sociais” (GÓES, 1996, p. 38), pois no período de escolarização básica, a escola era um espaço majoritariamente ouvinte, com práticas ouvintistas, sem estratégias de ensino para surdo e sem representatividade desse povo e cultura, produzindo assim estigmas, estereótipos e exclusão. Já no período de formação na universidade, os nossos colaboradores experimentaram outra realidade, eles já não se consideravam mais excluídos, diferentes ou inferiores, pois dividiam espaço, saberes e experiências com seus pares surdos, dividiam a mesma condição linguística e cultural com os demais colegas.

Em 2008, as aulas começaram, e foi um momento muito especial pra mim, porque foi onde vi mais surdos juntos e todos fluentes, havia uma troca constante entre nós de experiências. Aquilo me dava uma satisfação, um prazer visual, era uma emoção diária que eu sentia. Era uma emoção diária porque eu via o esforço dos meus colegas no aprofundamento teórico e acadêmico, e foi um desafio diário pra mim durante quatro anos (FERREIRA, 2018).

Percebemos nas narrativas dos professores, o prazer e a realização pela aprendizagem, o fato de dividirem experiências com outros surdos, de vivenciarem a acessibilidade, o bilinguismo, dava um novo sentido de cidadania e projeções de si. Para Ferreira (2018), o prazer visual se traduzia pela possibilidade de ver em todas aquelas mãos conhecimentos fluindo com entusiasmo, esperança e respeito.

A universidade foi para eles a realização de vários sonhos, uma vez que estavam vivenciando o Ensino Superior, socializando, interagindo e compartilhando experiências entre pares que se compreendiam pela língua, numa relação de autonomia linguística e acadêmica. Depois de tanto tempo dependentes de ajuda dos colegas, da “piedade e/ou incompreensão” do professor, finalmente os professores surdos se sentiam protagonistas de sua formação.

Jaspers (apud SANTOS, 2005, p.188) aponta a universidade como um “[...] lugar onde por concessão do Estado e da sociedade de uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria [...]”, foi na universidade que os surdos tomaram essa consciência, pois deixaram de ser agentes passivos e passaram a ser agentes ativos na construção e desenvolvimento do próprio saber e no saber do outro.

Ainda na perspectiva de Jaspers (apud SANTOS, 2005), a universidade tem três finalidades: a transmissão da cultura; o ensino das profissões orientado para a formação integral; e a investigação científica. Sem a língua de sinais seria inviável alcançar qualquer um desses objetivos supracitados. Para além da realização de um sonho, a universidade foi para os surdos um processo de amadurecimento e empoderamento enquanto sujeito social, político e acadêmico. A partir dessas trocas, eles puderam tornar-se mais críticos e conscientes de si.

É definida pela Constituição Federal de 1988 a garantia do direito de acesso a todos ao ensino obrigatório e gratuito, ou seja, todos têm direito ao acesso à escola pública. Além disso, concomitantemente, é delegada à União o dever de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Os princípios constitucionais viabilizaram a organização de um sistema de ensino nacional de educação com ferramentas de democratização da educação por meio da universalização da escola básica. Todavia, não se refere somente a universalizar a educação básica; tem-se adotado também, pelo Estado brasileiro, uma política de ampliação e democratização do Ensino Superior (SAVIANI, 1998).

Essa ampliação e democratização do Ensino Superior fomentou a criação e expansão do curso de graduação em Letras Libras, nas modalidades presencial e à distância, formando assim tradutores-intérpretes com o diploma de bacharel em Libras e docentes com o diploma de licenciatura também em Libras. Esse curso foi uma conquista significativa para a comunidade surda, pois a comunidade se sentiu respeitada, contemplada e empoderada, porque a língua seria estudada e disseminada em seu uso e fortalecida por causa das pesquisas científicas desenvolvidas.

