

Identidade profissional e identidade pessoal dos/as professores/as surdos/as de LGP: em busca da cidadania

Carolina Alonso Morgado

M

2019



**Identidade profissional e identidade pessoal dos/as professores/as
surdos/as de LGP: em busca da cidadania**

Carolina Alonso Morgado

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, domínio Educação e Surdez, Bilinguismo e Língua Gestual para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Orquídea Coelho e co-orientação da Professora Doutora Amélia Lopes.

RESUMO

O objetivo central desta dissertação, faz-se na compreensão da trajetória de construção identitária do/a professor/a surdo/a de LGP em consonância com a de ser surdo/a. Portanto, parte-se do conceito de identidade apresentado por Dubar, sendo esta resultado do processo de socialização, assim, a identidade constrói-se a partir dos processos relacionais e biográficos. Logo, analisamos as narrativas de sete professores/as surdos/as de LGP – um/a de cada nível escolar, do/a educador/a de infância ao professor universitário. Neste sentido, abordamos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de língua gestual portuguesa e as suas conquistas pelos direitos a sua cidadania plena. Portanto, esta pesquisa aponta a entrada destes/as surdos/as na comunidade surda, a partir do seu ingresso na escola para surdos/as, pois assim iniciam-se no processo de compreensão do modo de estar, pertencer, sentir e ser membro de uma comunidade, com características linguísticas e culturais específicas. Todos/as os/as surdos/as apresentam uma viragem na vida escolar a partir da sua entrada para escola de surdos/as, ou seja, explicam a melhora na sua qualidade de vida, na sua autoestima e na sua autonomia a partir do contacto surdo/a-surdo/a. A partir das narrativas surdas, compreendemos sobretudo a cultura de trabalho inserida no corpo docente - pedagogia surda, metodologia visual, currículo surdo - bem como a importância para o indivíduo surdo aprender a língua gestual, a sua língua natural, pois é através do seu uso que o/a surdo/a tem acesso à comunidade e cultura surdas. Portanto, destaca-se a importância da aquisição de LG para que o/a surdo/a possa tornar-se um/a surdo/a cidadão/ã. Contudo, a legislação que está em vigor em Portugal, não está de acordo com uma educação bilingue para surdos/as. O Decreto-Lei 54/2018 preconiza um modelo de inclusão que prevê que todas as crianças possam ter respostas adequadas às suas singularidades na escola que frequentam, seja ela qual for, o que corrobora para o esvaziamento dos/as surdos/as em EREBAS, tendo em vista que as famílias optem pelas escolas próximas da sua residência. Portanto, este novo decreto não respeita a singularidade cultural e linguística do/a surdo/a e corrobora que os/as surdos/as se isolem da sua cultura e da sua comunidade surda.

Palavras-chave: cidadania; identidade; identidade do/a professor/a surdo/a de LGP; identidades surdas.

RÉSUMÉ

L'objectif central de ce travail est comprendre la trajectoire de construction identitaire de l'enseignant sourd de LGP (langue de signes portugaise) en accord avec le fait d'être sourd. Cela part du concept d'identité présenté par Dubar, en tant que résultat du processus de socialisation. Ainsi, l'identité est construite à partir des processus relationnels et biographiques. Nous analysons les récits de sept enseignants sourds de LGP - un de chaque niveau scolaire, dès l'éducateur de la petite enfance au professeur universitaire. En ce sens, nous abordons des questions sur l'identité professionnelle de l'enseignant, sur les moyens de légitimer la profession d'enseignant de LGP et sur ses conquêtes en matière de droits à la pleine citoyenneté. Cette recherche souligne l'entrée de ces sourds dans la communauté des sourds, dès leur entrée dans l'école des sourds, au moment où ils commencent à comprendre la façon d'être, d'appartenir, de ressentir et d'être membre d'une communauté, avec des singularités linguistiques et culturelles spécifiques. Tous les sourds ont rapporté un changement dans leur vie scolaire à partir de leur entrée à l'école des sourds, et mentionnent une amélioration de leur qualité de vie, de leur estime de soi et de leur autonomie, à partir du contact sourd-sourd. Sur la base des récits sourds, il est possible de comprendre la culture de travail engagée dans le groupe des enseignants - pédagogie sourd, méthodologie visuelle, programme pour sourds - ainsi que l'importance pour le sourd d'apprendre la langue des signes, sa langue naturelle, puisque c'est par son utilisation que la personne sourde a accès à la communauté et à la culture sourde. Donc, se démarque l'importance d'acquérir la LS (langue des signes) pour que le sourd devienne un citoyen sourd. Cependant, la législation en vigueur au Portugal ne cadre pas avec une éducation bilingue pour les sourds. Le décret-loi 54/2018 préconise un modèle d'inclusion prévoyant que tous les enfants peuvent apporter des réponses congruents à leurs singularités dans l'école qu'ils fréquentent, quelle que soit leur nature, conduisant ainsi à l'épuisement des sourds dans les EREBAS (Écoles de Référence pour l'Éducation Bilingue des Elèves Sourds), parce que les familles préfèrent des écoles proches de leurs foyers. De ce fait, ce nouveau décret ne respecte pas la singularité culturelle et linguistique du sourd et favorise l'isolement des sourds de leur culture et de leur communauté.

Mots-clés: citoyenneté; identité; identité du professeur sourd de LGP; identités sourdes.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation begins by understanding the trajectory of identity construction of the deaf Portuguese Sign Language (LGP) teacher linked to deafness itself. Therefore, Dubar's concept of identity as being a result of socialization process is the theoretical starting point, eventually graduating to a concept of identity built upon relationships and biographical processes. With this in mind, seven deaf LGP teachers' narratives were analyzed – one from each school level, from kindergarden up until university. This way, questions about the professional identity of the teacher, the paths to legitimize LGP teaching as a profession and the fight for the rights to a complete citizenship were approached. Moreover, this research paves a path towards the entry way of these deaf individuals into the deaf community, beginning with their first contact in a deaf school, seeing the latter as a starting point of the process of understanding the way-of-life belonging, feeling and being a member of a community with specific linguistic and cultural characteristics. Every deaf person presents a turning point in their school life as soon as they enter deaf school, thus explaining the improvement in their quality of life, self-esteem and autonomy on deaf-deaf relationship. From these deaf narratives, we are able to mostly understand the work culture inserted in the teaching realm – deaf pedagogy, visual methodology, deaf curriculum – as well as the importance of the deaf person to learn sign language, his/her natural language, for it is through it that he/she accesses to the deaf community and culture. So, the importance of sign language acquisition in the deaf individual is highlighted towards he/she becoming a deaf citizen. However, the current Portuguese legislation does not agree with deaf bilingual education. Decreto-Lei 54/2018 features a model of inclusion which foresees that every child may have adequate responses to their singularities in whatever school they attend, which reinforces the emptying of the EREBAS, seeing that families will most likely choose school near their vicinities. As a result, this new decree does not respect the deaf person linguistic and cultural singularity and supports the notion of deaf people isolating from their culture and the deaf community.

Key words: citizenship; identity; deaf LGP teacher's identity; deaf identities.

Agradecimentos

À minha querida Professora Orquídea Coelho por acreditar nas minhas escolhas, por todo o incentivo para eu continuar a pesquisar, pelas palavras de afeto e de carinho durante todo o caminho desta pesquisa. Muito obrigada por me ajudar durante todo esse trajeto e por me permitir ser quem sou.

À Professora Amélia Lopes por me fazer (des)construir as minhas crenças, por me fazer refletir, por me interrogar, por me fazer uma pesquisadora. Igualmente agradeço à Professora Sofia Marques por despertar o meu Eu Investigativo.

Às minhas amigas portuguesas de Mestrado, Ana Pinto e Cláudia Alves, por todo o contributo nesta pesquisa, pela disponibilidade de sempre e por fazerem eu me sentir em casa aqui em Portugal.

Aos meus amigos brasileiros e companheiros de Mestrado: Dinara Chacon, Cícero Santos, Anna Moser, Renata Mota, Amanda Ayres e Beatriz Mello pela parceria, troca, apoio e afeto ao longo desta jornada.

Ao Bruno Mendes, por estar sempre disposto a ajudar em todos os momentos cruciais desta pesquisa.

Às minhas colegas de profissão, as professoras do INES: Aline Gomes, Ana Flores, Ana Maciel, Ana Cristina e Silene Pereira que deixaram marcas positivas na construção da minha identidade profissional docente.

Aos colegas surdos e companheiros do INES, Áulio Nóbrega e Roberta Gomes, que me apresentaram ao mundo surdo.

Aos meus familiares, amigos e um agradecimento especial ao Pablo Koike meu companheiro de vida, meu amor e o meu maior incentivador, que me auxiliou a “equilibrar os pratos” durante toda esta pesquisa.

À minha filha Clarice por iluminar todos os dias da minha vida, com o seu sorriso largo e abraço apertado.

A toda comunidade surda brasileira e a toda comunidade surda portuguesa que me acolheram e que me despertaram uma consciência política, social e cidadã. Obrigada a todas as mulheres surdas e homens surdos que lutam pela conquista da igualdade de direitos. Estamos juntos na militância da causa surda, sempre!

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Larrosa, 2014:05)

Índice de Figuras

Figura 1- esquema representativo das Dimensões.....	55
Figura 2 - esquema completo da Dimensão I, categoria e subcategorias	57
Figura 3 - esquema completo da Dimensão II, categoria e subcategorias.....	57
Figura 4 - esquema completo da Dimensão III, categoria e subcategorias	58
Figura 5 - esquema completo da Dimensão IV, categoria e subcategorias	58
Figura 6 - esquema completo da Dimensão V, categoria e subcategorias	59

Índice de Quadros

Quadro 1- características dos/as professores/as surdos/as de LGP entrevistados	44
Quadro 2 - guião de entrevista.....	46
Quadro 3 - referente as categorias e as subcategorias	55

Índice de Apêndice

Apêndice 1- Termo de Consentimento Informado	
Apêndice 2 - Análise das Narrativas /Dimensão I	
Apêndice 3 - Análise das Narrativas/Dimensão II	
Apêndice 4 - Análise das Narrativa / Dimensão III	
Apêndice 5 - Análise das Narrativas / Dimensão IV	
Apêndice 6 - Análise das Narrativas / Dimensão V	

Índice

Introdução Geral	11
Capítulo I - A construção das identidades surdas e os reflexos dos impactos sofridos pelos/as surdos/as ao longo da trajetória sócio histórica das representações sociais	15
Introdução.....	15
1.1. Resistir para existir – a luta da comunidade surda pela conquista do direito à cidadania plena	17
1.2. Identidade(s)	19
1.3. Identidades do/a Professor/a Surdo/a de LGP	22
Capítulo II: O espaço escolar bilingue na construção da identidade e cidadania surdas	25
Introdução.....	25
2.1. Em defesa de uma educação bilingue para surdos/as.....	26
2.2. O/a professor/a surdo/a como modelo surdo na Educação Bilíngue para surdos/as	32
2.3. Para além do bilinguismo: em prol de uma educação plena e integral a qual o/a surdo/a tem direito	34
Capítulo III – Percurso Metodológico: a travessia	36
Introdução.....	36
3.1. A construção da identidade de investigadora: as (in)certezas, as opções metodológicas, objeto de estudo e desenho de investigação - as braçadas	36
3.2. Entendendo o contexto português da Educação de Surdos: a imersão	40
3.3. A Entrevista através das narrativas biográficas como técnica metodológica e recolha de dados	42
3.3.1. A função das intérpretes de LGP.....	48
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão a partir das sete narrativas surdas	51
Introdução.....	51
4.1. As etapas adotadas nos procedimentos de análise das narrativas surdas	53
4.1.1. Etapa 1: Uma primeira leitura, dinâmica, de todas as narrativas para elencar os tópicos e questões apresentados pelos/as professores/as surdos/as de LGP	53
4.1.2. Etapa 2: Definição das unidades de classificação adotadas na análise das narrativas surdas	54
4.1.3. Etapa 3: Definir as dimensões, categorias e subcategorias	54
4.1.4. Etapa 4: Experiências biográficas, pessoais, profissionais e identitárias narradas pelos/as professores/as surdos/as de LGP	59
Dimensão I: Identidade como filho/a, pai/mãe, irmão/ã, tio/a - ser familiar	60

Dimensão II: Identidade como aluno/a: ser escolar	68
Dimensão III: Identidade profissional docente – ser professor/a de LGP.....	79
Dimensão IV: Identidade da Instituição – ser institucional.....	93
Dimensão V: Cidadania em prol da conquista dos direitos a ser surdo/a – ser surdo/a cidadão/ã	98
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	119
Referências Legislativas.....	123

Introdução Geral

Este trabalho surge no contexto da Educação de Surdos, em que estou inserida desde 2010 - ano que iniciei a minha prática pedagógica em sala de aula, no Brasil, como professora ouvinte de alunos/as surdos/as. Nesta época, eu tive o meu primeiro contato com a comunidade e a cultura surdas. Fazer pesquisa nesta área é uma tarefa com muita responsabilidade social, haja vista que a profissão docente é um dos ofícios mais aludidos no foco das exigências sociais. Entretanto, no cenário educacional atual, a discussão principal está em situar as análises sobre ser docente e o desafio de construir a sua identidade profissional. Desta forma, esta dissertação busca a reflexão sobre a formação do docente surdo de Língua Gestual Portuguesa - LGP, ressaltando a sua trajetória identitária¹, profissional e sobretudo o ascendente reconhecimento e valorização da sua profissão.

Percebe-se, que o sujeito pós-moderno se caracteriza pela a sua inconstância, diferença, subjetividade e mudança, e, logo, as suas identidades permanecem abertas. Esta conceção identitária não é permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representada ou interpretada pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. Então, a visão de sujeito assume contornos sócio históricos, se afastando dos contornos biológicos. Ou seja, o grande impasse está em como este/a profissional conseguirá fazer um trabalho significativo, enfrentando diversas incertezas no seu cotidiano profissional e até familiar, pessoal e social.

O interesse por este objeto de pesquisa surgiu a partir do contexto político português, isto porque, em 2017, iniciou-se o processo de legitimação da profissão de professor de Língua Gestual Portuguesa², com êxito, através da mudança da nomenclatura, de técnico especializado para professor³. Esta mudança teve um carácter muito significativo para o

¹ Em Ciampa (1987), Dubart (1997), a identidade é dinâmica e está sempre em processo de transformação.

² Este diploma, seguindo as recomendações do Relatório Final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 2286/2017, de 16 de março, põe, assim, termo a uma situação que era premente corrigir, reconhecendo aos formadores de LGP a integração na carreira docente, mediante a criação, para o efeito, do respetivo grupo de recrutamento.

³ O ensino da LGP tem sido assegurado por técnicos especializados, utilizando as Escolas de Referência, para o seu recrutamento, o mecanismo de contratação de escola com a publicação de avisos por cada uma delas, nos termos do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

fortalecimento da LGP e todos os desdobramentos que este reconhecimento implica na educação e na sociedade, ou seja, todos os aspetos que emergem a partir do reconhecimento deste grupo, são o ponto de partida desta pesquisa. Assim, entende-se a importância do/a profissional surdo/a para a construção da identidade positiva do/a aluno/a surdo/a. Isso porque, com a implementação das EREBAS – Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos, onde se estabelece a LGP como a primeira língua do/a surdo/a, emerge a necessidade de/a um/a profissional surdo/a como autor/a essencial para a consolidação deste modelo educativo, de formador/a para professor/a surdo/a de LGP, pois este/a surdo/a tem, em sua função, sobretudo, ser um modelo linguístico e cultural para os/as alunos/as surdos/as.

Nesta pesquisa buscamos entender as especificidades desta profissão, ou seja, pretendemos identificar esta(s) diferença(s) que os distingue dos demais docentes, uma vez que a sociedade majoritária é constituída por ouvintes (linguística e culturalmente). Posto isto, o/a professor/a surdo/a é uma referência fundamental no desenvolvimento da língua e da identidade das crianças surdas e na sua inclusão social, escolar e educativa.

Portanto, abordaremos todas essas mudanças políticas e as lutas dos/as professores/as surdos/as de LGP para conquistarem o direito a equiparação profissional com os professores de outras disciplinas curriculares, inseridos agora no código 360. Em março de 2018⁴ em Portugal, foi oficializada a profissão do/a docente de LGP, portanto, refletir-se sobre o âmbito da profissionalização do/a professor/a de LGP é urgente.

Entretanto, é de suma importância que o/a educador/a (re)pense a sua prática, contribuindo para a teoria em diversos espaços. Ademais, tal quadro assinala a necessidade do/a professor/a estar instrumentado/a em desenvolver a sua *práxis* em conformidade com as exigências sociais mais amplas. Para que isto de fato aconteça, este/a precisa estar atento/a à sua volta e às transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo.

Todas estas oportunidades, em que o/a professor/a possa compartilhar saberes e conhecimentos, favorece a ascensão da sua atuação profissional, de maneira integral -

⁴ Decreto-Lei 16/2018 - Artigo 5.º Habilitação profissional para a Língua Gestual Portuguesa. Constitui habilitação profissional para o grupo 360 a titularidade do grau de mestre em LGP, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na redação dada pelo presente decreto-lei.

humana, pessoal e cognitiva - o que, conseqüentemente, contribui para a qualidade da pedagogia surda. Então, compreende-se que as representações que esses profissionais têm de si como docentes surdos interferem diretamente em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os/as surdos/as no espaço escolar.

Neste sentido, defende-se que é primordial, em todo o percurso da construção do docente, a prática articulada à teoria como um princípio epistemológico. Como afirmam Esteban e Zaccur (2002), a prática aponta as questões do cotidiano escolar e a teoria ajuda a olhar, a interpretar e a propor alternativas que se transformam em novas práticas, ponto de partida para novas indagações. Assim, é nesta ação que o/a professor/a se alimenta permanentemente, ou seja, neste processo reflexivo que se ampliam os conhecimentos construídos. Portanto, esta pesquisa tem um papel importante para o estabelecimento da relação entre teoria e prática, sobretudo para a aproximação da realidade à construção do conhecimento.

O objetivo central deste projeto, então, faz-se na compreensão da trajetória de construção identitária do/a professor/a surdo/a de LGP em consonância com a de ser surdo/a. Logo, analisaremos as narrativas de sete professores/as surdos/as de LGP – de cada nível escolar, da educadora de infância ao professor universitário. Através dos relatos destes/as profissionais, em que serão expostos os desafios, as aspirações e as ações encontrados por eles na trajetória da sua prática docente, contribuiremos criticamente para as Ciências da Educação.

No primeiro capítulo, apresentaremos questões relativas à comunidade surda e à cultura surda, bem com a construção das identidades surdas e os reflexos dos impactos sofridos pelos surdos ao longo da trajetória sócio histórica das representações sociais. Entretanto, buscaremos referenciais teóricos que embasem esta pesquisa sob o paradigma socio antropológico da surdez, em que advoga a pertença do surdo a uma comunidade e cultura próprias (Skliar, 1997; Sacks, 2002; Coelho, 2010; Slomski, 2010; Benvenuto, 2016). Neste sentido, compreender o contexto português da Educação de Surdos atual, é fundamental, portanto discutiremos todas essas mudanças políticas e as lutas dos/as professores/as surdos/as de LGP para conquistarem o direito a equiparação profissional com os professores de outras disciplinas curriculares, bem como a construção da sua identidade profissional e pessoal.

No segundo capítulo, enfatizaremos a escola como local de acesso à cultura e à comunidade surdas, através da aquisição de língua gestual no contacto entre os pares surdos. Assim, confirma-se a importância da escolarização na vida do/a surdo/a para além da aprendizagem de conteúdos, bem como a escola de/para surdos/as sendo um espaço de fortalecimento e existência deste grupo. Entender os marcadores culturais e identitários deste grupo é o caminho que nos faz refletir sobre questões que emergem no processo educativo destes/as alunos/as surdos/as, em que trazem marcas e escolhas ao longo das suas vidas.

Em seguida, no terceiro capítulo, propomos algumas reflexões acerca de como escolher os percursos metodológicos, para que de fato, esta pesquisa em Ciências da Educação, possa ter validade e, sobretudo, tenha um caráter social, de visibilidade e de emancipação para o grupo de professores/as surdos/as de LGP pesquisado. Neste capítulo, escrevo em primeira pessoa, pois nesta parte da dissertação apresento os caminhos percorridos por mim nesta experiência de investigar, a partir do contexto de Educação de Surdos em Portugal.

Por fim, apresentaremos a análise e a discussão das entrevistas, a partir das narrativas dos/as sete professores/as surdos/as em comunhão com o referencial teórico em prol de atingirmos os objetivos desta pesquisa, sobretudo ampliarmos os debates relacionados à cidadania, às identidades do/a surdo/a e à identidade do/a professor/a surdo/a de LGP.

Capítulo I - A construção das identidades surdas e os reflexos dos impactos sofridos pelos/as surdos/as ao longo da trajetória sócio histórica das representações sociais

Introdução

Neste capítulo, abordaremos questões relativas à importância para o indivíduo surdo aprender a língua gestual, a sua língua natural⁵ e materna⁶, haja vista que, é através do seu uso que o/a surdo/a tem acesso à comunidade e cultura surdas. Desta forma, partiremos das concepções de Morin (2003) cit. in Felgueiras (2010) “em que a cultura é simultaneamente um capital cognitivo, técnico, mitológico e ritual, de memória e de organização, servido por uma linguagem (...) É este patrimônio cultural herdado que permite a regeneração permanente da complexidade social.” (p.22) e de Certeau (2008) “Mais do que um conjunto de valores que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social.” (p.192).