A língua de sinais saiu dos guetos para a academia e junto com ela, os surdos também saíram do anonimato social e acadêmico, e passaram a ser os protagonistas, cerne da discussão sobre eles mesmos. Antes dessa expansão e democratização de acesso ao Ensino Superior, os surdos, mesmo tendo enfrentado toda defasagem do ensino base, se quisessem cursar um nível superior teriam outro complicador, o vestibular, que era todo em português na modalidade escrita, isto é, os surdos deveriam dispor de um conhecimento adquirido durante toda vida escolar e escrever um texto em português na norma culta. No entanto, esse método de acesso ao Ensino Superior era arbitrário. Como exigir de um candidato o que nunca lhe foi permitido desenvolver? Como exigir que o candidato escreva em uma língua que não lhe foi devidamente ensinada? Essas questões são respondidas quando Nina (2018) nos diz: “[...] Esse vestibular foi muito fácil pra mim, e depois dele minha vida mudou completamente, porque lá na faculdade eu aprendi de verdade [...]”.

Nina (2018), tentou durante dez anos⁵ os vestibulares tradicionais, mas foi reprovada em todos eles. Porém, ao tentar pela primeira vez o vestibular para cursar Letras Libras, foi aprovada. Destacamos

⁵ Registro do diário de campo do pesquisador.

ainda que o vestibular foi todo realizado em língua de sinais, o que viabilizou uma avaliação mais democrática não só de Nina, mas de todos os surdos que concorreram uma vaga. “[...] Todos nós surdos, demos graças a Deus com a chegada desse curso, porque tudo acontecia em Libras. A partir dele, pudemos conhecer o que era língua, linguística e, acima disso, conhecer de fato nossa língua [...]” (GRAÇA, 2018).

Quando Graça (2018) afirma que “todos nós surdos demos graças a Deus com a chegada desse curso, porque tudo acontecia em Libras”, percebemos o quanto a chegada do Letras Libras foi relevante na vida do povo surdo, o quanto eles eram carentes de entendimento e sedentos de oportunidades que de fato respeitassem sua condição biológica, a surdez, bem como sua condição linguística e cultural.

E, eu gostava muito da faculdade, porque eu nunca havia estudado com a presença de intérprete, além disso, os professores e tutores eram todos fluentes em língua de sinais, e, embora houvesse a presença do intérprete, quase não precisávamos dele porque todos eram fluentes, os professores, os tutores e os alunos, os monitores, todos. Pela primeira vez me senti bem num espaço de formação (APOLINÁRIO, 2018).

As narrativas revelam-nos que nossos colaboradores tinham muito desejo de aprender, no entanto não haviam sido devidamente oportunizados, a universidade era um lugar que eles gostavam de estar, era de fato um lugar aprendente, como diz Schaller (2008), pois se partimos da premissa do respectivo autor, o grupo pensado como um lugar “[...] não é mais dado a priori, como uma ‘matéria-prima’, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum, fundador de laço social e ‘recriador de um imaginário social’ [...]” (SCHALLER 2008, p. 70), ou seja, um lugar aprendente promove outros jeitos de aprender e ressignificar maneiras de ensinar já instituídas.

Corroboramos com o autor anteriormente citado quando refletimos sobre a formação desse laço social, que exige de nós um exercício de aprender com o outro, o outro que tem trajetórias de vida e histórias diferentes das nossas, e que está num mesmo espaço/lugar, dividindo não só os mesmos assuntos e questões, mas uma experimentação constante de si. Essas experimentações de si através da história, ou da experiência do outro, fortalecem os laços e nos transformam. Essa experiência de transformação e fortalecimento de laços foi vivida pelos surdos quando ingressaram na universidade e dividiram suas histórias uns com os outros.

À vista disso, Apolinário (2018) ainda acrescenta que “[...] antes de entrar no Letras Libras eu achava que seria pra sempre aquela que saiu da escola, a mesma que entrou, sem evolução, sem conhecimento e sem desenvolvimento [...]”. É difícil imaginar quais foram as motivações que impulsionaram Apolinário a continuar, pois a graduação poderia ser um prolongamento da escola.

Contudo, a universidade se apresentou totalmente contrária a tudo o que os surdos já haviam experimentado em seu processo formativo, o que os fortaleceu e os encorajou a continuarem o percurso acadêmico. Ademais entre os nossos colaboradores há um mestre e dois mestrandos⁶.