Para delimitarmos a cultura, termo utilizado ao longo deste projeto, faz-se necessário à sua fundamentação, entretanto, toda exposição relativa aos problemas culturais caminha sobre um solo de constructos fluidos, contudo, optamos por apresentar a conceitualização de cultura por Certeau (2008):

Comportamento, instituições, ideologias e mitos que compõe quadros de referência e cujo o conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Desde E.B.Tylor (*Primitive Culture*, 1871), este se tornou um conceito chave em antropologia cultural (c.f. os *patterns of culture*). Há todo um leque de posições segundo se privilegiem as práticas e os comportamentos ou as ideologias e os mitos. (p.194)

Nesta perspectiva, entendemos “(...) a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e populações.” (Karnopp, Klein & Lazzarin, 2011:18). Portanto, buscamos descentralizar a cultura universal

⁵ “Língua natural – sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem.” (Sim-Sim, 2005:18)

⁶ Em contacto com qualquer língua natural, a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta, tornando-se esta a língua materna dessa criança. (Sim-Sim, 2005:18)

e (re)conhecer a pluralidade de culturas que existem – e resistem - em grupos minoritários, neste caso, em prol de proporcionarmos a visibilidade da comunidade surda.

Logo, esta pesquisa embasa-se na visão socio antropológica da surdez, que advoga a pertença do Surdo a uma comunidade e cultura próprias (Skliar, 1997; Sacks, 2002; Coelho, 2010; Slomski, 2010) como usuário de uma língua visuo-espacial, com direito a uma educação bilingue significativa e eficaz. É neste contexto, em que as dinâmicas social, política e económica ultrapassam a dimensão territorial, que o debate em torno da escola e da afirmação da cultura surda faz-se necessária. Contudo, esta visão pós-moderna acerca da língua gestual e da educação dos surdos foi conquistada com muita luta pelos sujeitos surdos para que seus direitos fossem respeitados e, por isso, é necessário destacarmos, neste capítulo, um pouco da história da educação dos surdos.

Diferenciar os paradigmas médico e sociocultural da surdez é essencial para entendermos as relações de dominação entre o grupo minoritário surdo e o majoritário ouvinte. Na perspectiva médica o indivíduo surdo é um deficiente, o foco da educação é reabilitá-lo (ouvintizá-lo). Contudo, na perspectiva socio antropológica, o surdo é diferente do ouvinte - usuário de uma língua visual e detentor de uma cultura e comunidade próprias.

Em prol da compreensão e da identificação nos impactos das exclusões sociais, Stoer e Magalhães (2005) apresentam “(...) cinco lugares: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território para poder explorar as dimensões múltiplas do fenômeno da exclusão social.”. (p.65). Os referidos autores apresentam o caminho identitário do surdo na sociedade pré-moderna, moderna e pós-moderna, e, para isso, foco no capítulo: *Cinco lugares do impacto de exclusão social*, pois identificam-se os/as surdos/as como pertencentes a um grupo minoritário, marginalizado e excluído que sofreu, ao longo da trajetória sócio histórica das representações sociais, um enorme impacto da sociedade majoritária ouvinte

Posto isso, compreende-se que o corpo é um lugar de exclusão, ou seja, o surdo, por não conseguir ouvir, foi excluído e marginalizado ao longo da história. Nesta perspectiva, podemos identificar no corpo, formas específicas de exclusão, que, por vezes, essa exclusão emerge de forma comedida, sorrateira e ardilosa. Não obstante, compreende-se que a exclusão do/a surdo/a na sociedade existe a partir da diferença marcada no seu corpo, e por consequência, o surdo não consegue exercer a sua cidadania e constrói uma identidade negativa. Portanto, esses três lugares: corpo, cidadania e identidade se correlacionam.

Desta forma, destaca-se que é através das interações entre os indivíduos que se proporciona a exclusão e inclusão destes, então, é na interação do sujeito com o outro, nos diversos espaços estruturais - trabalho, casa, família, escola - que o indivíduo cresce, luta pela sua cidadania e constrói a sua identidade. Porém, neste contexto interativo entre os indivíduos, ouvinte/surdo/a, existem tensões de poder e entraves na busca do/a surdo/a exercer o seu papel pleno de cidadão/ã.

Neste contexto, identificamos que a inclusão e a exclusão social caminham juntas, sendo impossível dissociá-las pois esses dois fenômenos sociais coexistem. Portanto, a exclusão é sempre comparada com algo que está incluído: “O objetivo é o de estudar as distinções, diferenciações e divisões que disciplinam e produzem os princípios que qualificam e desqualificam indivíduos (e grupos) para a acção e participação. Aqui o que está em jogo é a fabricação de identidades e a forma que os sistemas racionais produzem subjectividades.” (Stoer & Magalhães, 2005:66).

Podemos refletir, a partir destes conceitos, acerca da atuação dos/as surdos/as e dos/as ouvintes na construção das identidades surdas e os reflexos dos impactos sofridos pelos/as surdos/as ao longo da trajetória sócio histórica das representações sociais, em que esta construção identitária do surdo - ora como anormal/deficiente/incapaz/imperfeito, ora como membro de uma comunidade linguística e cultural específica/diferente/capaz/perfeito - reflete na sua percepção, inserção e atuação na sociedade majoritária ouvinte. Consequentemente, o modo deste sujeito se relacionar com ele mesmo e com os outros também está diretamente articulado com o conceito de cidadania, legitimado ao longo da trajetória ocidental. Ademais, faz-se primordial pontuarmos as mudanças no conceito sobre a cidadania (Gomes, 2010) na sociedade pré-moderna, moderna e pós-moderna e as suas relações com o lugar que o surdo ocupa na referida sociedade, e este será o nosso próximo ponto de debate.

1.1. Resistir para existir – a luta da comunidade surda pela conquista do direito à cidadania plena

Na pré-modernidade, o/a surdo/a era reconhecido como um ser irracional, não podia ser educado e não tinha legitimação para exercer a sua cidadania. Como não falava, era rotulado como mudo, pela ausência de som e ausência de linguagem. Não possuía uma

língua e nem conhecimento. Era desconsiderado humano. Portanto, o/a surdo/a era incapaz de ser instruído/a.

Na Modernidade, a cidadania era tudo aquilo partilhado por um grupo, o que os unia, os uniformizava e tudo que os indivíduos tinham em comum. Como por exemplo: a língua, a cultura, a religião etc. A cidadania era algo atribuído pelo o Estado. Nesse contexto sócio histórico, havia a busca por normalizar, padronizar e unificar os corpos. Todos os sujeitos que eram diferentes aos que eram normais, como os surdos, acabaram sendo estigmatizados e rotulados como deficientes - aqueles que estavam com prejuízo em relação aos demais. Por isso, nessa época, existiu uma grande tentativa de reabilitação dos/as surdos/as em prol de forçá-los/as a serem iguais aos outros, *ouvintizá-los*. Sob o ponto de vista de Gomes (2010) podemos compreender os/as ouvintes como opressores dos/as surdos/as porque impunham a sua língua com o objetivo de moldar à sua imagem e semelhança. Com isso, podemos destacar o ouvinte como colonizador do corpo surdo com caráter benfeitor/educador, dar-lhes cultura e conhecimento.

Neste sentido, pesquisadoras surdas brasileiras (Perlin & Reis, 2012) explicam como foi viver num contexto de imposição cultural hegemônica ouvinte: “Nós, pesquisadoras surdas, despontamos nossas vidas num espaço onde fomos submetidas numas questões de normalização, ou seja, o contexto moderno.” (p. 29). E mais, explicam justamente como era atribuída a elas a identidade ouvinte, a qual era o único modelo possível. Desta forma, eram sujeitas e submetidas a violência de não poderem assumir as suas vidas de maneira plena, serem surdas e terem uma identidade surda, enfim, serem cidadãs: “O que imperava era a obrigatoriedade de narrarmo-nos entre os deficientes, o controle rígido e contínuo, o preconceito imperando nas tramas da sociedade, bem como a rejeição e o medo ao deficiente impetrados.” (p.29)

Para compreendermos melhor essa relação ouvinte *versus* surdo/a, podemos referenciá-la ao conceito de biopoder de Foucault (1979) em que define o conhecimento como uma forma de poder. Com isso, os/as ouvintes possuíam legitimidade de controlar os/as surdos/as, pois como detinham o conhecimento, tinham o controle. Logo, os/as ouvintes constituíam-se como dominantes, exercendo opressão e violência contra os/as surdos/as.

Em contrapartida, na pós-modernidade, a cidadania é da ordem do reclamado. Isso porque, os grupos e indivíduos queriam legitimar as suas diferenças de etnia, de gênero, de

raça etc. Esse grupo, de uma certa forma, são definidos como rebeldes, pois lutam contra a imposição de normas que são produtos de um grupo majoritário. Então, emergem as *rebeliões das diferenças*. Nesse contexto, a dimensão política está centrada na perspectiva de reclamação da cidadania por parte dos/as surdos/as. Esses processos de reivindicações identitárias são lutas políticas da reclamação da cidadania, como por exemplo, o surgimento das Associações de Surdos.

Percebe-se, na pós-modernidade, a emergência em buscar a legitimação do SER e para se destacar positivamente pela diferença. Portanto, todos os corpos têm direito ao seu lugar, todo o lugar é legítimo. Emerge-se, então, a visão socio antropológica da surdez em que o/a surdo/a pertence a uma comunidade própria, é usuário de uma língua visual, com uma cultura própria e tem o direito a usufruir de uma educação bilingue, significativa e eficaz.

Neste contexto, pesquisarei todas essas tensões nas relações do/a professor/a surdo/a e a comunidade escolar (ouvinte e surda) em prol de legitimar *o ser surdo* e a capacidade da escola bilingue em proporcionar uma educação significativa para ele. Contudo, o enfoque principal da pesquisa está em clarificar as funções do/a professor/a surdo/a no processo identitário do/a aluno/a surdo/a e como este/a docente se constituiu com a sua identidade profissional.

Entretanto, para compreendermos o processo de construção identitária do professor/a surdo/a de LGP, faz-se primordial conceituarmos identidade. Ademais, o conceito de identidade tem um aspeto complexo, que envolve múltiplos fatores que iremos desenvolver ao longo deste capítulo.

1.2. Identidade(s)

Em Dubar (1997) compreende-se a identidade como resultado do processo de socialização, ela se constitui através da interceção entre as interações com os outros, a partir dos processos relacionais - o sujeito é reconhecido pelo outro que o compreende – e biográficos - que tratam de algo individual, como a sua história, suas habilidades e projetos pessoais. Portanto, a sua identidade e a identidade para o outro são inseparáveis, ou seja, o sujeito se reconhece a partir do olhar do outro. Estas identidades estão interligadas, por conseguinte estas são: “Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do outro e do

seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro.” (p.104). Esta dualidade entre as identidades torna-se obscura porque o entendimento que temos de nós mesmos, por vezes, não é igual a como os outros nos percebem. Desta forma, o que se entende da sua identidade é aquela legitimada pelo outro e, então, foge ao seu controle por ser constituída de incertezas. “Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.” (p.104).

Em Lopes (1999) a identidade profissional é uma identidade social da pessoa, ou seja, é uma identidade social particular que existe sob especificidades que constituem aquele profissional e aquela profissão, sempre partindo “(...) do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho numa estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor.” (p. 279). Logo, refletiremos sobre a função social do/a professor/a surdo/a de LG, em comunhão com as suas características pessoais, a sua subjetividade e a sua singularidade.

Identificar as possibilidades de transformação e equiparação dos/as professores/as de LGP com os/as professores/as de outras línguas (orais), a partir da legitimação destes profissionais - de técnicos especializados para professores/as de LGP - evoca a necessidade de compreender o (re)conhecimento deste grupo, no contexto da Educação de Surdos. Ou seja, perceber os caminhos que determinam os processos de mudança social, a partir da diminuição hierárquica dos saberes e das profissões. Sabemos, no entanto, que tais mudanças são complexas, demandam tempo para que seja efetiva a (des)construção de mentalidades passadas. Ao situar as identidades sociais de trabalho, Lopes (1999) afirma a “(...) importância das relações sociais como modeladoras das identidades pondo-as em causa ou caucionando-as.” (p.287).

Neste contexto, Dubar (1997) também evoca a divisão do eu, em que este é subjetivo, produto de uma tensão e produto de contradições que são pertencentes ao mundo social. Neste sentido, esta divisão do eu acontece “(...) através dos mecanismos de identificação.” (p.106). Nestes mecanismos estão inseridas categorias socialmente disponíveis em relação a raça, etnia, cultura, gênero etc. Não obstante, o referido autor nomeia como atos de atribuição, as classificações que são utilizadas para definirem que tipo de sujeito é você, que, neste caso é a identidade para o outro. Contudo, os atos de pertença referem-se a o tipo de

sujeito que você quer ser, o que é denominado como identidade para si. Compreende-se, então, que identidade nunca está acabada, pois o nosso eu é algo instável, dinâmico (Erikson p.20 cit. in Dubart p.104).

O modo do indivíduo surdo ser e estar na comunidade é produto do coletivo, porém é sentido de maneira particular. Sob a perspectiva de Duschatzky e Skliar (2000) é questionável a percepção de que os outros são sujeitos plenos de uma marca cultural, pois as diferenças não podem ser absolutas e nem se construir com um único referencial (raça, gênero, étnicos etc.). Eles explicam o mito da consistência cultural, em que “(...) supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de maneira idêntica.” (p.168)

Neste contexto, Lopes e Veiga-Neto (2006) também se afastam da existência da essência surda, porém destacam alguns elementos que são recorrentes nas narrativas surdas, tais como: a necessidade de estar em comunidade e compreender o mundo através do olhar. Esses são indicadores de marcadores de um grupo cultural específico, neste caso, surdo. Tais marcas são produtos relacionais, pois é na relação com o outro que elas são impressas. Nessa interação é compreendido como o outro me vê e como eu me torno diferente em relação ao outro, de acordo com Pacheco e Caramelo (2005) “(...) os processos de construção da identidade exigem não só o reconhecimento do outro como semelhante e diferente, como também o reconhecimento pelo outro da semelhança e diferença de cada um.” (p.25).

Esses marcadores identitários podem se fixar no indivíduo positivamente, em que este está autorizado e dentro dos padrões aceitos pelo grupo, ou negativamente, em que o indivíduo fica excluído daquele grupo por não ter as suas características aceitas, assim definem Lopes e Veiga-Neto (2006): “A invenção de fronteiras imateriais mantém uma geografia segregacionista que se alimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a frequentar o grupo dos amigos/incluídos ou excluídos.” (p.84).

As identidades surdas apresentadas no decorrer desta dissertação, estão presentes nas sete narrativas surdas, portanto, faz-se essencial abordarmos teoricamente tais identidades, entretanto, buscamos o afastamento de conceitos do corpo surdo como: deficiente, anormal, padronizado e estereotipado. Em Perlin (2001) as identidades surdas são repletas de “(...) redundâncias, consequências, diversificações e implicações.” (p.51). Ou seja, nesta pesquisa pretendemos abarcar as subjetividades encontradas nas identidades

surdas dos/as professores/as surdos/as pesquisados. Desta forma, a identidade surda é construída dentro de uma cultura visual, esta é o centro da especificidade da cultura surda.

A seguir, iremos identificar as identidades surdas como múltiplas e multifacetadas, logo nos basearemos nas definições destas identidades por Perlin (2001), surda e pesquisadora na área dos Estudos Surdos e Estudos Culturais. Contudo, dentre várias definições acerca das identidades surdas, iremos nos ater em duas de suas definições: as identidades surdas híbridas e as identidades surdas de transição.

As identidades surdas híbridas, são caracterizadas por surdos/as que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos/as, em grande maioria por surdos ensurdecidos, assim este surdo/a consegue usar a sua identidade de maneira a se adequar no contexto em que está inserido. Se está na comunidade ouvinte, sente-se e comporta-se como um; se está na comunidade surda, sente-se e comporta-se como outro.

As identidades surdas de transição, estas estão presentes nos/as surdos/as que ficaram a sua maior parte do tempo sob a imposição da cultura ouvinte. Assim, estes/as surdos/as passam pela transição da identidade ouvinte para a identidade surda, e desta forma, estabelecem um processo de (re)significação da sua identidade pessoal. Como a grande maioria dos/as surdos/as são oriundos de famílias ouvintes, a maioria da população surda passa por esta transição identitária pessoal.

1.3. Identidades do/a Professor/a Surdo/a de LGP

Após mais de uma década da implementação das EREBAS, em Portugal, podemos propor uma discussão acerca das experiências pedagógicas, identitárias e profissionais do seu corpo docente, a partir das narrativas dos/as sete professores/as surdos/as de LGP, para compreendermos também a cultura de trabalho docente inserida nesta perspetiva educacional, como defende Vaz (2013) “A experiência destas escolas ao nível de trabalho com os surdos ensaia o desenvolvimento de uma certa cultura de trabalho docente, em contracorrente com a cultura ancorada na sala de aula.”(p.222). Ademais, é necessário que estas escolas proporcionem a formação contínua desses/as professores/as e subsídios para que haja uma abertura crítico-reflexiva do seu corpo docente, possibilitando (re)ver as suas práticas e suas estratégias pedagógicas em prol de que haja uma pedagogia surda significativa para os/as aluno/as surdos/as.

Propomos, então, selecionar as características particulares deste grupo profissional, a partir das experiências de vidas narradas pelos/as próprios/as professores/as surdos/as de LGP, para adiante, analisá-las. Optamos em utilizar a palavra *experiências* sob o conceito proposto por Larrosa (2002), em que: “A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca.” (p.24). Desta forma, cada sujeito sente e é afetado pelos acontecimentos de uma maneira singular, particular e subjetiva; portanto, o sujeito da experiência é definido como sendo “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que o acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (p.24). Tais marcas serão analisadas no decorrer desta pesquisa em prol de delimitarmos os marcadores identitários destacados nas trajetórias de vida enunciadas pelos próprios sujeitos investigados.

Perceber as experiências destes sujeitos é importante para construirmos algumas ideias referentes ao que os/as professores/as surdos/as de LGP viveram no passado - com uma visão do grupo - para colocarmos em confronto com a realidade encontrada hoje na educação de surdos nos seus diferentes contextos para, a seguir, refletirmos quais os caminhos que esses profissionais pensam em enfrentar no futuro. Delimitar também as marcas que os unem, como surdos/as e como professores/as surdos/as de LGP, é outro ponto que levaremos em considerações e que serão analisados, pois “Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional, e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relação de trabalho, participar de uma forma ou de outra em actividades coletivas de organizações, intervir, de uma forma ou de outra no jogo de actores.” (Dubar, 1997:115).

Não obstante, temos que perceber que a identidade profissional é constituída através das relações dos autores deste grupo profissional. Porém, neste grupo há poderes entre seus membros, de maneira a hierarquizar estes sujeitos. R.Sainsalieu (1985), cit. in Dubar(1997), destaca as modalidades constitutivas das identidades no trabalho caracterizadas em três dimensões: “o campo de investimento, as normas de comportamento relacional e os valores provindos do trabalho.” (p.116).

No contexto das identidades coletivas, ancoradas nas culturas de trabalho, propomos uma reflexão sobre os modos de fazer dos professores/as surdos de LGP, pois a partir das narrativas, iremos discorrer sobre pontos comuns de trabalho destes profissionais e o cotidiano de sala de aula “Estas identidades coletivas não correspondem a uma personalidade coletiva mas dizem respeito (lógica comum) de acesso à identidade em

indivíduos ocupando o mesmo tipo de posições de trabalho, sendo possível, a partir delas prever comportamentos práticos.” (Lopes, 1999: 289).

Para Nóvoa (2013) a identidade é um lugar de tensão, de batalhas e de conquistas, portanto “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (p.16). Assim, o autor enfatiza que a identidade é fruto de um processo, e que faz parte desta construção como cada um se sente como professor e se diz ser. Neste contexto, percebemos como os profissionais da mesma categoria de trabalho conseguem “(...) o reconhecimento da sua identidade para os e nos investimentos relacionais dos indivíduos.” (p.117). Este processo de reconhecimento da identidade gera uma tensão, às vezes, por existirem conflitos entre “os indivíduos portadores de desejos de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimento.”. Além desses conflitos explicitados acima, também há outro ponto destacado por Dubar (1997) no jogo de reconhecimento destes profissionais, que consiste no reconhecimento que lhes é oferecido *versus* as ações efetivas nas quais este sujeito sente, verdadeiramente, que deve ser valorizado, que por vezes, não estão de acordo.

Retornando como foco principal do estudo, o processo de (re)conhecimento dos/as professores/as surdos/as de LGP, através da legislação vigente em Portugal, é inegável que esta é uma conquista crucial para a valorização destes profissionais neste país; porém, temos que perceber como estes profissionais se sentem efetivamente valorizados para além da sua legitimação. Podemos pensar que a sua valorização deva passar por diversos espaços: na escola - pela importância que este/a professor/as deve ter na sua escola de atuação, se o seu saber é equiparado e valorizado pelos demais professores das outras disciplinas escolares, se a disciplina que estes professores tem o mesmo peso avaliativo, se reprova ou não, – na família: se os meus familiares validam a sua escolha profissional, entre outros. Desta forma, compreendemos, na visão de Dubar (1997) que “O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados as identidades.” (p:118).

Então, qual é o estatuto social que a profissão de professor/a de LGP tem hoje aqui em Portugal?

Capítulo II: O espaço escolar bilingue na construção da identidade e cidadania surdas

Introdução

Compreender a escola como local de acesso à cultura e à comunidade surdas, através da aquisição de língua gestual, dos pares surdos, dos modelos surdos e da pedagogia surda, confirma a importância da escolarização na vida do surdo/a/a para além da aprendizagem de conteúdos. Assim, a escola de/para surdos/as é um espaço de fortalecimento e existência deste grupo. Entender os marcadores culturais e identitários deste grupo é o caminho que nos faz refletir sobre questões que emergem no processo educativo destes/as alunos/as surdos/as, em que trazem marcas e escolhas ao longo das suas vidas. Sabe-se que a esmagadora maioria dos/as surdos/as são filhos/as de pais ouvintes, mais de 95% dos surdos⁷, desta forma compreendemos que a escola bilíngue, para estes surdos/as é a porta de entrada para a comunidade surda através da aquisição da LG e do contacto com os pares surdos.

Lopes e Veiga-Neto (2006), ao pesquisarem a população surda inserida nas escolas bilingues no Brasil, constataram que a grande maioria dos surdos têm acesso à língua de sinais/gestual ao ingressarem nela e, a partir da aquisição desta língua, inicia-se a sua imersão na cultura surda e a sua construção identitária.

Partiremos, então, da premissa que a escola é um espaço relacional e cultural (Trindade, 2009) pois entendemos que é dentro dela, através da interação com os seus pares, onde o/a surdo/a constrói a sua identidade e, na grande maioria das vezes, insere-se na comunidade surda.

Portanto, é na escola para surdos que a comunidade surda vai sendo constituída e se fortalece. Contudo, há marcas que são produzidas no espaço escolar e estas vão se fixando na comunidade “(...) pois essa, ao alojar-se no espaço escolar, é pedagogizada pelas práticas disciplinares que constituem a mesma.” (Lopes e Veiga-Neto, 2006: 81). Tais marcas são influenciadas pela instituição escolar - reguladora da sociedade. Assim, a escola também determina as regras e situações dos indivíduos - a exclusão e inclusão em um determinado

⁷ Quadros, 1997; Coelho, 2010; Slomski, 2010.

grupo - de acordo com padrões, valores e comportamentos entre membros da mesma cultura/comunidade.

Então, podemos afirmar que é na escola de surdos/as que há o encontro entre esses pares surdos. Lá é o espaço onde o/a surdo/a se (re)conhece no outro e vive questões relacionadas a *ser surdo/a* e estar no mundo. Isso porque, é a partir da aquisição da língua gestual, através da sua escolarização, que o/a aluno/a surdo/a convive com os/as outros/as surdos/as e inicia-se o processo de construção do conceito de *ser surdo/a*. Portanto, podemos afirmar que o espaço escolar bilíngue é um campo de resistência para a comunidade e cultura surdas.

Para Gadotti (2009) a escolarização é um processo contínuo essencial para a socialização do indivíduo, pois é através da educação que há a possibilidade de quebra de conceitos e estereótipos pelas quais a cultura se modifica e o indivíduo faz história. Por outro lado, percebemos também as estratégias de controle da alteridade, de relações de poder e ações disciplinares que são marcadores da escolarização. Então, enquanto os/as surdos/as estão inseridos no contexto escolar também estão se moldando em escolares.

Neste contexto, entendemos a existência de marcas que são feitas pela escola e, se a construção da identidade surda é feita no seio da escola há marcas que serão feitas por ela. Há uma norma, dentro da escola de surdos/as, de como *ser surdo/a*. Norma que é encontrada no espaço escolar de uniformização e controle dos indivíduos, através de ações disciplinares. Muitos/as alunos/as surdos/as, ao entrarem na escola, querem ser aceitos/as pelo grupo.

Por outro lado, também nos distanciamos da cristalização cultural dos surdos, pois sobretudo, consideramos que a escola é “(...) um espaço de fronteiras, onde não há demarcação de início e de fim, mas mesclas e hibridismos.” (Klein & Lunardi, 2006:21). Nesta perspectiva apresenta-se a área da surdez como um lugar de tensões e conflitos de identidades. Cabe ressaltar que não se pretende julgar e nem idealizar um verdadeiro surdo cultural, mas queremos problematizar questões inerentes a ordem do ideal, assim, contestaremos ações de alienação e de submissão ao modelo estabelecido por um grupo, modelo este em que o surdo deve se (re)apropriar, (re)criar num processo singular, significativo e subjetivo.

2.1. Em defesa de uma educação bilíngue para surdos/as

Ao refletirmos acerca dos professores/as surdos/as de Língua Gestual Portuguesa e a relação entre a identidade profissional e a identidade surda, devemos, *a priori*, apresentar e defender a educação bilíngue para surdos como sendo a perspectiva educacional “(...) sob o ponto de vista antropológico que reconhece a condição bilingue dos surdos e o direito que os mesmo têm de serem educados num modelo de Educação Bilíngue.” (Slomski, 2010:63).

Neste contexto, Coelho (2010) destaca a prioridade em proporcionar aos surdos uma educação bilíngue e multicultural, ou seja, acentua a importância da legitimação das línguas gestuais e das escolas especializadas de educação bilíngue para surdos.

Não obstante, devemos compreender os grandes desafios enfrentados pelos profissionais surdos para que seja efetiva a educação bilíngue para os/as alunos/as surdos/as. Contudo, precisamos transcorrer na história da Educação dos Surdos para percebermos os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural da surdez inseridos na educação bilingue para surdos.

Ao longo da trajetória da Educação de Surdos, existiram duas concepções dominantes, oralismo⁸ e bilinguismo. Nestas concepções educacionais dos surdos estão inseridos dois paradigmas sobre a surdez. Na primeira concepção, há como característica principal a perspectiva clínica terapêutica, sendo esta uma visão patológica acerca da surdez, em que o surdo deve ser reabilitado em busca de se normalizar e se igualar ao ouvinte. Contudo, na segunda concepção, a ótica está na diferença linguística e cultural do surdo pela qual emerge uma perspectiva socio antropológica compreendendo-o com uma cultura própria na qual o objetivo primordial é a garantia da aquisição da sua língua natural – a língua gestual.

Skliar (1997), assim como Sacks (2002), defende o bilinguismo como ponto de partida e como a mais adequada forma de educar os sujeitos surdos. Portanto, a educação bilíngue deve ir além de propiciar o uso de duas línguas, demonstrando o fator político que permeia a questão do surdo na aquisição da língua gestual. Isso porque, é através dessa aquisição que o surdo enfrenta a imposição dos ouvintes feita através da soberania da língua

⁸ Legitimado após o Congresso de Milão em 1880, em que foi considerado a superioridade incontestável da fala, para incorporar os surdos-mudos na vida social, pois o método da articulação deve ter preferência sobre os gestos na instrução e educação de surdos-mudos. A partir de 1990, inicia-se um questionamento desta perspectiva educacional, em que há um movimento contra corrente, através de pesquisas feitas por educadores e investigadores da área da surdez que possuem a visão socio antropológica da surdez e defendem a educação bilíngue para surdos.

oral, ou seja, a imposição linguística e cultural da sociedade que tem a sua maioria de sujeitos ouvintes, inferiorizando o surdo e sua comunidade. Educá-los de maneira bilingue é buscar transformações ideológicas sob as visões acerca da surdez, isso porque, é através da aquisição e uso da língua gestual que os surdos são educados para usar a mente de forma plena, tornando-se críticos e emancipados, pois o gesto não é apenas uma linguagem, mas o próprio meio da cultura surda.

Neste contexto, Slomski (2010), pesquisadora brasileira corrobora, pois afirma que o bilinguismo é uma perspectiva educacional fundamentada “(...) em estudos socio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda.” (p.59). Posto isto, a educação bilingue deve proporcionar ao/à aluna/a surdo/a, além do uso das duas línguas (a gestual – L1 e a do seu país em modalidade escrita – L2) em que o surdo adquira a sua L1 por processos naturais, em contacto com o par surdo e com o meio, ou seja, o espaço escolar bilíngue deverá ser um espaço prioritário para a língua natural do surdo, a LG. Entretanto, é primordial que esta criança surda adquira a sua língua natural/materna precocemente.

A proposta de uma educação bilingue para surdos/as e a sua efetiva implementação envolve questões complexas, pois isto circunda em diversas mudanças e por todas as dimensões que constituem a vida da pessoa surda: instituições de ensino, Estado, escola e família.

Entendemos, então, a complexidade em torno da implementação do bilinguismo, desta forma optamos por uma discussão focada no contexto de Educação de Surdos português, pois sabemos das variações desta perspectiva educacional em outros países. A intenção, neste capítulo, é discutir os seus aspetos fundamentais abarcado no bilinguismo para o/a surdo/a: os seus protagonistas – os/as professores/as surdos de LG e os alunos/as surdos/as, a comunidade escolar surda e ouvinte, as políticas educativas, o currículo surdo, a pedagogia surda e, sobretudo, evidenciando a importância da aquisição da LG para a entrada do/a surdo/a na cultura e comunidade surdas em prol da conquista de uma identidade positiva e da cidadania plena .

Nesse contexto bilingue, Skliar (1997) demonstra a importância de um modelo pedagógico significativo, que envolva as questões identitárias dos surdos como eixo fundamental, para que sejam criadas condições linguísticas e educativas adequadas ao desenvolvimento bilingue e bicultural desses sujeitos. Logo, partindo da identidade cultural

dos/as alunos/as surdos/as, devemos refletir sobre os processos de ensino aprendizagem usados nas escolas bilíngues. Como estes/as alunos/as aprendem?

Então, compreender os/as surdos/as como sujeitos visuais é o ponto de partida para refletirmos como eles aprendem, assim (re)inventar e (re)criar a prática docente para esse grupo, que abarque a sua capacidade cognitiva em toda a sua totalidade, proporcionando condições de aprenderem em toda a sua potencialidade a qual o/a surdo/a tem direito, ou seja, “(...) quanto ao posicionamento cultural dos surdos, a inteligência cognitiva nestes se desenvolve de modo totalmente visual, ao contrário dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar e para captar explicações, conceitos, significados.” (Perlin, 2014:192 e 193). Assim, o uso da LG como língua de acesso aos conhecimentos é fundamental nos espaços educacionais, bem como a pedagogia surda - as estratégias visuais de ensino e/ou uso de materiais visuais - desenhos, literatura surda, dramatizações, Power Point – uma proposta de ensino pensada com/ pelos surdos para os surdos.

Com a atribuição de educar e de manter posições sociais, foi preciso inventar determinados tipos de escolas para determinados tipos de sujeitos (SILVEIRA; Lopes, 2007) Nessa linha, inventamos a escola regular, a escola especial, a escola indígena e, entre outras, a escola de surdos. Cada escola com as suas marcas e as suas diferenças, bem como cada escola com as suas estratégias diferenciadas visando à educação de todos. (Lopes, 2007:84)

Em Portugal, o que estava em vigor durante uma década, como proposta para a educação de surdos, era a escolarização dos/as surdos/as nas escolas de referência, conforme o Decreto-Lei 3/2008. Esta legislação vigente, na época, estava em conformidade com a metodologia bilingue, em que se preconiza o direito ao surdo estudar com seus pares surdos, numa política positiva de identidade, numa escola de referência bilingue para alunos surdos (EREBAS), sendo este instruído em sua língua natural e/ou materna, assegurando a atuação do Intérprete de LGP e Terapeutas da Fala. Contudo, nesta nova legislação (Decreto-Lei 54/2018) aponta-se para um modelo de inclusão que prevê que todas as crianças possam ter respostas adequadas às suas singularidades na escola que frequentam, seja ela qual for, o que corrobora para o esvaziamento dos/as surdos/as em EREBAS tendo em vista que as famílias optem pelas escolas próximas da sua residência.

Portanto, este novo decreto não respeita a singularidade cultural e linguística do/a surdo/a porque não há nenhum indicativo de que a educação para os/as surdos/as siga uma

filosofia bilingue, além desses sujeitos surdos irem se isolando da sua cultura e da sua comunidade surda.

Ademais, há uma descentralização na educação de surdos, ou seja, o serviço da educação da intervenção precoce deixa de ser responsabilidade da equipa multidisciplinar das EREBAS. Junto a isto, o crescente número de crianças surdas implantadas, sendo esta uma orientação para os pais apresentada pela equipa médica, em que se coloca acima dos educadores, o que nos mostra o enfraquecimento de uma política educativa para surdos/as e uma pressão de “cura” apresentada pela política pública de saúde.

A história da Educação de Surdos aponta que por trás deste modelo de inclusão para os/as surdos/as, na verdade, há uma visão distorcida de incluir a todos sem nenhuma distinção, em que se defende o conceito da escola para todos, mas não busca compreender o outro nas suas diferenças. Ou seja, estas escolas inclusivas não possuem todos os componentes adequados para educar o/a aluno/a surdo/a, pois não sustentam o seu direito ao acesso e a aprendizagem natural da sua L1 – LG, a partir do contacto com os seus pares. Ademais a LGP foi oficialmente reconhecida e assegurada como língua, em Portugal desde 1997.

Apesar das EREBAS ainda estarem inseridas nesta nova legislação, sabemos que a possibilidade de acontecer um esvaziamento destas escolas é eminente. Então, este novo contexto que se apresenta incerto, de mudança, promove a reflexão sobre o que até então vinha se concretizando, as escolas de referências como espaços de educação que respeitem a diferença linguística e cultural dos/as surdos/as, e que justamente, a partir destas diferenças se disponibilizem meios para promoverem a igualdade de oportunidades deste grupo. Direito este salvaguardado após lutas históricas das comunidades surdas. Portanto, acreditamos ser um retrocesso, pois com esta nova legislação vigente, coloca a educação de surdos novamente aproximada aos discursos da educação especial, e o surdo com um deficiente que necessita ser reabilitado, sendo esta uma estratégia utilizada pelas políticas de saúde pública daqui de Portugal, haja vista o crescente número de surdos com implante coclear.

O que queremos promover, a partir deste documento da escola inclusiva (Decreto-Lei 54/2018), é o debate e o diálogo com os/as surdos/as, docente surdos, comunidade surda. Portanto, elencamos alguns questionamentos acerca deste modelo novo – que já está velho - estabelecido para a educação de surdos: Será que o/a surdo/a se beneficia deste modelo de escola inclusiva? Quem são estes especialistas que alteraram o decreto sob afirmação de que

sabem o que é melhor para a Educação de Surdos? Por que estas ações existem de maneira autoritária, sem promoção de diálogo, de cima para baixo? Até quando os/as surdos/as não serão chamados a participar nas tomadas de decisões referentes à educação deles?

A partir do conhecimento sobre este documento, na época, pessoas militantes das causas surdas – professores/as surdos/as, pais de surdos/as, pesquisadores da área da surdez e da educação, entre outros – se reuniram e elaboraram uma Carta Aberta (2017) ⁹ em prol de tentarem conter a aprovação de alteração do decreto (Decreto-Lei 3/2008), porém não obtiveram o resultado esperado. Vale ressaltar que, um ponto importante apresentado na Carta Aberta foi o fato de que o/a surdo/a, ainda que tenha o implante coclear, não se iguala ao ouvinte, ou seja, continua sendo um indivíduo surdo.

Entretanto, em 2017, iniciou-se o processo de legitimação da profissão de professor de Língua Gestual Portuguesa, com êxito, através da mudança da nomenclatura, de técnico especializado para professor. Esta mudança e seus desdobramentos teve um carácter muito significativo para o fortalecimento da LGP, pois este reconhecimento implica na educação e na sociedade, ou seja, compreender todos os aspetos que emergem a partir do reconhecimento deste grupo é o ponto de partida desta pesquisa. Assim, entende-se a importância do docente surdo para a construção da identidade positiva do/a aluno/a surdo/a. Isso porque, com a implementação das EREBAS – Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos, em 2008, onde se estabelece a LGP como a primeira língua do surdo, emergiu a necessidade de um/a profissional surdo/a como autor/a essencial para a consolidação deste modelo educativo, de formador/a ao/a professor/a surdo/a de LGP.

Todas essas mudanças políticas e as lutas dos/as professores/as surdos/as de LGP para conquistarem o direito a equiparação profissional através do código 360, junto com os professores de outras de ensino de língua, oficializou-se em março de 2018, em Portugal. A partir desta data, a profissão do/a docente de LGP foi promulgada. Desta forma, exigiu-lhes uma profissionalização em serviço, para todos os docentes de LGP que já estavam trabalhando nas escolas portuguesas. Contudo, só poderá/ia entrar no quadro quem tiver/esse a formação completa, pois ainda os faltava a nível de especialização docente, em que

⁹ Carta elaborada com o intuito de conter a alteração no Decreto-Lei 3/2008, onde os autores contestam o modelo de educação inclusiva para surdos como sendo “(..) um regresso ao modelo integracionista, nem conduzir a um retrocesso no processo de educação inclusiva em curso no nosso país.”(p.01), enviada ao ministro da Educação, ao Secretário do Estado e ao Presidente da República.

concerne toda a parte pedagógica, didática que abarca o ensino de uma língua em instituições de ensino formal.

Entretanto, o Estado Português impôs a profissionalização em serviço para estes docentes de LGP, que antes prestaram um concurso público, foram aprovados mais de oitenta docentes de LGP. Contudo, o tempo de serviço teve caráter eliminatório, estes/as professores/as precisaram comprovar experiência de atuação como técnico especializado em LGP. Depois de aprovados no concurso, estes/as professores/as foram obrigados a ingressar numa profissionalização em serviço oferecido pela Escola Aberta, que teria uma duração de 2 semestres. Só após a sua aprovação e com a certificação emitida pela Escola Aberta, estes profissionais, de facto, poderão lecionar LGP.

Ademais, este curso oferecido pela Universidade Aberta foi formatado para ouvintes, o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes/professores/as surdos/as. Novamente, percebemos a falta de respeito às diferenças linguísticas e culturais deste grupo surdo.

Portando, refletir-se sobre o âmbito da profissionalização do/a professor/a de LGP, bem como compreender a importância do modelo surdo para a construção de uma identidade positiva do/a aluno/a surdo/a é fundamental, pois estes são os protagonistas e autores desse modelo educacional bilingue para surdos/as.

Pretendemos, então, alargar os debates do modelo educacional bilingue para surdos/as para a formação continuada dos/as professores/as surdos/as, bem com todos os profissionais que estão inseridos neste contexto educacional, o reconhecimento do/a professor/a surdo/a de língua gestual e a ação reflexiva de rever as suas práticas, são essenciais para que seja proporcionada, de facto, uma educação eficaz.

2.2. O/a professor/a surdo/a como modelo surdo na Educação Bilíngue para surdos/as

Pensar numa escola para surdos é refletir também, em aspetos que envolvem a Educação. Para compreender qual é a função deste professor/a surdo/a no processo de escolarização dos/as seus/uas alunos/as surdos/as teremos que analisar todas as questões sociais, políticas, culturais e de ensino e aprendizagem que permeiam o espaço escolar bilingue. Portanto, emerge a necessidade de perceber tudo que está inserido neste contexto, como: o sistema de avaliação, a formação inicial e continuada desses professores, bem como

o currículo escolar, a pedagogia surda, enfim, todos esses elementos são necessários para que exista, de fato, uma educação para a cidadania e emancipação dos surdos.

A ideia que se faz presente, e que queremos levantar, é a função do/a professor/a de LGP como modelo cultural, linguístico e identitário surdo dentro das escolas bilíngues, “(...) ele carrega nas suas costas uma percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual-gestual, o que retoma a essencialidade do modo ou modos de construção de sentidos numa língua e na comunicação.” (Vaz, 2013:221). Além do mais, estes/as surdos/as adultos/as também representam a conquista de direitos e da dignidade de terem uma profissão, uma família e uma vida, ou seja, simbolizam a identidade positiva do surdo.

Tais questionamentos nos remetem a história da educação, fortemente hierarquizada e segregadora, em que o conhecimento era oferecido apenas para a nobreza, para aquelas pessoas que tinham renda, posses e de camadas sociais superiores. Portanto, a segregação das classes inferiores está presente há muitos séculos no processo educacional. Podemos citar, por exemplo, a escola de modelo clássico, onde a educação baseia-se na cultura de valores universais, na visão meritocrática e, então, exclui os diferentes. Em contrapartida desta concepção de educação, Touraine (1997) defende uma *escola do Sujeito*, em que esta é “(...) orientada pela liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças.” (p.358) E desta forma, este autor propõe a reflexão sobre a condição humana na contemporaneidade, a capacidade e as possibilidades que a escola tem em compreender o sujeito como um autor que constrói a própria vida, que gere a sua própria história, e que, portanto, discute o papel que a instituição escolar tem em promover e contemplar a individualidade de cada ser, em busca da sua autonomia.

Partindo da premissa que a escola pós-moderna compreende a possibilidade de todos aprenderem apesar das diferenças, o desafio da escola bilíngue está não somente em (re)conhecer tais diferenças, e sim ser capaz de fornecer meios para que os/as seus/uas alunos/as surdos/as aprendam os seus conteúdos, de forma a contemplar as singularidades de todos os escolares, (re)pensando os caminhos e as suas práticas de sala de aula: as didáticas e a pedagogia surda.

Ao pesquisarmos a estruturação e o funcionamento das EREBAS, as suas experiências bem como os seus modos de fazer educação, temos pistas de que a escola para surdo/a ultrapassa as questões de ensino, englobando as questões sociais, políticas,

identitárias, culturais, cidadãs. Em Vaz (2013) “É neste sentido que as escolas de referência têm evidenciado, quando se reconhece que aquilo que o modelo suscita em termos de transformação está para além dos surdos, incluindo os surdos; está para além da aprendizagem, abraçando a cidadania.” (p.228).

2.3. Para além do bilinguismo: em prol de uma educação plena e integral a qual o/a surdo/a tem direito

Questionar e discutir questões referentes a Educação de Surdos, por vezes, é asfixiada no reduto da Educação Especial, em que o/a surdo/a é igualado ao deficiente. Consequentemente, os educadores produzem baixas expectativas em relação a capacidade do/a surdo/a em atingir todos as etapas do processo escolar, sendo assim, passa para o/a aluno/a a culpa de uma educação rasa. Então, é atribuído o rótulo de que os/as alunos/as e estudantes surdos/as são seres incapazes de alcançar um ensino amplo e integral, ou seja, extingue-se a responsabilidade dos educadores, da instituição educativa, da comunidade escolar e do Estado para promover, a educação plena e integral a qual o surdo tem direito.