É como se o mestrado tivesse aberto minha cabeça para outras discussões teóricas, e também, para o aprofundamento de outras discussões teóricas [...] Normalmente eu pergunto muito, numa tentativa de recuperar o tempo perdido antes. E em casa eu também estudo muito para acompanhar as discussões, e eu me sinto bem por causa disso, sinto que aprendo de verdade e que meu esforço não é em vão (FERREIRA, 2018).

Ferreira (2018) relata sobre sua curiosidade e afirma perguntar muito para recuperar o tempo perdido, sabe que seu esforço não tem sido em vão. Seu entusiasmo com o fato de estar aprendendo o estimula a estudar e querer mais, entendendo que o tempo que lhe foi ceifado pode ser reparado hoje, pois hoje ele sabe que a fonte do conhecimento nunca cessa.

Dessa maneira, a universidade, diferentemente da escola, deu aos surdos primeiramente dignidade, ao passo que ofereceu oportunidades de interação social e acadêmica, desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, cultural e identitário, acarretando autoestima e autonomia em todas essas áreas supracitadas.

Considerações finais

Embora ainda seja necessário aprofundar as análises das narrativas de si sinalizadas dos docentes surdos, aqui apresentadas, podemos afirmar que a investigação com narrativas (auto)biográficas tem uma densa potencialidade para acessar processos de subjetivação e depreender experiências que marcaram os professores surdos em suas trajetórias de escolarização.

Com os docentes surdos, aprendemos que suas vidas escolares, na Educação Básica, foram marcadas pela exclusão, silenciamento, apatia, não entendimento dos objetivos da escola, na verdade, para alguns deles, a escola não tinha razão de ser e/ou existir. Com suas narrativas aprendemos também que, quando respeitada a língua do sujeito social, estimulado e compartilhado o seu uso, as possibilidades de aprendizagem superam quaisquer barreiras.

Aprendemos também que foi no Ensino Superior, notadamente no Curso de Letras Libras, que os surdos se identificaram com a construção do conhecimento, que se descobriram e puderam fazer projetos e projeções de si. Suas narrativas conduzem-nos a pensar estratégias pedagógicas para o ensino de surdos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior e, talvez, a maior estratégia seja a da visibilidade, do não silenciamento, da empatia e da inclusão pela língua.

⁶ Registro do diário de campo do pesquisador.

As práticas pedagógicas incluídas começam em nós, enquanto docentes, que temos uma responsabilidade de garantir o direito de aprender de cada estudante, na escola ou na universidade, e para isso temos que questionar nossas práticas e compreender a incompletude que nos humaniza, ter um olhar e uma ação receptiva para com o outro.

Referências

- APOLINÁRIO. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- BRASIL. Decreto no 5.296, de 02 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 29 mar. 2018.
- BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- FERREIRA. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola Editorial, São Paulo. 2009.
- GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. São Paulo: Autores Associados. 1996.
- GOUVEIA-PEREIRA, M. Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008
- GRAÇA. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.
- NINA. Narrativa autoreferencial, 16 de nov. 2018.
- NOVAES, E. C. Surdos - Educação, Direito e Cidadania. São Paulo: WAK Editora, 2014.
- PASSEGGI, M.C. A pesquisa (auto)biográfica em Educação. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima. (Org.). Em torno da noção de alteridade, 2011.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998, p. 51 - 73.
- PINEAU, G. As histórias de vida. Natal, RN: EDUFRN, 2010.
- ROSADO, C.T. Educação escolar para crianças – o que dizem sujeitos deste direito? 2010. 197f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, K. R. O. R. P. Projetos Educacionais para alunos Surdos. In: LODI, A. C. B. Lodi; MELO, A. D. B.; FERNADES, E. (Org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCHALLER, J. J. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- SHÜTZE, F.. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. e PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- SILVA, Narrativa autoreferencial, 15 de out. 2018.
- SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOUZA, R. M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. B. L. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.