Skliar (2001) corrobora em favor de uma discussão mais ampla, porém aprofundada, da Educação dos Surdos, em favor de situá-la fora do campo da Educação Especial, pois entende-se que o surdo deve ser respeitado pela sua diferença linguística e cultural, ou seja, defende que o surdo tem igualdade no direito a oportunidades de acesso e qualidade na educação, como um sujeito ativo e autônomo da/na sociedade. Assim, é imprescindível ampliar o debate para a grande área da Educação. Ademais, colocar o surdo no *hall* dos deficientes é rotulá-lo como um ser imperfeito, incompleto, anormal, inferior, menor; rótulos estes que contribuem para que as reflexões sobre as questões educativas dos surdos fiquem à margem do sistema educativo geral, perdendo força e visibilidade.

Nesta perspetiva, devemos considerar importância de excluir a educação de surdos do campo da Educação Especial, para acabar de vez com a visão paternalista em relação aos surdos. Não obstante, faz-se necessário que as discussões no campo da metodologia, didáticas, praxis e pedagogia surdas sejam aprofundadas e pesquisadas, para que sejam amplamente refletidas.

Definir que a educação do indivíduo surdo seja bilíngue é ponto fulcral desta dissertação, porém não podemos reduzi-la somente a este discurso. A diferença linguística

do surdo precisa ser o pontapé inicial, primordial, mas não o fim para a efetiva educação do surdo. Não podemos e não devemos estacionar o debate nesta fase e sim, ir além dela, ultrapassá-la, para posteriormente poder confrontar outros tópicos referentes a educação destes sujeitos.

A seguir, analisaremos outras questões fundamentais na educação de surdos, e, conseguinte, confrontá-las. Contudo, esse debate só é possível em comunhão com os/as professores/as surdos/as.

Capítulo III – Percurso Metodológico: a travessia

Introdução

Nesta parte da dissertação, exponho o vai e vem do ato de investigar, o caminho percorrido por mim enquanto professora ouvinte de surdos, no Brasil, à estudante de mestrado em Ciências da Educação, no domínio da surdez, aqui em Portugal. Atravessar o Oceano Atlântico despertou em mim um maremoto de emoções e experiências, estar em terra estrangeira e me sentir “um peixe fora d’água” fez parte de uma nova Carolina. As saudades dos cheiros, afetos, tons e lugares estavam presentes a cada dia desses dois anos de pesquisa. Mas, aos poucos, o novo foi se tornando conhecido e, com o passar do tempo, o sentimento de pertença foi se instalando em mim. Pouco a pouco fui compreendendo o contexto sócio político de Portugal e as questões emergentes em relação aos Estudos Surdos daqui e fui desenhando as possibilidades e os interesses por este objeto de estudo. Apresento, então, o meu tatear na feitura desta dissertação, a construção da minha identidade de investigadora, as (in)certezas, as opções metodológicas, para, por fim escolher o objeto de estudo e suas implicações.

3.1. A construção da identidade de investigadora: as (in)certezas, as opções metodológicas, objeto de estudo e desenho de investigação - as braçadas

Ao me debruçar sobre o meu objeto de pesquisa, eu percebo, então, que iniciei o Mestrado em Ciências da Educação, na área da Surdez, com muitas certezas e poucas incertezas. Contudo, depois de percorrer este primeiro ano de curso, percebo que são os questionamentos e as dúvidas que movem uma investigação.

Logo no início do primeiro semestre, eu já havia delimitado o meu objeto de investigação: eu queria investigar a formação de professores/as ouvintes que lecionam em escolas bilíngues para surdos. Essa certeza ficou presente até o início do segundo semestre, quando, aos poucos, fui me aproximando da história de Educação de Surdos de Portugal e, em paralelo, conheci alguns conceitos de Boaventura de Souza Santos, através do texto “Nada sobre nós sem nós” de Nunes, 2005. É sobre o impacto da obra desse autor e a sua influência de como fazer pesquisa, que eu irei explicar adiante.

Mas antes, precisamos retomar ao início do trabalho, aonde eu cito as minhas certezas, prematuras, sobre a investigação científica, para entendermos o porquê e quando começaram essas minhas certezas. Faz-se, contudo, necessário, entender a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Destacar o lugar da minha fala é de extrema relevância para compreensão de como penso e faço pesquisa. Sandra Harding (1993) explica a importância de levar em conta o *standingpoint*, do lugar de onde partimos e de onde produzimos nosso próprio saber. Estou em Portugal, mas vim do Brasil, onde fiz toda a minha formação acadêmica e o meu percurso profissional. Dessa forma, encaro esse trabalho como forma de me (re)conhecer e me (des)construir como *ser pesquisadora*.

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Desde 2010, atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental - para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro de referência na área da surdez. Inicia-se, então, a construção da minha prática docente com surdos, em sua grande maioria oriundos de camadas populares baixas.

Na prática pedagógica em sala de aula, como professora ouvinte, pude perceber a individualidade e as particularidades de cada aluno dentro do contexto da educação de jovens surdos, visto a existência de muitos alunos com idades avançadas inseridos na turma. Foi na experiência com essas classes que pude perceber o quão é importante uma formação crítica-reflexiva do nosso trabalho. Isso porque, os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

A fim de construir um trabalho significativo e eficaz como professora regente, senti uma grande necessidade em dar continuidade a minha formação, pois como nos ensina Freire (1991) “a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”(p.32).

No final de 2012, iniciei o meu trabalho de formação de professores fora do contexto bilíngue de surdos, concomitante com o trabalho em sala de aula. Uma das missões do INES - instituto em que atuo como professora ouvinte - por ser um centro de referência, é divulgar o trabalho realizado pelos seus professores e promover pequenos cursos de formação de professores de alunos surdos em todo o Brasil. Neste curso, o maior objetivo é levar um pouco da nossa experiência profissional para outros contextos, para professores de escolas inclusivas e poder promover a troca de experiências com os outros docentes que vivem

realidades completamente diferentes da nossa. O ponto principal dos nossos cursos era a sensibilização para as questões relacionadas à Educação de Surdos.

Em 2017, atuei como professora alfabetizadora no Serviço de Ensino Fundamental Noturno, isto é, na educação de jovens e adultos surdos no INES que atende estudantes com a idade mínima de 18 anos. O maior desafio encontrado na alfabetização desses alunos está no fato de que a maioria dos jovens e adultos surdos chegam à instituição, sem o domínio da língua de sinais e, portanto, com uma limitada língua de comunicação que garanta o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de modo mais imediato e cotidiano. Os meus alunos surdos possuíam um grande histórico de repetência, além de um limitado repertório linguístico no que diz respeito a apropriação da LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais, a primeira língua do sujeito surdo. Isso se potencializa de modo significativo diante do desafio de ensinar a língua portuguesa escrita e os conceitos matemáticos para esses estudantes surdos adultos. Portanto, as minhas inquietações eram muitas: O que ensinar? Como ensinar? Por onde começar? Como ensinar uma segunda língua a sujeitos que ainda não dominam sua língua materna/natural? Como enfrentar o atraso linguístico de muitos desses estudantes? Como ensiná-los a contagem de 0 a 10, se eles ainda nem compreendem quantos anos eles têm nem sua data de nascimento?

Eram muitas questões que emergiram ao longo do semestre no qual fui professora regente de uma classe de jovens e adultos surdos no contexto de escola bilíngue. Mas, os dois pontos de partida dessas minhas inquietações eram: Por que, depois de oito anos de atuação como professora de alunos surdos, eu ainda não tinha respostas para estas perguntas? O que faltou ou ainda falta na minha formação docente?

A partir dessas inquietações, iniciei uma reflexão sobre a minha *bagagem* profissional e senti uma enorme necessidade de ampliar o meu estudo sobre as questões relacionadas as práticas docentes em ambiente bilíngue escolar para surdos. Portanto, tive uma enorme necessidade de conhecer outros contextos. Como venho acompanhando diversas pesquisas na área da surdez através de participações em Congressos, Seminários e leituras de artigos e obras referentes às questões acerca da Educação de Surdos, interessei-me pelas pesquisas da professora doutora Orquídea Coelho e tive imensa vontade de pesquisar a realidade dos surdos em Portugal. Logo, vim com o objeto da pesquisa delimitado, iria investigar a *Formação de professores ouvintes no contexto de escola bilíngue em Portugal*. Já tinha isso como uma certeza absoluta.

Contudo, percebi que a ação de investigar não é algo estático e, nós, investigadores(as), precisamos estar sob o olhar atento e sensível as questões sociais que estão ao nosso redor, principalmente na nossa área de pesquisa, no meu caso, Educação de Surdos, enquanto estudantes de mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Conforme aumentava a minha frequência nas aulas do mestrado, também clarificava a compreensão do que seria o curso em Ciências da Educação. Entender as influências dessas duas áreas de conhecimento, Sociologia e Psicologia, e os conceitos contidos nessas diferentes abordagens científicas foram essenciais para perceber as diversas visões de como *ser pesquisadora* estavam contidas nos discursos dos professores e nas obras apresentados por eles neste curso.

Portanto, mesmo já tendo experiência profissional, na qual irá me ajudar na articulação entre a teoria e a prática, deparei-me sob uma ótica nova de fazer pesquisa e pude perceber que pesquisar é ir além do que já sabemos, é descobrir o que ainda não descobrimos. Logo, devemos conhecer as regras de fazer Ciências para que possamos transgredir e ir além do que já se conhece.

Em todo o meu percurso profissional muitas indagações são inquietantes acerca da educação dos surdos e como é a formação dos educadores que atuam nessa área. Amar ser professora de surdos irá me impulsionar para compreender as questões que permeiam a educação de surdos. Ter o enfoque na formação de professores ouvintes já era uma ideia consolidada. Porém, só isso não basta. Segundo Charlot (2006) quem quer estudar fenômenos complexos, não pode ter um discurso simples.

Então, elenquei o meu primeiro passo como investigadora, estar atenta às questões que emergiram na minha área de interesse de pesquisa. Conversei muito com alguns pesquisadores(as) da área para perceber o contexto sociopolítico no qual estava sendo inserida. Essa movimentação da comunidade surda em prol de lutar para que permaneça a oferta de escolas bilíngues para surdos no país, teve uma enorme importância para eu começar a indagar os diferentes contextos de investigação. Comecei a pesquisar como eram as EREBAS e toda a legislação vigente que permeia a Educação de Surdos, aqui de Portugal. Ou seja, o meu modo de fazer pesquisa está sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (2001, 2004), que faz um contraponto ao *Positivismo* e questiona acerca da neutralidade da Ciência, se assemelhando ao paradigma pós-moderno da Ciência. Para o referido autor, fazer pesquisa está diretamente ligado a compreensão da realidade social de um determinado grupo.

Entretanto, ao longo desta pesquisa, buscarei maneiras de investigar que diminua a violência simbólica entre a pesquisadora e o sujeito pesquisado. Percebi a importância de nos conectarmos as pessoas do contexto investigado e inscrevi-me no curso de LGP, com o intuito de me aproximar da comunidade surda e, conseqüentemente, me aproximar da realidade da comunidade surda portuguesa ingressei neste curso no qual tenho uma professora surda. Conhecer mais sobre a história da educação de surdos portuguesa, através da percepção de uma surda, fez-me questionar todo o processo de lutas que esse grupo enfrentou para conquistar o reconhecimento da língua gestual e serem respeitados pela sua diferença linguística. A minha professora, enquanto ia nos explicando o processo de escolha um determinado gesto para uma palavra, explicava também as histórias dos surdos portugueses, explicava sobre a cultura surda, sobre a identidade surda e sobre o contexto que aquele gesto foi definido.

3.2. Entendendo o contexto português da Educação de Surdos: a imersão

No contexto da Educação de Surdos em Portugal, situamos que a LGP foi reconhecida (1997) e está legitimada por meio da 74ª da Constituição da República Portuguesa. Assim, configura-se um instrumento jurídico que ampara os surdos portugueses em seu direito linguístico e cultural.

A partir deste momento, eu comecei a participar de vários eventos aqui em Portugal que estavam relacionados à LGP, à cultura surda e à educação dos surdos. Fiz visitas a três EREBAS, conheci toda a equipe multidisciplinar que trabalha nessas escolas e assim tive o meu primeiro contato com os alunos surdos portugueses. Desse modo, deparei-me com uma enorme diversidade dentro desse grupo: alunos surdos implantados que estão em classes de inclusão junto com alunos ouvintes, alunos surdos que estão inseridos em classes bilíngues que só têm alunos surdos, alunos surdos com outros comprometimentos que requerem um trabalho mais individual (surdos que têm Síndrome de Down e autismo). Conheci um pouco sobre os vários tipos de trabalhos desenvolvidos numa mesma escola.

Nessa noite, após as visitas, quando eu cheguei a minha casa, as ideias fervilhavam na minha cabeça. Como eu, sendo uma professora ouvinte brasileira, vou entender as perspectivas da educação de surdos portuguesa, pelo viés dos professores ouvintes?

Assim, as indagações começaram a emergir com uma força que eu não poderia ir mais contra. A partir da ideia apresentada no texto “*Nada sobre nós sem nós*” compreendi que eu não poderia escrever sobre a Educação de Surdos sem as vozes dos professores(as) surdos (as). Este seria o meu objeto de pesquisa: a construção identitária dos professores surdos de LGP. Até porque, o professor surdo tem um papel primordial para a construção da identidade positiva do aluno surdo e mais “(...) ele carrega nas suas costas uma percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual-gestual, o que retorna à essencialidade do modo ou modos de construção de sentidos numa língua e na comunicação.” (Vaz, 2013, p. 221). Ora, se quero realmente que a minha dissertação contribua para refletirmos o ensino dos alunos surdos, no qual defendo a importância do modelo surdo, da cultura surda, da língua gestual/sinais na metodologia bilíngue para alunos surdos, eu preciso focar na história e na experiência dos/as professores/as surdos/as de Língua Gestual Portuguesa e não dos/as professores/as ouvintes.

A partir desse texto, há uma transformação de paradigma social e encontro um problema sociológico: Como esse grupo, através da minha pesquisa, pode ser valorizado e respeitado socialmente? Quando Santos (2002) apresenta os problemas de Norte e Sul, em que explica as relações de poder que emergem entre um grupo e outro, onde destaca-se que um é mais forte que o outro e esse domina o mais fraco e cita-nos alguns exemplos: Estados Unidos da América *versus* México, América do Norte *versus* América do Sul. Portanto, compreendemos que há uma imposição de cultura e do saber, onde a credibilidade está no conhecimento do mais forte e dessa forma, o grupo inferior é hostilizado pelo grupo dominante. Desse modo, nos propõe a pensar sobre a invisibilidade (do conhecimento produzido por essas minorias) desse grupo marginalizado. Discutir as questões sociais que emergem através dessas relações de poder e força entre os grupos, é função da pesquisa social, onde todo pesquisador deve partir de um posicionamento político de como irá produzir conhecimento sem deixar de pensar de que lado estamos. Como demonstra Santos (2002) “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.” (p.246). A partir desses pressupostos, posiciono-me como uma cientista social, e devo proporcionar, através da minha dissertação, visibilidade para a minoria surda através de legitimar os discursos dos professores surdos. Portanto, a minha pesquisada será informada pelo paradigma fenomenológico interpretativo (Boavida e Amado, 2006), pois, ao pesquisar a realidade

social deste grupo de professores surdos ressalto a importância de compreender as experiências vividas, sentidas, produzidas e interpretadas pelos próprios autores investigados.

Agora, as ideias e o objeto de pesquisa estavam interligados, a partir da minha imersão no contexto da cultura surda daqui de Portugal. Ao mesmo tempo que eu estava mais segura, pois havia escolhido uma nova direção a seguir, na qual eu me encontrava com o autêntico ser investigador, emergiam outras questões conectadas com o meu novo jeito de fazer investigação, pesquisar e produzir conhecimento.

3.3. A Entrevista através das narrativas biográficas como técnica metodológica e recolha de dados

Opto pela pesquisa qualitativa, conforme explicado acima e escolho como estratégia de investigação biográfico narrativa. Desta forma, utilizo as entrevistas através das narrativas biográficas para recolha de dados. Entende-se este método na perspectiva do Amado (2014) em que define a entrevista em educação como “(...) um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p.210). Contudo, é importante definir quais são os objetivos que nortearão essa conversa intencional. Mesmo sabendo que na entrevista - entre vistas – há dois pontos de vista, sobre um determinado assunto, pois nela há o somatório da visão do entrevistado acerca daquelas perguntas e também a visão de quem está entrevistando e interpretando o que (e como) o outro responde.

Dentro de diversas possibilidades de recolha de dados que a entrevista proporciona, escolho um caminho que provoca as reflexões dos/as professores/as surdos/as de LGP, a partir das suas falas em que narram as suas trajetórias pessoal e profissional. Isso porque, ao buscarem lembranças dos seus percursos de vida, emergem, então, situações que deixaram marcas em suas vidas, conseqüentemente, são estas memórias do passado que são elencadas. Este ato de reviver tais situações provocam a autorreflexão dos caminhos escolhidos e decisões tomadas ao longo da carreira docente. Nesta ação de (re)contar acontecimentos que os afetaram, instiga-se a (auto)formação do professor. Josso (2002) problematiza questões humanas que conceitua como dimensões do nosso ser na sociedade e traça uma inter-relação com o ser de imaginação que é constituído pela cognição, afeto e ação. Portanto, a autora

defende e destaca o aumento deste tipo de pesquisa na área da educação, sobretudo ressalta a importância da reflexão biográfica na metodologia de pesquisa-formação de professores – de base, inicial - sendo esta linha escolhida nas suas pesquisas.

Em comunhão com o ponto de vista destacado acima, Nóvoa (2013) afirma que as histórias de vida e as abordagens (auto)biográficas estão crescendo, ganhando força e visibilidade pois a sua maneira de pesquisar educação, a carreira docente e as práticas de ensino englobam a subjetividade não somente a do/a professor/a mas também a da pessoa, e como estas dinâmicas estão diretamente associadas. Assim, “(..) as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, ação e de formação.” (p.08).

Neste contexto de investigação educacional, cada vez há mais atenção para as histórias de vida dos/as professores/as e a partir destas narrativas podemos alargar os debates sobre o trabalho cotidiano nas escolas, sua formação inicial e continuada, os dispositivos de controle e avaliação dos docentes sem separá-los do sistema educacional e de tudo que abarca as consequências destas pressões na vida dos/as professores/as. A partir das análises das narrativas deste grupo de professores/as surdos/as portugueses/as, buscamos compreender como a sociedade legitima, valoriza e questiona o seu trabalho. Não obstante, entende-se hoje “que não é possível separar o eu pessoal de eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (Nóvoa, 2013:09).

Nesta pesquisa, as narrativas surdas ocupam um lugar central, diante disto, para a construções das seções que tratam da interpretação e discussão dos dados, optei por abri-las apresentando as falas, possibilitando o protagonismo dos sujeitos pesquisados. Com isso, organizei esta parte da dissertação onde as narrativas são o destaque para promover as discussões das problemáticas apresentadas e estabelecer o diálogo entre os docentes surdos entrevistados e os referenciais teóricos para, por fim, atingir os objetivos desta pesquisa.

Ao optar pela entrevista tendo como sujeitos da pesquisa professores/as surdos/as, ressalto agora, a importância de relatar como fiz para viabilizá-la, haja vista a especificidade linguística deste grupo, antes de coloca-la em prática. Para isso, disponibilizei um tempo para a construção do passo-a-passo em prol da efetiva realização das entrevistas. Planejei o local adequado, os equipamentos necessários, tempo, quantidade de pessoas para a filmagem

e interpretação em LGP, quais eram os/as sete professores/as surdos/as entrevistados/as e a elaboração do guião com os objetivos definidos para a realização das entrevistas levando em conta todas as características deste grupo investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de algumas características que acreditamos serem importantes para abranger as diversidades dentro deste mesmo grupo. Foram selecionados sete professores/as surdos/as portugueses de LGP, homens e mulheres, com idades variadas (entre trinta e cinco e quarenta e nove anos), que atuam em todos os níveis de ensino (da pré-escola a universidade) em diferentes instituições - associações de surdos, EREBAS, escolas inclusivas, universidade – em Portugal, surdos ensurdecidos e com surdez de nascença, com pais surdos e ouvintes, com aquisição de LGP na tenra infância e também em idade avançada.

Quadro 1- características dos/as professores/as surdos/as de LGP entrevistados

Entrevistados	Género	Idade	Identidade	Família	Aquisição de LGP	Ano escolar (atua)
PLGP1	F	40 anos	Surda	ouvinte	tardia	Pré-escola
PLGP2	F	44 anos	surda	surda	infância	Pré-escola
PLGP3	M	40 anos	híbrida 1 ¹⁰	Irmão surdo	tardia	1º ciclo
PLGP4	F	35 anos	surda	ouvinte	infância	Adultos ouvintes
PLGP5	M	49 anos	híbrida 2 ¹¹	ouvinte	tardia	universidade
PLGP6	F	44 anos	Surda	ouvinte	tardia	6º e 8º anos
		43				

¹⁰ Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: quando está com os surdos, sente-se surdo e quando está com os ouvintes, sente-se ouvinte.

¹¹ Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: quando está com os surdos, sente-se ouvinte e quando está com os ouvintes, sente-se surdo.

PLGP7	M	anos	híbrida 3 ¹²	ouvinte	tardia	secundário
-------	---	------	-------------------------	---------	--------	------------

Portanto, elaborei um guião, em conjunto com as minhas professoras orientadoras, e optamos por dividi-lo em três grandes blocos, com: perguntas abertas, perguntas de partida e de “quebra gelo”, porém com um roteiro de entrevista para que não perdêssemos o foco nos objetivos traçados *a priori*. Respeitando as narrativas biográficas como técnica metodológica, os/as protagonistas surdos/as acabaram me conduzindo e elencando outros pontos em relação a Educação de Surdos e eu me deixei ir, muitas vezes, pelas suas “falas” e eles foram direcionando o caminho deste diálogo, assim a conversa fluiu, não perdeu o ritmo. Ademais, estar verdadeiramente aberta para aquilo que eles queriam trazer à tona, é ponto fulcral desta pesquisa. As narrativas tiveram o tempo mínimo de 45 minutos e o tempo máximo de 1 hora e 20 minutos.

¹² Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: sente-se ouvinte e sente-se surdo, mas a sua identidade está mais situada para o lado surdo.

Quadro 2 - guião de entrevista

Bloco 1: Identidade pessoal (Surda)	
<p>1. Compreender as relações familiares - como se comunicavam? Uso de LGP, envolvimento da família com a escolarização e com a descoberta da surdez.</p>	<p>1. Qual foi a sua primeira lembrança de infância?</p> <p>2. Qual era a sua brincadeira preferida?</p> <p>3. A sua surdez é de nascença? Profunda?</p> <p>4. Como e com que idade aprendeu LGP?</p> <p>5. Quando era criança sonhava em ser o que?</p>
<p>2. Traçar o percurso escolar – ele (a) frequentou escola regular ou especializada? Identificar o processo de ensino-aprendizagem, as relações com os alunos e professores, as relações com os seus pares (surdos), a aquisição de LGP e/ ou processo de oralização.</p>	<p>1. Quais são as suas memórias de aluno/a?</p> <p>2. Algum/a professor/a te marcou? E aluno?</p> <p>3. Qual era a disciplina de que mais gostava? Por quê?</p> <p>4. Poderia me contar algum episódio escolar relevante?</p>
<p>3. Identificar a entrada na comunidade surda – Algum contacto com Associações, como? Através de quem? Quando?</p>	<p>1. Frequentava alguma Associação de Surdos? Por quê?</p>

Bloco 2: Identidade como formador de LGP	
<p>1. Entender como se tornou formador de LGP - identificar questões e percalços enfrentados na cotidiano e na prática de sala de aula relacionados a sua formação inicial (frágil).</p>	<p>1. Como foi o seu primeiro dia de aula enquanto formador/a de LGP?</p> <p>2. Foi em qual instituição?</p> <p>3. Ficou quanto tempo atuando nela?</p> <p>4. Descreva uma situação impactante como formador/a de LGP.</p>

Bloco 3: Identidade como professor/a de LGP	
<p>1. Perceber a formação continuada deste professor – identificar a didática (pedagogia surda), o ambiente de trabalho, como reage a hierarquia no trabalho, a parceria entre a equipe multidisciplinar, a cooperação entre professor surdo e ouvinte, valorização profissional, escola como espaço de troca e parceria, discutir sobre a EREBAS em seus aspectos positivos e no que ainda pode melhorar.</p> <p>2. Apontar as suas normas e valores – os modos de fazer na relação educativa (O professor está a educar para quê?).</p> <p>3. Identificar a sua insatisfação ou satisfação profissional.</p>	<p>1. Como você define ser professor de LGP?</p> <p>2. Qual é a importância para o/a aluno/a surdo/a ter um professor/a surdo/a de LGP?</p> <p>3. Fale sobre o trabalho em parceria com a equipa multidisciplinar dentro da EREBAS.</p> <p>4. Para você, qual é a função principal do professor/a?</p> <p>5. Quando vai para casa, sente-se que cumpriu com o seu papel de professor/a?</p> <p>6. Algo na sua atuação docente que gostaria de melhorar?</p>

3.3.1. A função das intérpretes de LGP

Apresento, agora, o papel fundamental das intérpretes de LGP nesta pesquisa, tanto no seu trabalho de tradução e interpretação em cada entrevista como também no auxílio da compreensão das diversidades e características que abarcam a língua oral e a língua gestual portuguesas, pois compreender e respeitar a língua dos surdos é parte fundamental em todo o processo desta pesquisa, sendo esta característica ressaltada e notável, principalmente neste momento efetivo da técnica metodológica escolhida.

Nesta fase da investigação, construímos um trabalho coletivo, em que foi necessário compartilhar o guião com as duas intérpretes de LGP que participaram das sete entrevistas, no intuito de perceberem os objetivos traçados para que o entrave da língua não prejudicasse a realização desta etapa fundamental da investigação. Em seguida, debatemos a escolha dos gestos para que direcionássemos ao foco principal de cada pergunta. Desta forma, o trabalho foi construído com o apoio destas profissionais que conhecem os parâmetros linguísticos respeitando à cultura da LGP com profundidade, pois a sua formação em tradução e interpretação de LGP as capacita. No entanto, eu, enquanto pesquisadora, mesmo já conhecendo o básico desta língua, ainda sim ela é estrangeira. São muitas variáveis em torno de uma escolha, que por si só não é simples. Se nos transportamos para esse contexto específico, em que a entrevista foi mediada por uma outra língua, diferente da minha, a qual eu não domino, percebemos as dinâmicas desta fase da pesquisa, para assim, compreender as essenciais adaptações realizadas.

A presença das intérpretes de LGP foi imprescindível para a realização das entrevistas. Contudo, tive muita preocupação se realmente a intérprete estava fazendo a pergunta do jeito que eu tinha imaginado e elaborado em prol de atingir as metas traçadas no guião. Portanto, debatemos sobre os conceitos que eu queria passar nas palavras centrais das perguntas. Planejamos os gestos que seriam escolhidos para definirem a ideia correta, para que não existisse nenhuma dúvida na hora da entrevista. Percebi, então, que o trabalho entre a investigadora e a intérprete foi de equipa alicerçado na troca e partilha de conhecimentos e, por isso, obtemos um resultado eficaz no trabalho.

Após estas etapas, de construir um guião e aplicar as entrevistas, segui em direção de tratar os dados. Rever as imagens foi, de certa forma, moroso. Por muitas vezes necessitei de consultar novamente a intérprete de LGP, porque tive algumas dúvidas acerca do que

estava traduzindo (a voz do/a professor/a surdo/a) na língua materna da intérprete, a língua portuguesa de Portugal. Como sou brasileira, às vezes, escapam-me expressões regionais, construção de frases e outras especificidades da Língua Portuguesa, expressada pelos nativos portugueses.

A fidelidade ao discurso do/a entrevistado/a, pressupõe um trabalho realizado por mim, pesquisadora, de maneira minuciosa, ética e precisa. Deste modo, serei o mais fiel possível com o que foi narrado. Contudo, como os/as entrevistados/as são surdos/as, e por eu não ter o domínio da Língua Gestual Portuguesa, terei que confiar plenamente na tradução do intérprete, estabelecemos uma parceria de ética, respeito e confiança.

Outro ponto relevante foi a verificação da agenda dos sujeitos entrevistados, a disponibilidade dos/as professores/as surdos/as para a coleta de dados e a escolha do local adequado - pois utilizarei uma câmara para a filmagem - a deslocação – as entrevistas abrangeram professores/as diversas localidades do país. Pois entendo que o local para a entrevista deve ter características específicas para esta pesquisa: ser silencioso, claro, acolhedor e intimista. Desta forma, eu tive que dispor de um tempo grande, para planificar e encontrar locais com essas características.

Sobre a transcrição, uma das questões mais frequentes relaciona-se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta-se para a necessidade absoluta dessa fidelidade. Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações... O que não é nada fácil e pressupõe várias escutas. (Amado, 2014:222)

Portanto, depois de analisar e optar por esta técnica metodológica ao fazer esta investigação académica, pude constatar que encontrei muitas questões difíceis e minuciosas para colocá-las em prática, mediante ao contexto singular da pesquisa. Porém, as transformei em desafios, por emergirem situações novas a partir da delimitação do meu objeto de pesquisa, a construção identitária dos/as professores/as surdos/as de língua gestual portuguesa, segui em frente, confiante. Sobretudo, ressalto que, para pesquisar este grupo, eu tive que adaptar as metodologias escolhidas com responsabilidade, respeitando sempre as regras inseridas nelas. Essas barreiras não me paralisaram e até viraram um incentivo a mais neste processo inovador de investigação sobre este grupo de professores surdos. Ultrapassei,

com isso, os diversos desafios metodológicos a fim de proporcionar visibilidade e emancipação para esse grupo investigado.

Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão a partir das sete narrativas surdas

Introdução

A primeira vez que eu entrei na escola, eu estava integrada com surdos, eu tinha mais ou menos quatro anos. Eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. Eu captei logo os movimentos, comecei a gestuar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu me encontrei com pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. (PLGP4, 2018:01)

As sete narrativas surdas foram o fio condutor para alargarmos os debates relacionados à cidadania surda, às identidades do/a surdo/a e à do/a professor/a surdo/a de LGP, sobretudo, para abordarmos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a de LGP, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de língua gestual portuguesa e as oportunidades que estes/as profissionais encontraram ao longo das suas vidas.

Não obstante, entendemos que as narrativas se expressam com uma força: afirmativa, libertária, reivindicadora de autonomia – um grito! – e, portanto, na abertura de cada seção apresento as falas dos sujeitos entrevistados, em primeiro plano, pois é a partir das questões levantadas pelos/as professores/as surdos/as de LGP, suas experiências vividas e sentidas de uma maneira particular, que iremos promover os debates. Interessa-nos, sobretudo, promover a dialogicidade junto aos professores/as surdos e assim compreender diversas possibilidades e alternativas para algumas questões apresentadas por eles.

Neste sentido, (re)conhecer e trazer a diversidade dentro deste grupo é essencial, até porque defendemos que não há uma norma em *ser surdo/a*, contudo, é ponto fulcral destacarmos os marcadores identitários apresentados ao longo de cada percurso de vida narrado. Desta forma, tivemos todo o cuidado para que os protagonistas desta dissertação, o grupo de professores/as surdos/as de LGP, mediante a sua subjetividade e diversidade, realmente fosse respeitado e evidenciado, principalmente nesta fase da pesquisa, ou seja, buscamos a promoção social deste grupo através do diálogo emancipador. Para tal, optamos por trazer, logo de início, os trechos das narrativas surdas com o objetivo de promover a centralidade das falas dos sujeitos surdos pesquisados, para assim, em seguida, procedemos a análise e discussão dos conteúdos aproximando-os com os referenciais teóricos para atingirmos os objetivos desta pesquisa.

Portanto, nos distanciamos “(...) da análise de conteúdo das exigências rígidas de objectividade e a uma integração, nas suas utilizações, da compreensão clínica.” (Lopes,1993: 257), ou seja, não estamos aqui em busca da verdade absoluta e muito menos pretendemos traçar uma linha cultural hegemônica. Todavia, compreendemos que a análise de conteúdo nos auxilia para extrairmos das narrativas significados e hipóteses para a construção de conhecimento.

É importante ressaltar que também optamos por extrair fragmentos inteiros e não frases soltas, para que minimize uma interpretação dúbia a partir do deslocamento do contexto que estava sendo narrado. Assim, poderemos de fato, identificar uma lógica dentro do contexto inserido pelo/a narrador/a sem interromper a sua linha de pensamento. Ademais, por vezes, caímos em armadilhas a partir de decisões errôneas e incongruentes como pesquisadores, tendo este ponto com bastante relevância em todas as etapas desta investigação, tentamos ser cuidadosas e minuciosas para que haja coerência no discurso metodológico, empírico, epistemológico e teórico.

Não obstante, buscamos também a coerência na interpretação das narrativas, sendo este um estudo qualitativo, a partir do paradigma pós-moderno, em que a seu objetivo é levantar questões inquietantes dentro do campo de pesquisa dos Estudos Surdos apresentados pelos protagonistas da pesquisa.

São várias etapas inerentes a esta fase da pesquisa e nos baseamos nas etapas sugeridas em Lopes (1993), com algumas adaptações:

- Etapa 1: Uma primeira leitura, dinâmica, de todas as narrativas para elencar os tópicos e questões apresentados pelos/as professores/as de LGP;
- Etapa 2: Definição das unidades de classificação adotadas na análise das narrativas surdas;
- Etapa 3: Definir as dimensões, categorias e subcategorias;
- Etapa 4: Análise e discussão das narrativas.

4.1. As etapas adotadas nos procedimentos de análise das narrativas surdas

4.1.1. Etapa 1: Uma primeira leitura, dinâmica, de todas as narrativas para elencar os tópicos e questões apresentados pelos/as professores/as surdos/as de LGP

Na verdade, quando chegamos a esta etapa, já tínhamos passado pelas entrevistas e pelas transcrições das entrevistas, por isso já tínhamos algumas ideias latentes e pontos emergentes para debatermos. O foco desta fase está em “(...) deixa-se invadir por impressões e orientações.” (Lopes, 1993:259). Ao lermos novamente as transcrições, as ideias centrais das narrativas vão se clarificando e posteriormente fomos elencando os tópicos para discussão. Ademais, não foi tarefa fácil, pois o material estava denso, carregado de questões pertinentes e emergentes aos Estudos Surdos. Também, nesta primeira leitura, constatamos quais eram as linearidades das narrativas, a cadência, a temporalidade e os contextos sociopolíticos (do passado - em que os/as surdos narram a sua infância e a sua escolarização - e do presente) para confrontar com a realidade dos dias atuais. Então, apresento abaixo as questões que saltaram aos nossos olhos, a priori:

Questões apresentadas pelo/as professores/as surdos/as de LGP:

- A relação entre o sucesso escolar e o esforço pessoal junto com o apoio familiar;
- Pedagogia Surda;
- O modelo surdo;
- A emancipação deste grupo;
- Diferença entre o currículo para ouvintes e para surdos;
- Autonomia como estudante surdo/a (a partir da metodologia certa de ensino para surdos);
- A importância da formação continuada, da experiência (lida diária na escola), materiais pedagógicos (inovação), dos avanços e retrocessos na educação de surdos;
- A inclusão e o genocídio linguístico;
- O implante coclear e o genocídio linguístico;
- O papel da escola para surdos e dos/as professores/as de LGP;
- O reconhecimento da LGP e o reconhecimento do *status* de professor de LGP;

- A importância da qualidade na formação dos intérpretes de LGP;
- Preocupação com os alunos implantados e as questões relacionadas ao cognitivo deste aluno e ao uso da língua gestual;
- Políticas institucionais;
- Trabalho solitário;
- Identidade(s) surda.

4.1.2. Etapa 2: Definição das unidades de classificação adotadas na análise das narrativas surdas

A partir dos tópicos apresentadas acima, definimos as unidades de classificação de maneira a contemplar o máximo destas “falas”. Para tal, tentamos agrupá-las com o intuito de ecoar e de fortalecer as “vozes” das professoras e dos professores surdos de LGP.

Contudo, percebemos também a necessidade de contemplar o único, o micro, pois decidimos, assim, criar uma subcategoria para abranger uma especificidade de uma professora surda, isso porque compreendemos que este tópico vinha de encontro com os objetivos desta pesquisa, até porque, faz-se necessário quebrarmos ideias a partir de uma discussão que evoque reflexões sobre os diversos espaços escolares e a sua importância na construção da identidade positiva do sujeito surdo.

Nesta fase da dissertação, fizemos diversas (re)leituras, pensamos em múltiplas possibilidades até encontramos um modo de analisar em que os objetivos da pesquisa, as características do grupo investigado e a metodologia da pesquisa estivessem coesas e coerentes.

4.1.3. Etapa 3: Definir as dimensões, categorias e subcategorias

Desta maneira, optamos por organizar as sete narrativas surdas em cinco dimensões:

I - Identidade como filho/a, pai/mãe, irmão/ã, tio/a - ser familiar;

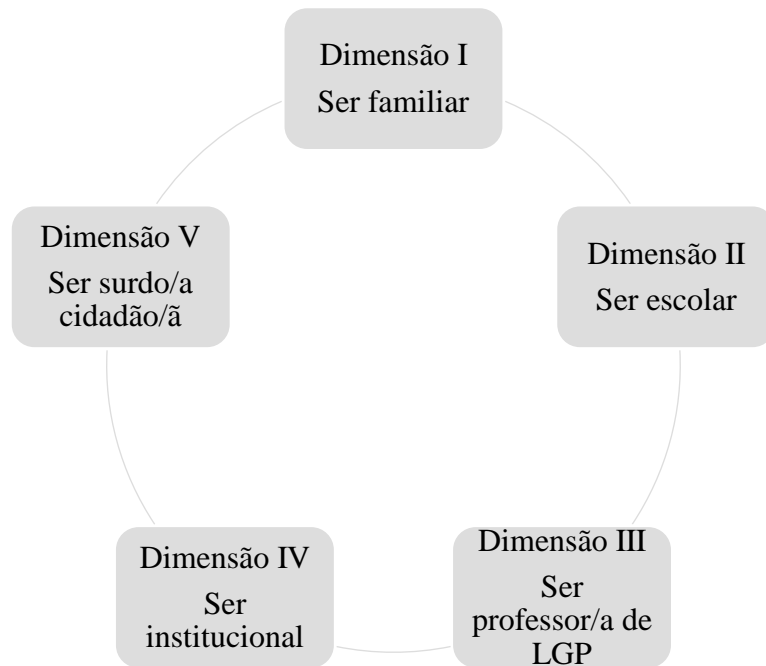
II - Identidade como aluno/a – ser escolar;

III - Identidade profissional docente – ser professor/a de LGP;

IV: Identidade da instituição – ser institucional;

V: Cidadania em prol da conquista dos direitos a ser surdo/a – ser surdo/a cidadão/a.

Figura 1- esquema representativo das Dimensões



A partir de cada dimensão, elencamos categorias e subcategorias de maneira a englobar pontos em comum nas narrativas, ou seja, os enunciados semelhantes e significativos deste grupo pesquisado. Com o objetivo de facilitar a separação e classificação dos trechos das narrativas surdas, escolhemos pintá-las com uma cor para cada uma delas. Logo, depois de optarmos pela categorização, em seguida, cada trecho da narrativa que se classificava em uma categoria ou uma subcategoria era pintada da sua cor. Escolhemos, então, esta forma de destacar cada trecho das narrativas surdas, o que facilitou em agrupá-las para, a seguir, elaborar a interpretação das narrativas de maneira a não se perder o enfoque nos objetivos traçados e, assim, facilitar a ligação entre o trecho destacado com a sua categoria ou subcategoria.

Quadro 3 - referente as categorias e as subcategorias

categorias	subcategorias
Trajetória família e relações familiares	Trajetória pessoal e relações familiares na infância – Positiva

	Trajétória pessoal e relações familiares na infância – Negativa
	Relações familiares - núcleo familiar atual
Trajetória escolar e relações escolares	Escola regular com atendimento para surdos
	Escola regular sem atendimento para surdos
	Instituto para surdos em regime de internato
	Estratégias de aprendizagem utilizadas pelo/a aluno/a surdo/a
Trajetória profissional e relações profissionais	Caminhos e escolhas profissionais diversas
	Trajétória profissional docente
	Pedagogia Surda
	Modelo de professor/a de LGP- modelo surdo
	<i>Status</i> de professor – igualdade de direitos
	Questões inerentes a profissão professor
	O papel do/a professor/a surdo/a de LGP.
Características das instituições que os/as professores/as de LGP atuam:	Trabalho solitário
	Trabalho em equipa
	Questões políticas institucionais
Identidade(s) surda para conquista da cidadania	Entrada na comunidade surda
	Aquisição de língua gestual portuguesa para a conquista de uma cidadania plena
	Identidade surda
	Identidade surda híbrida

Figura 2 - esquema completo da Dimensão I, categoria e subcategorias

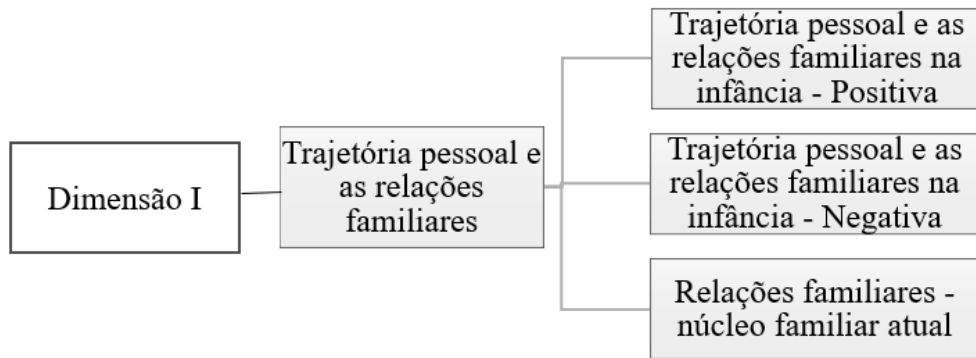


Figura 3 - esquema completo da Dimensão II, categoria e subcategorias

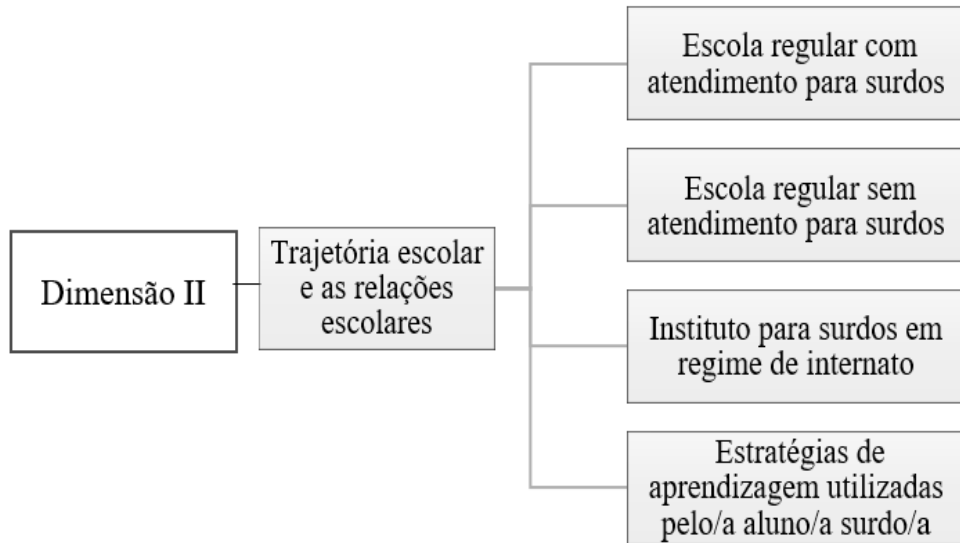


Figura 4 - esquema completo da Dimensão III, categoria e subcategorias

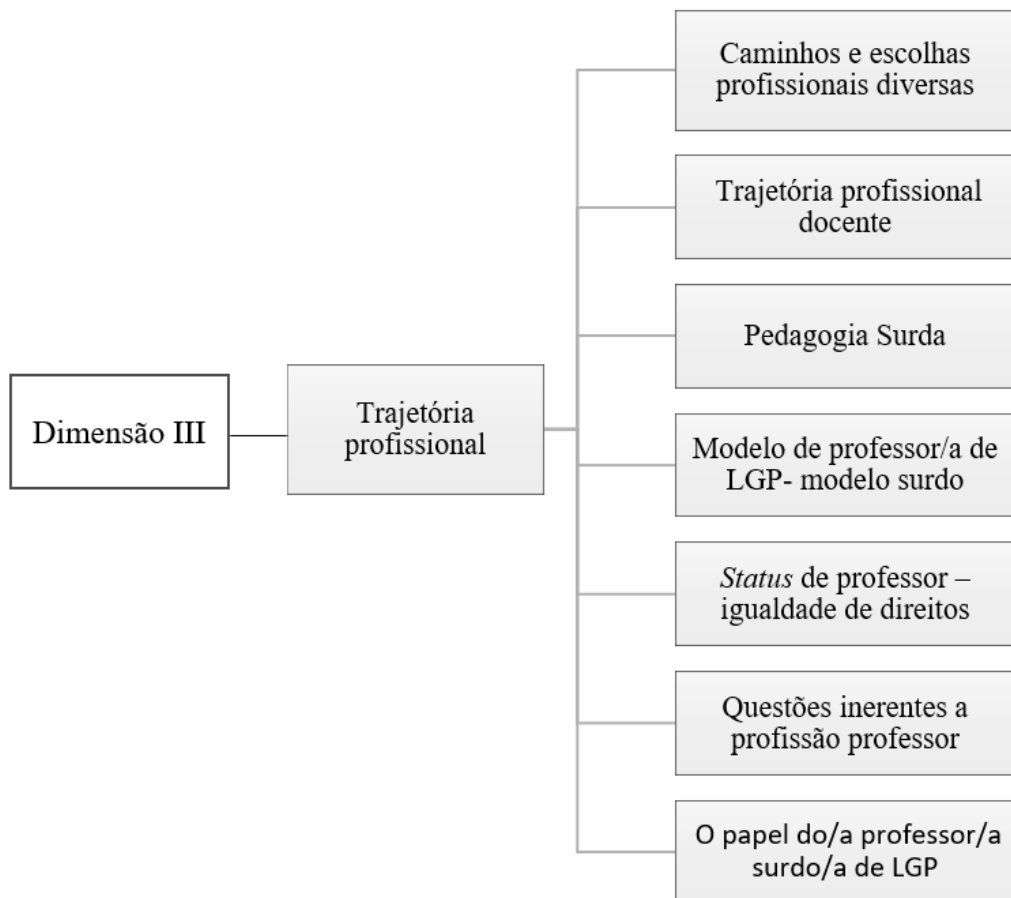


Figura 5 - esquema completo da Dimensão IV, categoria e subcategorias

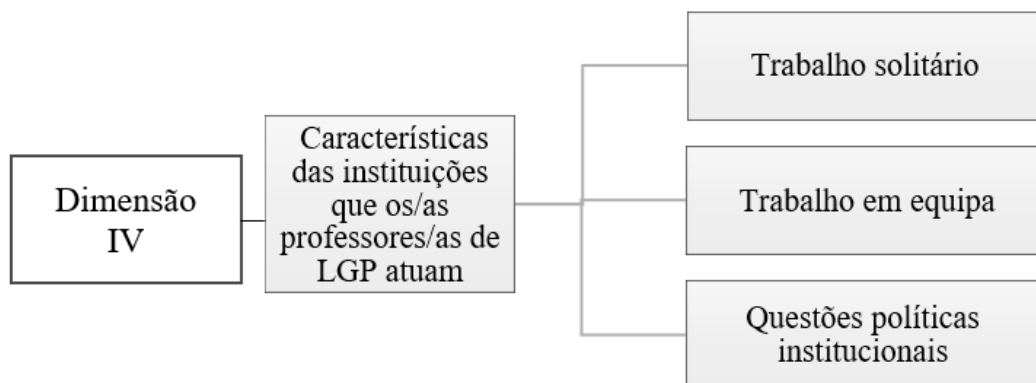
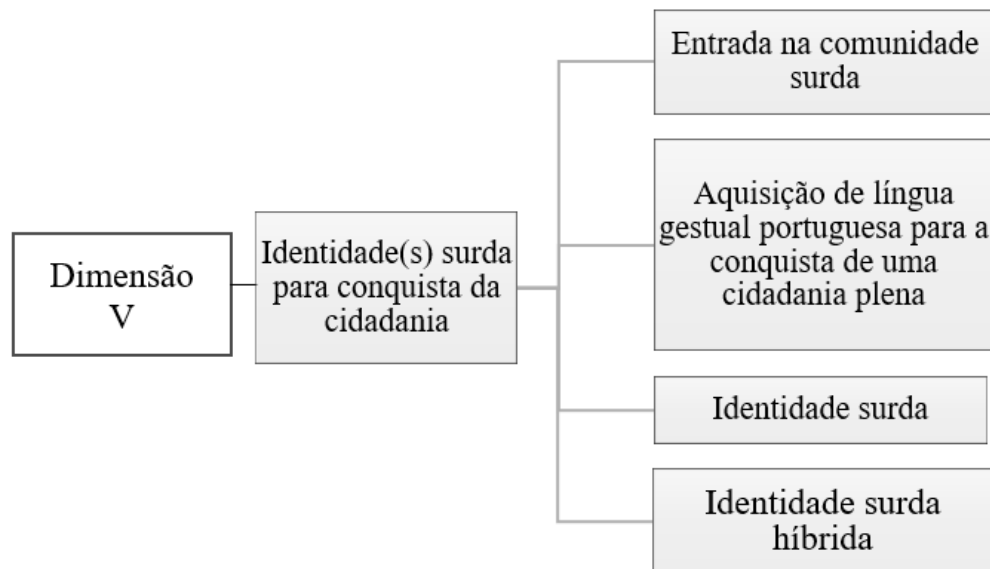


Figura 6 - esquema completo da Dimensão V, categoria e subcategorias



4.1.4. Etapa 4: Experiências biográficas, pessoais, profissionais e identitárias narradas pelos/as professores/as surdos/as de LGP

Mas o meu irmão surdo foi educado só com gestos. E nós fomos trocando informações. Mas ele próprio era muito independente. Ele combinava as coisas com os amigos e dizia-me: anda, irmão, anda a ver o mundo, anda conhecê-lo! (PLGP3, 2018:12)

Iniciamos a discussão e interpretação das narrativas a partir de um trecho que nos convoca a refletir sobre as escolhas educativas e a língua de comunicação feitas pela família do surdo, bem como a importância da aquisição da LG para a conquista da cidadania, da alteridade e da autonomia surda.

Percebemos também, neste trecho acima, a importância deste irmão surdo na trajetória de vida deste surdo, em que se estabeleceu, ao longo da infância de ambos, uma relação de interação, (re)conhecimento, troca e cumplicidade. Esta é uma realidade vivida pelo PLGP03, que tem na sua família, um irmão surdo, que lhe ensinou a língua gestual e que lhe apresentou um mundo. Logo, este fragmento reforça a ideia que utilizamos ao longo

desta dissertação: a partir da aquisição da língua gestual, língua natural do surdo, os horizontes se ampliam e um mundo de conhecimentos se abre.

Desta forma, iremos apresentar, através das narrativas surdas, as experiências dos/as surdos/as que nascem numa família surda, que tem uma língua de comunicação estabilizada, logo, isto determinará o seu desenvolvimento na infância, e de certa forma, a trajetória de vida desses sujeitos. Em contrapartida, também traremos as experiências dos/as surdos/as que nascem em família ouvinte que desconhecem a LG, e como estes membros familiares encontram muitas dificuldades de comunicação. Com isso, buscamos clarificar questões de autoestima, autonomia, identidade positiva e negativa, fragilidade identitária e diversas questões que envolvem o percurso de vida destes sete professores/as surdos/as a partir das suas relações familiares e suas diversidades. São estas questões que iremos refletir neste bloco.

Dimensão I: Identidade como filho/a, pai/mãe, irmão/ã, tio/a - ser familiar

Traçar a identidade de cada professor/a surdo/a entrevistado/a é um dos objetivos desta pesquisa. Desta forma, iremos compreender as relações familiares - como se comunicavam, uso e aquisição da LGP, envolvimento da família com a descoberta da surdez, entender as escolhas educacionais, sobretudo, perceber a interação e a comunicação entre os membros da família é importante na medida que acreditamos que a infância é uma parte da vida em que se forma a base do que somos e o do que queremos ser. Ademais, sabemos que a aquisição da linguagem tardia contribui para questões cognitivas e emocionais dos sujeitos (Sacks, 2002).

A minha vida quando criança era muito feliz, a minha família toda era surda. Por isso, a minha vida era muito boa. A comunicação sempre foi gestual, a minha mãe e o meu pai são surdos, a minha irmã também, os meus primos, os meus tios (...). Eu tinha uma vida muito boa. O meu pai fazia gestos muito bem porque ele é aqui de Lisboa, já a minha mãe, não, era do Porto. Eles faziam assim, tinham um dialeto um pouco diferente, mas, para mim, era igual. Eu adorava aprender as duas formas de falar. Eu fui muito feliz. (PLGP2, 2018:01)

Eu tenho um irmão surdo e tenho outro ouvinte. Era assim, normalmente, nós brincávamos. Nós tínhamos códigos linguísticos, por exemplo, nós fazíamos um código que era o gesto de peitos, e começávamos a falar da nossa mãe, e se ela estivesse muito chateada falávamos: peito, peito vem aí e nós fugíamos. Essas eram as nossas brincadeiras. Éramos mais traquinas. Nós três brincávamos muito, eu e o meu irmão surdo éramos muito ligados. A minha família, o meu pai e a

minha mãe eram ouvintes, pronto, o meu irmão (ouvinte) também e não percebia o que nós dizíamos (...). (PLGP3, 2018:01)

Elencamos, para iniciarmos esta discussão, uma surda e um surdo que tinham familiares surdos. Sentir-se surdo e reconhecer-se como tal é algo sentido e construído ao longo do percurso de vida de cada um. Mas estes dois surdos foram construindo a sua identidade positiva já na infância, de maneiras diferentes, com experiências singulares, contudo podiam contar com a troca e o apoio familiar em relação à sua língua e cultura surda.

No primeiro caso, notamos, através da sua “fala”, o quão esta surda era feliz na infância. Esta professora (PLGP02) nasceu numa família surda: pai, mãe, primos e tios surdos. Adquiriu LG naturalmente, assim que nasceu, esta é a sua língua materna, sua língua de herança¹³ – um patrimônio herdado da sua família (Quadros, 2017:7), o que tornou a sua vida ampla em diversos aspetos. A cultura e comunidade surdas estavam presentes em todo o seu caminhar, o que promoveu a ela, uma identidade surda positiva.

No segundo trecho, onde apresentamos a narrativa do PLGP3, podemos perceber como foi importante para este menino surdo ter um irmão surdo e quantas consequências positivas que a relação deles dois além das marcas para a vida deste sujeito. Já, de início, podemos afirmar o motivo de inventarem um código linguístico. Primeiro, isto ocorre pelo fato dos dois serem visuais e terem a necessidade de se expressarem, de se fazerem compreender – sentimento gerado por qualquer ouvinte nesta mesma idade. Tal necessidade, gerou a criação de códigos linguísticos. Desta maneira, estes códigos foram combinados entre eles, emergindo gestos caseiros, uma linguagem visual, para que conseguissem se exprimir como surdos que são. Outro ponto relevante, é a cumplicidade entre os dois, a ligação entre eles e a identificação que um tem no outro. Esta identificação ou diferenciação são marcas de produtos relacionais, pois é na relação com o outro que elas são impressas. Nessa interação é compreendido como o outro me vê e como eu me torno diferente ou semelhante em relação ao outro, de acordo com Pacheco e Caramelo (2005).

¹³ As línguas de herança são línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade geral. (Quadros, 2017:7)

O que difere nestas marcas identitárias expostas a partir das experiências familiares relatadas a seguir? Vejamos, então, o que os outros dois recortes das memórias nas infâncias dos outros entrevistados surdos nascidos em família ouvinte apresentam, abaixo:

Bom, na minha família... Não era uma família muito grande, era uma família pequenininha, e eu, como não percebia nada, eu fazia brincadeiras assim... via *Tom e Jerry*, por exemplo, coisas mais ligadas a mímica. Coisas que não tivessem falas. Porque eu não brincava muito assim... Aos domingos, nas reuniões de família, eu comia, ia me embora e só via televisão, porque eu não conseguia comunicar praticamente. (...) Era mímica... era mímica. Códigos. Falavam só às vezes, mas não tinham o que dizer. “Ah! Está a falar de trabalho” – [Esta surda demonstra um sentimento de indignação, pois a sua mãe ouvinte, por não conseguir se comunicar plenamente com a sua filha, resumia todo o seu dia em poucos gestos e muita mímica, o que se tornava, por vezes, cansativo e desinteressante.] Tanto tempo e só diz isso, falar de trabalho. Eu perdia o interesse. Eu via-a falar por 2 horas, 3 horas, e só me dizia uma frase. Eu perdia o interesse.” (PLGP1, 2018:01)

Com os ouvintes havia muitas barreiras, falhas de comunicação, dificuldades imensas, eu não me sentia bem, não sabia onde me posicionar. A minha vida era uma confusão. (PLGP7, 2019:03)

Estes trechos acima foram escolhidos para apresentarmos as trajetórias pessoais e as relações familiares destes dois professores surdos oriundos de famílias ouvintes e, a partir destes fragmentos podemos exemplificar as questões referentes a esta categoria de análise. Nestas diferentes realidades vividas no seio familiar, podemos diferenciar o surdo oriundo de família surda e as suas experiências na infância, bem como as consequências positivas. Por isso, decidimos colocar, no contraponto, os surdos oriundos de famílias ouvintes.

Estas experiências vividas por surdos/as filhos/as de pais ouvintes demonstram a realidade da grande maioria dos surdos no mundo (Quadros, 2017; Coelho, 2010; Slomski, 2010). Logo, a LG, para eles, não foi herdada dos seus pais, bem como os valores e normas culturais dos surdos pois as suas famílias ouvintes acabaram por passar a herança da cultura ouvinte, sua língua oral e seu modo de estar e entender o mundo. Em consequência desta situação, o surdo não está exposto a um ambiente comunicacional, demorando o seu acesso à sua língua natural. O que acarreta em grandes prejuízos identitários, relacionais e cognitivos. Esses surdos, oriundos de família ouvinte, só constroem uma identidade surda a partir do seu contacto com a comunidade surda, a partir da entrada na escola para surdos e

na relação surdo-surdo¹⁴. Desta forma, percebe-se que os filhos surdos de pais ouvintes busquem a forma de se completar, pois a sua relação com os seus familiares ouvintes não gera uma identificação completa. Não obstante, sabendo que há surdos que vivem numa condição bicultural (Skliar, 1997; Perlin, 2014) e é para que, de fato, ele se torne um, faz-se necessário transitar pelos dois mundos, duas culturas e duas línguas.

Por outro lado, destacamos nas outras duas “falas” como era limitante a interação dos surdos com os seus familiares ouvintes. Havia muita barreira de comunicação, o que dificultava as relações entre os seus membros. Em relação às brincadeiras, a professora (PLGP01) lembra-se de um desenho visual, carregado de significado. Ao recordar suas memórias de infância, cita o desenho *Tom e Jerry*. Neste mesmo trecho, ela demonstra como era frustrante não perceber o que a sua mãe estava contando sobre o seu dia, questões corriqueiras que existem no cotidiano de famílias que possuem a mesma língua. Portanto, a exclusão destes sujeitos inicia-se na sua própria família, no cotidiano da sua infância: nas brincadeiras, nos almoços de domingo etc.

Neste mesmo contexto, das experiências com a família, na infância, esse filho surdo de família ouvinte ilustra como é sentir-se deslocado, ao exprimir a sua sensação quando está junto com os ouvintes, logo, percebemos que ele não se encaixava naquele grupo, não se reconhecia, não se sentia pertencente. Nas falas da surda abaixo, também podemos apontar questões em relação à sensação de isolamento:

Eu sou a única surda, mas a minha família é perfeita. Tenho a minha irmã, que é dez anos mais nova do que eu, por isso, até os meus dez anos, senti-me bastante isolada. Eu sofri muito por causa da surdez. (PLGP6, 2019:01)

Eu lembro-me que eu brincava com o meu pai, jogava futebol. Mas eu estava sempre isolada, isolada da minha família, eu também fui criada com os ouvintes. Eu pensava que eu era a única surda. Isto realmente magoava-me. Toda a minha infância foi bastante triste por causa da surdez. (PLGP6, 2019:01)

No primeiro fragmento destacado acima, salienta-se exatamente o fato de a própria surda dizer que a sua família ouvinte é perfeita, o que nos remete a surdez como imperfeição, como algo que falta e que ela, como surda, nunca será completa, ou seja, a identidade

¹⁴ O contato surdo-surdo é fator primordial para que haja informações compartilhadas sendo estas de competência para a vida. (Perlin, 2014:197)

negativa de ser surda. Por muitas vezes, conceitos estão incutidos em nós e a desconstrução demanda transformações de fora para dentro, e de dentro para fora. Esta surda acaba por (re)produzir discursos carregados de estereótipos ditos e impostos pela sociedade excludente. Esta mesma surda, no parágrafo abaixo, afirma que sofreu muito por causa da surdez. Será mesmo que este sofrimento existiu/e por ser surda ou por ser a única surda na família ouvinte?

Ainda nas experiências com os seus familiares ouvintes, identificamos, a partir destes dois fragmentos acima, as dificuldades de compreensão do mundo e de serem compreendidos a partir da barreira linguística que se estabelece entre os filhos surdos com os pais ouvintes. Escolhemos, então, estes dois trechos a seguir, para levantarmos algumas questões presentes nas duas narrativas que exprimem esta dificuldade de comunicação entre o filho surdo de pais ouvintes e as suas sérias consequências.

Na minha casa, com a minha madrasta, eu não sentia esta vontade de comunicar.
(PLGP4, 2018:05)

Quando eu era pequeno, eu era muito teimoso, eu não conhecia as regras sociais do mundo. Foi difícil educar-me. Por causa do meu problema de audição também.
(PLGP5, 2018:01)

O primeiro caso apresentado é de uma surda que não sentia vontade de se comunicar com um membro da sua família ouvinte, ela inicia a frase com: “Na minha casa (...)” pois esta menina foi educada em regime de internato para crianças e jovens surdos, e foi lá que ela passou a maioria do tempo da sua infância, foi nesta instituição que esta surda foi imersa na cultura e na comunidade surdas. Em casa ela não se sentia fazendo parte, não se reconhecia na sua família ouvinte, e foi nesta sua segunda casa que ela se viu como igual, se identificando com os outros surdos. Inicia-se, assim, o seu caminho para a construção da sua identidade surda.

No segundo fragmento, o entrevistado PLGP5 exprime, na sua narrativa, que era muito teimoso e que desconhecia as regras sociais. Ora, se ele não conseguia se comunicar, se fazer entender ou ser entendido, como iria compreender os valores morais, éticos e as normas que existem em uma sociedade?

Não existia diálogo com os seus pais, desta forma essa possibilidade era impossível. Sabemos que o ato de educar um filho consiste *a priori* de uma comunicação efetiva, com

uma língua comum entre duas pessoas, para, a seguir, existir e estabelecer a transmissão de valores e das regras sociais, o que se torna impossível sem uma língua em comum entre eles. Desta forma há necessidade da diferenciação cultural e linguística do surdo, pois é através da visão que o surdo entende o mundo e por isto necessita de artefactos culturais e de aprendizagem diferenciados (Perlin, 2014). Ademais, sabemos que tais regras, para serem respeitadas, precisam ser entendidas de maneira crítico-reflexiva o que envolve capacidades linguísticas desenvolvidas a partir da aquisição de uma língua adquirida, que este filho surdo não tinha.

Contudo, não queremos minimizar a força positiva que a família ouvinte tem na vida de um filho surdo. Ademais, vimos como traço característico, da maioria desses/as professores/as surdos/as, a importância que a família teve no seu sucesso escolar e profissional. Estes pais e/ou irmãos ouvintes foram a mola propulsora para um caminhar firme, de insistência, de resistência e de persistência na vitória. Traços estes, que podemos verificar nos dois fragmentos abaixo:

Eu tinha um irmão, ele era economista e percebia muito bem matemática, por isso ele explicava-me algumas coisas. Eram matemáticas diferentes, mas ele via mais ou menos como eram e então explicava-me. A minha família salvou-me. (PLGP5, 2018:05)

É natural os pais ficarem preocupados quando descobrem que o filho é surdo. Porque quando viram que eu era surdo, não me ignoraram, não pensaram que eu era deficiente - no sentido [limitador], o meu filho é deficiente – não é isso. O que é que eles pensaram? Vamos procurar apoio! Estavam preocupados com o que seria melhor para mim, um professor que soubesse língua gestual, tentar recolher algumas informações para estarem bem preparados para educarem bem o filho e para eu me desenvolver. Foi neste sentido que eles ficaram preocupados. A primeira vez é normal ficar em choque, ficar receoso, ficar preocupado comigo: O que vai ser? Mas não foi de uma maneira negativa: ai, eu tenho um filho deficiente. Não foi neste sentido. Não foi o meu caso. (PLGP7, 2019:03-04)

E quando essa relação se inverte? Quando mães surdas têm filhas ouvintes?

Tenho uma menina. (...) Ela é ouvinte [risos de nervoso]. Quando eu vi que ela era ouvinte, eu fiquei tão assustada e pensei: como é que eu vou fazer isto? Eu lidei toda a minha vida com surdos, como é que eu vou fazer isto, se ela é ouvinte? Eu até me assustei. Como é que vai ser o seu futuro? Será que eu vou conseguir me comunicar contigo? Olha, ela sempre aprendeu a língua gestual, toda a vida. Desde bebé que entrou aqui, nesta escola. Também ela era ouvinte, cresceu a ouvir coisas, e entrou neste mundo surdo e agora é uma modelo bilíngue perfeita.

Ela tem língua gestual, tem expressão, tudo, uma maravilha. Fala português igualmente bem, é uma bilingue perfeita. Ela é uma CODA. (PLGP2, 2018:07-08)

Estes dois trechos são muito interessantes quando partimos de perspectivas diferentes. O que existe de traço comum entre as duas mães: a mãe ouvinte com um filho surdo e a mãe surda com uma filha ouvinte? É a preocupação com o futuro de seus filhos, o susto com o novo, com o que é diferente de mim, o desconhecido. Porém, no segundo caso, a filha ouvinte tem um privilégio: já nasceu pertencendo ao mundo majoritariamente ouvinte. Quando assiste televisão, quando vai à rua, quando escuta rádio, as informações são em LP oral, na sua língua natural, e assim, vai se apropriando da sua língua oral, que é a língua majoritária e de circulação em diversos locais. Com a sua mãe surda, ela irá aprender outra língua, a língua gestual, que será a língua de comunicação com a sua mãe. Aos poucos, esta menina ouvinte, vai compreendendo as diferenças linguísticas destes dois mundos e assim vai percebendo como se comunicar com a sua mãe surda e com as outras pessoas ouvintes. Ela, pouco a pouco, vai circulando nestes dois mundos, nestes dois contextos. Outro ponto relevante deste discurso é a segurança que essa mãe surda tem em apresentar a sua língua e a sua cultura para a sua filha, permitindo que ela transite nas duas culturas e nas duas comunidades.

Já, no trecho abaixo, temos outro questionamento a levantar: o que acontece quando a filha ouvinte não aceita a surdez da sua mãe, mas a sobrinha ouvinte de dois anos, sim?

“A minha filha é ouvinte. Não sabe língua gestual, não quer. Já, a minha sobrinha, esta sim quer aprender. É tão fofa, é tão fofinha, faz para mim aqueles gestinhos: crocodilo, sapo. É tão engraçado, é tão fofinho, é espetacular! Mas a minha filha é completamente diferente. Eu acho que a minha filha está um bocadinho magoada, a minha mãe é “surda” tenho este rótulo, talvez...ela é mal resolvida, em termos sociais. A minha sobrinha não. Uma coisa é ser a tia [gesto de distância]. Percebe? A minha filha não, eu sou mãe. Acho que isto tem algum impacto. Também depende das crianças, a minha filha cresceu junto com os surdos, mas nunca quis saber. Nunca deu valor, nunca quis saber da língua gestual. Ela não liga. Respeita, sim. A minha sobrinha tem interesse, quer saber, chama-me, quando eu faço videochamada ela quer aparecer, faz o meu gesto. Tem dois anos. (PLGP6, 2019:07).

Podemos perceber, a partir das relações que esta surda estabelece com a filha e sobrinha ouvintes, dois pontos fulcrais de aceitação em relação à surdez pela família ouvinte. Em relação à filha ouvinte, vimos o rótulo atribuído à mãe surda, como sendo algo aceitável, porém não é algo que faz a filha ter um sentimento de orgulho, de reconhecimento, o que promove um distanciamento. Porém, no caso da criança menor, que tem dois anos, não. Sabemos que na tenra idade, as crianças não apresentam ideias pré-concebidas ou com pré-conceitos em relação a algo que é diferente, como, neste caso específico, gestuar. Ou seja, estas questões de certo ou errado, do ideal ou inferior, do melhor ou pior, são valores sociais, que propiciam hierarquia social dos indivíduos. Estes padrões são impostos socialmente, construídos e (re)produzido pelo/no meio, algo de fora para dentro, do externo para o interno, que depois se consolida e se perpetua para outras gerações. Destacamos, também, a partir deste relato de experiência, que a fragilidade identitária da mãe, pode transparecer para própria filha, pois ela mesma legitima esta atitude da menina: “Uma coisa é ser a tia (gesto de distância). Percebe? A minha filha não, eu sou mãe. Acho que isto tem algum impacto.”. Afirmando que a filha pode se sentir desconfortável, por ela ter uma mãe surda.

Por fim, podemos identificar um conjunto de fatores comum entre os filhos surdos de família ouvinte, esses surdos demonstram em suas narrativas que não conseguem se encaixar na família ouvinte. Portanto, ficam sem um espaço de compartilhamento cultural e linguístico, o espaço familiar. Todavia, a família ouvinte tende a tentar acolher o seu filho surdo, porém, a barreira linguística incapacita de que esta interação aconteça de forma plena, ou seja, o filho surdo de família ouvinte não conseguem estabelecer uma relação de pertença com os membros familiares (Quadros, 2017). Esta sensação de não pertencimento poderá existir por toda a vida do/a surdo/a, até encontrar seus pares surdos em outros espaços como escola para surdos/as, associações etc. Mesmo após a sua inserção na comunidade surda, o surdo de pais ouvintes, por vezes, não consegue estabelecer um forte sentimento de pertença a esta família. O que pode proporcionar a diminuição da autoestima e do enfraquecimento da sua identidade.

Por outro lado, a partir das experiências vividas pelos surdos de família surda, podemos verificar que este elo de pertença, de reconhecimento favorece o desenvolvimento pleno destes sujeitos. Estes surdos, nos seus relatos, afirmam a sensação de segurança, por serem iguais à sua família.

Dimensão II: Identidade como aluno/a: ser escolar

Quando eu fui para uma escola onde existiam surdos, eu comunicava, eles davam-me coisas [no sentido de partilha de informações e conhecimento], ajudávamos, sentia-me como igual. As dificuldades deles eram as minhas, mas havia língua gestual, havia acesso, a língua gestual era a minha língua mãe, eu estava bem lá. Os professores sabiam língua gestual, depois surgiram os intérpretes nas aulas, a minha vida foi sempre melhorando! (PLGP7, 2019:03)

Início este bloco de análise e discussão das narrativas, com esse fragmento acima em que podemos entender a importância da escola de surdos para um aluno surdo. Este trecho representa diversos pontos que constituem a trajetória escolar dos nossos entrevistados surdos. Estas características comuns no percurso escolar dos/as surdos/as entrevistados concerne no fato de todos destacarem o sentimento de pertença na escola de surdos mediante o contacto com os pares surdos, professores/as surdos/as, pedagogia surda, metodologia visual e principalmente pelo acesso à LG e aos conhecimentos em LG. Todos os surdos/as entrevistados apresentam essa viragem na vida escolar a partir da sua entrada para escola de surdos, em que falam da melhora na sua vida, na sua autoestima e autonomia a partir do seu ingresso, sendo este um espaço que respeita e proporciona a cultura surda, a comunidade surda e a especificidade linguística deste grupo.

É unânime, nas falas dos/as professores/as surdos/as entrevistados/as, a importância da escola com atendimentos para surdos/as para a construção da identidade positiva surda, a partir da interação com os/as colegas surdos/as é o seu início de socialização. Neste sentido podemos destacar, através dos testemunhos destes/as surdos/as como eram as suas interações entre a comunidade escolar e como estas proporcionavam a exclusão e inclusão destes, pois, é na interação do sujeito com o outro, nos diversos espaços estruturais, neste caso na escola - que o indivíduo cresce, luta pela sua cidadania e constrói a sua identidade (Stephen & Magalhães, 2005).

(...) E, depois eu mudei-me. Foi quando eu conheci um professor surdo. Eu fiquei chocada! Eu disse: ai, meu Deus, ele já é mais antigo! E aí, eu senti-me muito melhor e eu percebi que eu iria crescer. (PLGP1, 2018:01)

Isto era espetacular! [Muita ênfase e alegria em relação à socialização na escola para surdos]. (PLGP6, 2019:06)

Foi imensamente positiva. Eu estava com muitas dificuldades, havia falha de comunicação, o professor não conhecia a especificidade de ter um aluno com

surdez, não sabia nada, não me apoiava em nada. Eu tentava fazer leitura labial e tirava apontamentos dos meus colegas, não havia comunicação! Eu precisava mesmo de mudar para uma escola com professores que tivessem experiência com surdos, com o que é a surdez, para me dar acesso à comunicação. (PLGP7, 2019:03)

Nesta dimensão, a identidade como aluno/a – ser escolar, buscamos identificar o percurso escolar destes sujeitos, compreender o modelo educacional em que o/a aluno/a estava inserido/a no contexto político da época, ou seja, entender as suas relações com a comunidade escolar (professores/as surdos/as, professores/as ouvintes/as, alunos/as surdos/as, alunos/as ouvintes, diretores e coordenadores), debater o (in)sucesso escolar, as metodologias dos professores, dificuldades e barreiras encontradas ao longo do seu percurso escolar, bem como as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo/a aluno/a surdo/a e também, compreender o envolvimento da família na sua escolarização.

Temos como objetivo, sobretudo, identificar como estes sete surdos investigados foram sendo institucionalizados bem como a instituição escola foi interferindo e participando das identidades deles neste contexto. Lopes (2007) corrobora neste sentido em que problematiza a sociedade Moderna, disciplinadora, que também é produto e (re)produtora na escola: “A disciplina, o docilizar dos corpos, ao mesmo tempo aumenta a utilidade de suas forças e diminui, em termos políticos, os investimentos sobre o seu controle.” (p.40). Ademais, as narrativas também apresentam o contexto educativo daquela época, em que era vigente o modelo de integração, em que os alunos surdos aprendiam no mesmo contexto formatado para os alunos ouvintes, sob a égide do oralismo, embora já em fase anunciada de transição para o modelo bilingue para surdos.

Não, sempre oralização. Acho que entre 1997 e 1999 é que começou a existir intérprete de LGP, mais ou menos por estas datas. A Lei que aprovou a LGP como caráter de língua foi em 1997 e em 1999 houve a Lei que oficializou a profissão da intérprete de LGP. Mas em 1997, já havia intérpretes, apesar da Lei ainda não existir. (PLGP7, 2019:03)

Podemos destacar que mesmo com o oralismo em voga, os surdos, nos intervalos, às escondidas, ainda se comunicavam em LG, e por isto esta língua continuou viva na comunidade surda, dentro e fora do espaço escolar, como relata este professor surdo:

Quando entrei para o quinto ano, entrei para W, agora uma escola de referência na área da surdez. Nesta escola, fizemos um teste diagnóstico, na escrita da língua portuguesa. Então, os professores decidiam para que turma iam os alunos. Havia dois grupos, um que escrevia muito bem o português – com mais riqueza – e o outro, mais fraquinho ao nível do Português, com um ensino mais especial. Eu fui para a turma em que os alunos eram melhores, fui para esse grupo. Os meus colegas de 3 anos de amizade foram também para a minha turma. Então, éramos seis surdos e não sabíamos língua gestual, e no intervalo das aulas, nós víamos os outros surdos e íamos comunicando entre nós. Eles eram mais altos e eu era muito pequenino. Eu aprendia com eles. Eu aprendia às escondidas porque, antigamente, era proibido gestuar e eu ia aprendendo com eles. Claro que não aprendi cem por cento assim, mas ia aprendendo algumas coisas ao observar e tudo mais. Mas foi sempre às escondidas. Os professores se olhassem para mim poderiam descobrir, por isso eu fui aprendendo assim alguns gestos. No quinto e sexto anos eu fiz assim, sempre, adquirir e fui aprendendo alguns gestos. (PLGP5, 2018:02)

Nesta mesma linha de análise, faz-se necessário discutirmos questões relacionadas ao ensino para surdos e as reclamações presentes nas narrativas surdas em relação ao conteúdo ensinado em turmas para surdos, que podemos notar nestes fragmentos abaixo:

(...) no sétimo ano eu mudei e fui para uma turma de surdos. E nesse tempo... essa turma então... como eu poderia dizer... Essa turma de surdos era diferente da turma integrada. Parecia que nós estávamos mais atrasados, a matéria não evoluía, e foi como dar alguns passos para trás. Eu estava habituado com uma turma de ouvintes é muito mais exigente e, às vezes, eu sentia-me como se eu fosse um bocadinho prejudicado. Eu pedia, às vezes, aos meus professores: olha, por favor, o meu colega não desenvolve, ele não avança, por favor, dê-lhe outra matéria. Eles diziam: eu não posso, eu não posso. Eu continuava assim, naquele percurso muito lento. Mas achei que poderia melhorar. Mas até hoje ficou assim, a educação de surdos, em Portugal, não desenvolveu muito. Basicamente foi isso. (PLGP3, 2018:01)

Caiu-me o queixo! Como eu posso explicar de uma forma não tão negativa ... [uma pausa grande]. Eu fiquei chocada com o programa dos surdos. Fiquei chocada, completamente diferente, muito inferior em comparação a quando eu estava integrada com os ouvintes. Era a matéria. Toda a semana eu lia livros, fazia música... assim coisas do género. Para os surdos, coitadinhos, eram frases, uma palavra, só isto. Só repetir o número 5, não liam nada. Só comecei a estudar no décimo segundo ano. Matemática, corria atrás da minha amiga, copiava e pedia: deixa-me copiar. Eu não percebia nada e mesmo assim era excelente! Ela [amiga] ficou lixada comigo, porque mesmo assim, eu não percebia nada e tirava excelente! E ela não. Exame final e eu com a nota lá: excelente! E ela não. Coitada, eu também fiquei triste por ela. Para mim foi uma decepção em termos de programa. (PLGP6, 2019:06)

Estas experiências narradas, nos revelam a existência da baixa expectativa dos professores em relação ao ensino aprendizagem dos alunos surdos. Por vezes, os professores confundem a adaptação curricular em prol de uma educação significativa para os/as surdos/as, que abranja a especificidade linguística e cultural com a simples redução dos conteúdos e até mesmo a facilitação na avaliação desses sujeitos. Esta baixa expectativa demonstra novamente um conceito paternalista em que coloca o surdo como incapaz de aceder aos conteúdos densos e aprofundados. No entanto, podemos perceber que os surdos mesmo se constroem com esta atitude dos professores, o que acabava novamente a compará-los aos ouvintes de uma maneira a sempre rebaixá-los, rotulando os surdos como inferiores cognitivamente.

Foi essa separação dos ouvintes e dos surdos, a diferença da escrita de cada um. Porque eu não sabia. Realmente era por causa disso. (PLGP1, 2018:02)

Sob outro ponto de vista, a PLGP1 compreende, através do seu professor surdo, as especificidades da escrita do seu português, algo comum entre os surdos, pois a sua língua é visual, tem uma gramática própria que difere da língua portuguesa oral. Portanto, neste caso, o professor respeita a diferença linguística da sua aluna surda, justificando e compreendendo características da escrita dos/as alunos/as surdos/as. Esta ação fez com que esta surda perceba que a dificuldade de escrita não é uma questão dela, ou seja, a escrita do surdo deixa de ser comparada com a do ouvinte, em que o rótulo de ser inferior seja desfeito, para construir a ideia de que sim, ela tem uma escrita própria, por ser surda e ser diferente daqueles que têm *input* auditivo. Desta forma, esse problema deixa de ser uma questão que a diminui e sim a faz entender que é uma questão linguística de um grupo, no qual ela faz parte.

E quando a sua escola se torna a sua segunda casa?

A primeira vez que eu entrei na escola, eu estava integrada com surdos, eu tinha mais ou menos quatro anos, eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. **Eu captei logo os movimentos, comecei a gestuar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu me encontrei com pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. Eu gosto de estar integrada com pessoas surdas. Porque a minha madrasta achou que era melhor para mim estar integrada com pessoas surdas então, colocou-me lá. Eu senti-me muito bem. (...)** Eu, sexta-feira, vinha embora para a casa. Eu ia para a escola na

segunda-feira e voltava para casa na sexta-feira (...) Sim. Eu ficava lá a dormir. É igual a uma casa, é a minha segunda casa. Sim, estava lá a dormir. Eu tinha o meu quarto, eu tinha tudo, eu tinha lá tudo, as minhas coisas todas estavam lá. Era assim, tinha o dormitório que era fora da escola, andávamos 10 a 20 minutos a pé, era pertinho. Era só ir do dormitório a pé para a escola. Eu ia e voltava. (PLGP4, 2018:01-02)

A realidade escolar narrada pela surda PLGP4 é diferente dos outros seis surdos/as entrevistados/as. O seu cotidiano foi experienciado num instituto para surdos em regime de internato. Neste fragmento, ela narra como foi uma experiência positiva para ela, pois ali ela se sentia pertencente a uma comunidade, se sentia amada e querida pelos seus pares. Esta instituição para surdos/as possibilitou que desenvolvesse todo o seu potencial, ao se comunicar, se expressar, aprender LG e/em LG, sendo esta adquirida de uma maneira natural, numa idade precoce, num contexto de internato.

Contudo, a hora da despedida foi difícil... quando ela cresce e percebe que precisa ir para o mundo ouvinte – excludente - lá de fora.

Até aos dezoito anos [pausa], talvez dezassete. Porque, por exemplo, quando eu comecei a ficar mais velha, eu comecei a chegar um pouco mais tarde a casa. Então, eu tinha que avisar a empregada que eu iria chegar um bocadinho mais tarde ou então que eu ia direto para a casa da minha avó e davam-me esta liberdade. Se, por exemplo, eu precisasse de ir buscar umas roupas, eu já tinha mais alguma liberdade aos dezassete anos. Eu acho que acabou mesmo aos dezoito. Porque os meus colegas e as pessoas que eu conhecia começaram a ir embora e os meus amigos começaram todos a ir embora e começou a reduzir... ficaram duas ou três pessoas, cada um para o seu canto, eu senti-me um bocado sozinha e decidi ir também. (PLGP4, 2018:02)

Esta mesma surda, fez o caminho inverso dos outros surdos entrevistados. Sempre estudou numa instituição para surdos, e depois, já no secundário, entra numa escola integrada com os ouvintes. Então, exprime, todas as suas dificuldades enfrentadas numa escola para ouvintes. É o tentar aprender, apesar de tudo:

Depois, na escola secundária, a primeira vez que eu fiquei integrada com os ouvintes, então eram muitos ouvintes, mais ou menos, vinte a vinte e cinco. Eu era a única surda e não havia intérprete. Foi um ano muito complicado, eu tive que lutar muito, eu tive que pedir muito, pedir intérprete. Por favor, tragam uma intérprete! E aí, sim. Depois de muito pedir, depois de muita luta realmente deram um horário à intérprete, mas era um horário parcial. Portanto, a intérprete tinha que estar com alguns surdos, uma vez numa aula, outra vez em outra aula, não era uma intérprete só para mim, era uma intérprete rotativa. Ou seja, era uma

intérprete para oito surdos. Era muito complicado porque ela tinha que dar vasão a oito surdos. Era um horário muito complicado de ser preencher. Também, os professores não tinham muita sensibilidade para as pessoas surdas. Acho que faltava sensibilidade, faltava aprender um bocadinho sobre a surdez, então tínhamos que ser nós a explicar sobre a nossa identidade, explicar o que era a nossa cultura surda e pouco a pouco eles começavam a aprender e a perceber que era preciso uma intérprete, que nós precisávamos. E o professor também começou a perceber que através da voz do intérprete era muito mais fácil se comunicar conosco. Era muito mais acessível, era direto! Quando não tinha intérprete, eu ia sempre no final da aula perguntar para o professor, era uma perda de tempo. O professor tinha que ficar lá, depois da aula a ajudar-me, eu sempre a escrever ou a desenhar, era uma perda de tempo, estava sempre a desenhar, tinha que me comunicar desta forma, era uma perda de tempo. E o professor falava, falava, falava durante uma hora e eu fazia o quê? Não fazia nada, eu desenhava. Eu ficava lá a desenhar, eu gosto muito de artes, eu fiz a secundária em artes, portanto, eu ficava a desenhar imenso. Quando contrataram uma intérprete, mudou tudo. Foi muito bom, foi meu ponto de comunicação, para mim, foi muito bom pois o acesso começou a ser direto, e a minha comunicação fez-se muito mais facilmente. Depois, eu perdi um ano. Sim, eu perdi um ano porque eu não tinha intérprete. No décimo ano eu pedi intérprete. Eu reprovei em todas as disciplinas no décimo ano, os professores também não tinham sensibilidade, tinha lá a nota: oito, sete e acabou, não se preocupavam com mais nada. Só se preocupavam em pôr a nota. As únicas notas positivas que eu tinha era Educação Física e Desenho, eram sempre estas às quais eu passava, tinha sempre dezoito, mas ao resto, reprovei a tudo. Era muito complicado. (PLGP4, 2018:03)

Neste testemunho da professora PLGP4, identificamos várias situações encontradas pelos/as alunos/as surdos inseridos em escola de ouvintes, no regime de integração. Podemos elencar, em primeiro lugar, a falta de sensibilidade do/a professor/a ouvinte pois este não estava preparado e formado para ensinar alunos/as surdos/as. Ou seja, não havia adaptação curricular, estratégias de ensino e meio de comunicação efetiva para promover a aprendizagem desta aluna surda. A dificuldade imposta pela barreira linguística e cultural só aumentava por não haver intérprete em sala, já que a aluna era falante de LGP. Esta situação melhora gradativamente com a conquista do direito à intérprete de LGP. Outro ponto muito importante narrado por ela, é a sua reprovação na grande maioria das disciplinas e o fato dos/as professores/as não estarem interessados no processo de aprendizagem, e sim em lançar as notas, demonstrando mais uma vez que o problema está na aluna e não no/a professor/a. Por fim, esta aluna surda está sozinha nesta turma, o que, conseqüentemente, a impossibilita de trocar com os seus pares, estabelecer o contacto suro/a-surdo/a, interagir através da sua língua natural em sala, por outro lado, este espaço escolar ouvinte, exclui a comunidade e cultura surda, enfim, não respeita a singularidade destes sujeitos.

Apesar de não haver surdos/as na sua turma, no intervalo, no recreio, na entrada e na saída, esta surda ia encontrar com os seus pares. Este relato é presente em diversas narrativas surdas: a vontade de se expressar na sua primeira língua e buscar estar junto com o seu grupo de pertença, em que possui um sentimento de segurança e de identidade positiva.

Por outro lado, também identificamos o sentimento de não pertença ao grupo de ouvintes e a falta de ligação desta surda com este grupo.

Tínhamos uma relação normal, mas no intervalo, eu sempre ia ter com os surdos porque éramos oito surdos naquela escola. Então, nos intervalos, nós encontrávamos-nos todos. Íamos logo para o nosso grupo, aquele grupo estava sempre junto, o mesmo grupo, éramos oito surdos. Quando tocava para dentro, aí íamos para a nossa aula, cada um ia para a sua aula e depois no intervalo voltávamos a nos encontrar. A minha turma, com os ouvintes, alguns tentavam comunicar, falavam alguma coisa, havia uma menina, uma colega minha que sentava do meu lado e nós tínhamos uma boa relação e ajudamo-nos muito. Gestuávamos as duas, ela aprendeu a gestuar e quando não havia intérprete ela ajudava-me, ela gestuava para mim, tentava explicar-me, estava sempre junto a mim, sempre. Eu nunca tive muita ligação com os ouvintes e no secundário continuou da mesma forma, eu não tinha muita ligação com eles”. (PLGP4, 2018:05)

Percebemos, a partir da leitura de todas as sete narrativas surdas, marcadores identitários e culturais, bem como situações comuns na trajetória escolar destes indivíduos. Portanto, apresentaremos um ponto recorrente entre todos escolares surdos/as que estavam integrados em escolas de/para ouvintes: a vontade e a perseverança em aprender apesar da escola, apesar do/a professor/a, apesar da metodologia para ouvintes, apesar do currículo para ouvintes, apesar da falta de intérpretes, apesar da barreira linguística, apesar do desconhecimento acerca da especificidade linguística e cultural do surdo.

É preciso entender que a educação de surdos deve estar em comunhão com as especificidades linguísticas e culturais destes sujeitos, e só através da Educação Bilingue - que proporcione uma língua gestual/visual de circulação e de conhecimento, com uma pedagogia surda, bem como estratégias de ensino-aprendizagem visuais – que os surdos terão, de fato, acesso a uma educação significativa e eficaz. Este é o caminho primordial para que estes sujeitos conquistem o seu direito a uma educação e uma cidadania plena (Skliar, 1997; Sacks, 2002; Lopes, 2007; Coelho, 2010; Slomski, 2010; Perlin, 2014). Esta busca incessante ao direito à aprendizagem é um traço que os une, como grupo. Estes sete

recortes que apresentamos abaixo relatam as queixas destes/as surdos/as enquanto alunos/as e quão excludente era a escola de ouvintes:

Lá no colégio... eu nem sequer sabia que havia surdos. No colégio não havia nada, toda a gente me gozava, eu era a única surda (...) E eu não sabia. Eles [ouvintes] falavam muito e escreviam bem e eu sentia-me um bocadinho... não é? (PLGP1, 2018:02)

Na escola, eu estava cem por cento isolada. Tratavam-me como se eu fosse um monstro, era por causa da minha prótese auricular. Era uma coisa completamente diferente, tratavam-me como se eu fosse anormal, não me aceitavam. Só por causa da prótese. (PLGP6, 2019:01)

Com sete anos eu entrei na escola e, para mim, do primeiro ano ao quarto ano foi só educação oral, foi um choque para mim, não havia gestos. Eles não me proibiam, havia alguma flexibilidade sim. As professoras até eram simpáticas, mas a verdade é que eram oralistas e obrigavam-me a falar e eu detestava, odeio de morte, eu detesto. (PLGP2, 2018:01)

Os/as surdos/as, ao relatarem o seu processo de escolarização integrados com os/as ouvintes, têm uma fala recorrente, em todas as sete narrativas: a imposição da normalização dos seus corpos. A oralização como forma de educação e comunicação para os alunos surdos, era imposta na escola de ouvintes. Todavia, colocava-se toda a incapacidade de aprender no/a aluno/a surdo/a, sob a definição de que o surdo era um deficiente. Portanto, o/a surdo/a sentia-se inferior aos seus colegas ouvintes e o/a professor/a, por sua vez, não se fazia nenhuma diferenciação metodológica ou adaptações de ensino para que conseguisse abarcar a questão linguística e cultural do/a surdo/a.

Há muitas críticas feitas ao oralismo, pois esta perspetiva contribuía para o insucesso na Educação de Surdos (Lopes, 2007). A exclusão, o reforço do estereótipo de incapaz e de inferior vai sendo fortalecido e marcado com o sofrimento de ser surdo/a. Desta forma, identificamos que todos os investigados enquanto alunos/as surdos/as integrados sofriam neste processo impositor e colonizador. Era o silenciar de um grupo, a exclusão impositora da escola de ouvintes!

Mas assim, também por outro lado, havia uns professores, por exemplo, que falavam muito rápido e eu não percebia nada. O meu colega do lado explicava-me: não é assim X, é assim. Aí eu aprendia muito melhor. Eu aprendia melhor com o meu colega do que com o professor a ensinar. Então, mas poderíamos fazer o quê? Interromper constantemente a aula? Era assim. (...) Foi uma integração.

É verdade, durante pouco tempo foi o oralismo. Houve um ano que eu me esforcei muito, fiz muita terapia da fala, foi verdadeiramente oralismo. (PLGP3, 2018:03)

No secundário, eu tive que estar integrada com os ouvintes. Era muito complicado, muito complicado. Porque eu nunca tive intérprete na vida, nunca, zero. Não havia. Antigamente, não havia intérpretes. Eu nunca tive intérprete. Eu comecei a ter intérpretes mais tarde. No final do nono ano, mais ou menos, conheci uma intérprete. (PLGP4, 2018:03)

Dentre todas as questões terríveis narradas pelos/as surdos/as enquanto alunos surdos integrados em escola de ouvinte, estes três fragmentos abaixo mostram como os professores podem marcar a trajetória escolar de maneira negativa ao atribuírem rótulos e criando um estigma de incapaz para o aluno surdo, estigma que, por vezes, é carregado ao longo de suas vidas. Então, a função do professor não é promover meios para que o aluno aprenda de uma maneira que ele se desenvolva plenamente em todas as suas capacidades? E se, ao invés de alavancar a educação dos seus alunos, o professor destrói as possibilidades do seu aluno aprender?

Eu tive um professor muito complicado mesmo, a avó deste professor era surda. Eu acho que ele fazia muitas críticas relacionadas à surdez, ele tinha um pensamento muito negativo disto. Então, ele criticava-me porque eu morava nesta terra, e ele também não gostava, ele trabalhou lá e não gostou daquele ambiente. Por isso, ele era um bocadinho crítico comigo. Depois, naquela cadeira, eu estudava imenso, mas tive negativa porque eu achava que esta matéria... eu não conseguia gostar daquilo... eu tinha sempre negativas. No final do ano eu tive negativa. Na verdade, no último teste, a minha nota foi espetacular, mas ele não me quis dar positiva, mesmo assim, decidi reprovar-me. Então, eu fiz um exame com outro professor, e este passou-me. Este homem marcou-me muito, por causa das críticas dele, as coisas que ele disse sobre a surdez, da forma como ele era tão negativo, não sei... comparava-me com ouvintes, foi a pior coisa que me aconteceu na vida. (PLGP5, 2018:02-03)

Negativo, eu posso dizer que sim. Havia um professor de História que tinha um bigode enorme e era muito difícil de ver, de tentar fazer leitura labial! Era uma dificuldade imensa! Eu tentava acompanhá-lo visualmente, mas o professor não ficava parado. Ele andava muito na sala de aula, eu tentava acompanhá-lo visualmente, mas ele nunca parava. Quando ele parava era só no final da aula. Eu ia para a casa e ficava muito angustiado, eu não gostava. Este professor não se preocupava com a minha situação. Eu fazia muito esforço, pedia aos meus colegas para copiar... eu perdia imenso tempo... era impossível eu ficar sempre atento ao que ele estava a falar. Os meus colegas ouvintes ajudavam-me muito, é verdade. Às vezes, nos trabalhos deles, eu chamava-os. Eles estavam um bocadinho cansados porque eu estava sempre a insistir, era um bocadinho chato para eles. Um dia, a minha mãe foi até a escola, falou com a direção e marcaram uma reunião com este professor de História. A minha mãe explicou-lhe: o meu

filho tem muitas dificuldades, é surdo, como vocês sabem ele precisa de muito apoio. E pediu-lhe: mas então, o seu bigode, professor... É muito importante, o senhor pode apará-lo? O senhor também está sempre a mover-se pela sala de aula, seria importante o professor ficar de frente para o meu filho para ele fazer leitura labial. Ele respondeu: nem pensar que eu vou cortar o meu bigode! Já tenho este bigode há vinte anos! Nem pensar que eu o vou cortar ou aparar. A minha mãe ficou um pouquinho magoada, sem entender. Porque o objetivo do professor é ajudar os alunos, ajudá-los para que eles se desenvolvam, para que eles aprendam, dar-lhes apoio. Ele, ao contrário, parecia que estava só preocupado com ele e com o seu bigode, com a estética dele. E a minha mãe queria que eu saísse daquela escola e fosse para outra. A direção pediu para ela ter calma. Ela disse que assim não podia ser, que eu não podia continuar com dificuldades constantes. Então a direção falou-lhe em relação a uma escola no Porto e então eu troquei de escola. (PLGP7, 2019:03)

Apresentamos, acima, sete trechos das narrativas, uma de cada entrevistado/a em que apresentam a vontade de aprender acima de qualquer coisa. Por tantas dificuldades que apresentaram na trajetória escolar acabaram por desenvolver algumas estratégias de aprendizagem, enquanto alunos/as surdos/as, pois a escola de ouvintes não promove condições plenas de aprendizagem para estes/as alunos/as.

Eu própria tinha interesse em ler, em estudar e fazer resumos dos próprios temas e eles aceitavam. Eles falavam-me: ok, tudo bem. Eu estudava em casa e esforçava-me e lá consegui. (PLGP2, 2018:02)

(...) se eu tivesse problemas com a área da matemática eles explicavam-me, iam escrevendo como é que se faziam as contas, se eu não percebesse alguma palavra eles, às vezes, tentavam mostrar-me no dicionário para ver se eu conseguia perceber, era mais ou menos assim. (PLGP3, 2018:01)

Era mais complicado. Eu, como estava integrado, comecei a praticar muito a escrita e depois aproveitei um bocadinho isso. Eu gestuava, como eu posso dizer... eu era inferior a ele, em relação aos gestos, e por isso era uma relação de dar e receber, eu dava-lhe alguns gestos e ele dava-me a mim. Era uma espécie de um apoiar o outro, e nós acabávamos por desenvolver. (PLGP3, 2018:02)

Ui. Eu sabia que isto ia acontecer, porque eu, de facto, sempre fui integrado. Por isso, como eu fazia para resolver isso? Eu arranjava livros, eu ia à biblioteca, eu pedia aos colegas os cadernos deles e fazia fotocópias, estava atento ao quadro para apanhar algumas coisas, estava sentado na frente... mas sentar à frente não me ajudou. Depois percebi que era melhor eu estar atrás. Eu pedia apoio aos professores, alguns não me apoiavam, não percebiam como é que deveriam interagir com um surdo. (PLGP5, 2018:06)

Sim, eu tinha barreiras. Mas a minha mãe era professora e por isso ajudava-me. Mas eu chumbava, muitas vezes. Eu não conseguia apanhar as coisas, eu pedia aulas de apoio, tinha muitas tutorias, e lá conseguia. (PLGP6, 2019:02)

Por isto, resistir é preciso, lutar é preciso, é nesta militância que a caminhada se fortalece. E surgem as conquistas, e surgem as legitimidades e os reconhecimentos das: LGs, culturas e identidades surdas. Neste sentido, podemos compreender como foi viver num contexto de imposição cultural hegemônica ouvinte, onde a escola regular de ouvintes com o regime de integração, na modernidade, continuava a (re)produzir a cultura ouvinte, em que excluí o/a surdo/a, rotulando/a como deficiente, impossibilitando-o/a de ter acesso à educação plena e significativa.

Para estes alunos/as surdos/as eram atribuídos a identidade ouvinte, a qual era o único modelo possível. Desta forma, estes eram sujeitos e submetidos à violência de não poderem assumir as suas vidas de maneira plena, serem surdas e terem uma identidade surda, enfim, serem cidadãs (Perlin & Reis, 2012).

(...) aqui na minha aula, aliás, nas aulas onde eu estava eles obrigavam-me a falar sim senhor. Mas eu, no recreio, eu só gestuava, brincava sempre e influenciava os meus colegas também. Eu estimulava-os e dizia que eles tinham uma comunicação livre, são surdos e a comunicação é assim, é gestual, é muito livre. Eu lembro-me muito bem da primeira vez que eu entrei numa sala de aula e estava toda a gente a falar. Lá para o quarto ano a minha turma já sabia gestos, falavam muito bem. E a professora disse: Não, acabou! Aqui, oraliza-se! E eu fiquei assim com uma cara: Ok, por mim. E depois fui fazer queixa ao meu pai e à minha mãe. O meu pai passou-se: Que é isso, que é isso? Então a minha filha agora não pode falar? Está aqui a controlá-la? Ela é surda. Deixa-a ser assim! Mas o que é isto? O que se passa aqui? Depois, portanto, quando ela apareceu, acho que fizeram uma reunião qualquer com a professora, ela lá se explicou: não sei o quê e não sei que mais... e tentou adotar uma certa flexibilidade: gestos e oralidade. E pronto, o meu pai na altura até ficou um bocadinho aflito, pediu desculpas e aceitou. Eu com algum orgulho também do meu pai não é, que foi fazer barulho. Mas senti-me muito bem em relação aos meus gestos. Ele sempre defendeu os meus gestos. (PLGP2, 2018:01 e 02)

Este fragmento narrado pela PLGP2 representa o quão positiva é a sua identidade surda, pois este é o reflexo por ter sido criada num ambiente que propiciava a aquisição da língua gestual, meio da cultura surda. Vale ressaltar que para alguém conseguir lutar pelos seus direitos é necessário que primeiro saiba quais são eles, de que lado está, para depois deslumbrar quem quer ser e como pode ser. Portanto, estamos aqui pela defesa da política da identidade, em que esta surda, junto com o seu pai surdo, contestam a sua posição frente a imposição da cultura hegemônica e dominante, a cultura ouvinte. Ou seja, a partir desta resistência da aluna surda, em que vislumbra e luta pela possibilidade de *ser surda*, utilizar

e se comunicar através dos gestos e, com isso, há um processo de rutura da imposição de uma identidade regulada por trás de uma norma.

Assim, consideramos que a identidade surda é conquistada e reconhecida através da perspectiva da diferença como meio de construção social, ou seja, nos afastamos do atributo natural do/a surdo/a, bem como a visão clínica do deficiente em que corresponde a falta de algo.

Dimensão III: Identidade profissional docente – ser professor/a de LGP

Nesta dimensão, pretendemos abordar as experiências narradas pelos/as professores/as no âmbito profissional, ou seja, propomos, através das falas destes docentes surdos, clarificar os caminhos das suas trajetórias profissionais, a escolha por esta profissão, a sua formação, identificar questões e percalços enfrentados na cotidiano/prática de sala de aula relacionados a sua formação inicial, bem como, perceber a busca pela formação continuada destes/as professores/as. Novamente, reforçamos a ideia de agrupar as falas para que percebamos características em comum destes profissionais e o que fazem para construir uma identidade profissional: ser professor/a de LGP.

Eu aprendi a ensinar vários temas, eu aprendi a ser um modelo, a ter um perfil de professor, a ser um profissional, a ser um professor a sério. Então, eu tive que mudar um pouco essa perspectiva de formador da Associação para passar a ser professor. Eu comecei a sentir uma identidade forte, sabe?! Enquanto profissional, enquanto professor, dentro de mim parece que cresceu, eu sei que é estranho, mas quando eu comecei a ler os programas e o calendário, senti-me mais professor, sentia uma identidade maior, mais forte. Pronto, agora eu também trabalho com crianças e eu tenho uma boa relação com elas e sei que isso é muito importante, eu acho que se a criança tem uma boa relação com o professor desenvolve muito melhor. Porque, se as crianças não tiverem um professor de LGP, parece que nelas falta alguma coisa. (PLGP3, 2018:04)

Optamos em iniciar esse bloco de discussão apresentando o trecho destacado acima, pois este nos convida a identificar várias características que abarcam o ser professor/a de LGP. Logo no início deste parágrafo, podemos selecionar a oração: “Eu aprendi a ensinar vários temas (...)”, esta é uma característica do/a professor/a de LGP principalmente aquele que trabalha no 1º ciclo; muitas vezes ele é solicitado para desenvolver conceitos e conteúdos de outras disciplinas em LGP. Desta forma, o/a professor/a de LGP lança mão da didática

visual e da pedagogia surda para ensinar diversos conceitos (Perlin, 2014). Além deste/a professor/a ser surdo/a e ter desenvolvido estratégias de aprendizagem como aluno/a surdo/a, ponto que já debatemos anteriormente, ele, assim, compreende as ferramentas existentes para facilitar o processo de ensino aprendizagem do/a aluno/a surdo/a, além de possuir a língua gestual – língua natural do/a surdo/a e ensinar diversos conceitos em língua gestual.

A seguir, ao continuarmos a interpretar a frase “eu aprendi a ser um modelo, a ter um perfil de professor, a ser um profissional, a ser um professor a sério.” toca exatamente no ponto fulcral da nossa discussão: ser surdo/a é uma característica primordial para desenvolver uma das suas funções de professor/a de LGP, ser um/a modelo surdo/a para o/a aluno/a surdo/a?

Como já discutimos anteriormente, a maioria dos/as surdos/as nascem em famílias ouvintes e é através da escola de surdos/as que esta criança adquire a LGP e entra em contacto com a comunidade e cultura surdas. Ademais, é muito importante para a construção da sua identidade surda, entender que não está sozinho, que existe um grupo com qual é possível estabelecer um sentimento de pertença, pois, seus membros têm algo em comum, e são estas características que os unem (Perlin, 2014).

Então, o/a aluno/a surdo/a se reconhece neste/a adulto/a surdo/a, e percebe que este/a tem uma carreira profissional e tem condições de viver uma vida plena. Desta forma, para o aluno/a surdo/a, este contacto com o/a adulto/a surdo/a reforça a ideia de que ele não é inferior aos outros, melhorando a sua confiança e autoestima, e assim, inicia-se o seu processo de deslumbrar caminhos e oportunidades profissionais, sociais e de vida.

Ao continuarmos a analisar este mesmo fragmento, podemos identificar a existência de um perfil de professor/a, uma conduta de ser professor/a, o que demonstra que estes profissionais, antes de tudo, são um grupo de professores/as. Assim, percebemos, através dos seus anseios e modos de pensar a profissão, bem como as suas características comuns, estas sendo um traço identitário profissional, o que marca o seu ofício, ou seja, o que também os une como categoria profissional docente. Portanto, os/as professores/as de LGP, são sobretudo professores/as, e possuem uma identidade profissional docente. Neste sentido, ao afirmarmos a existência destes profissionais compreendemos que: “(...) com o estudo da construção das identidades profissionais, pretende-se hoje abarcar uma nova realidade social, e conseqüentemente, uma nova realidade sócio-profissional.” (Lopes,1999:325).

Por fim, observamos que este trecho “Ser um professor a sério” está carregado de orgulho, pois demonstra a valorização profissional a partir da mudança de *status* de formador para professor, pois evoca a ideia de que antes, ser formador, era algo inerente, frágil, que existia a partir da sua condição de ser surdo. E, também, se justifica a partir desta afirmação: “Então, eu tive que mudar um pouco essa perspectiva de formador da Associação para passar a ser professor. Eu comecei a sentir uma identidade forte, sabe?! Enquanto profissional, enquanto professor, dentro de mim parece que cresceu, eu sei que é estranho, mas quando eu comecei a ler os programas e o calendário, senti-me mais professor, sentia uma identidade maior, mais forte.”

A partir da modificação da nomenclatura de formador para professor, a sua profissão passa ser reconhecida e valorizada. Ademais, para se tornar professor/a faz-se necessário atender requisitos específicos e básicos para o desenvolvimento da prática docente. Já, para ser formador, exigia-se apenas um curso de capacitação e como critério inerente a esta profissão estava apenas em ser surdo e fazer uso da LGP.

Todas estas questões que abrangem a identidade do/a professor/a surdo/a de LGP, explicitadas acima, discorrerão ao longo deste capítulo, junto as falas dos/as professores/as entrevistados/as. Neste contexto, iremos abordar todos estes saberes profissionais, sendo este um universo simbólico (Lopes,1999). Portanto, nesta seção levantaremos seis pontos de análise: caminhos e escolhas profissionais diversas, trajetória profissional docente, Pedagogia Surda, modelo de professor/a de LGP- modelo surdo, *status* de professor – igualdade de direitos, questões inerentes a profissão professor e o papel do/a professor/a surdo/a de LGP.

Quando eu estava no terceiro ano, eu sonhava na minha cabecinha que queria ser professor. Eu não sabia que queria ser professor de LGP. Depois, quando eu descobri que podia ser professor de LGP, eu aproveitei e fui a uma Associação do Porto, acho que foi no ano de 2001. Eu fui à Associação de Surdos do Porto, entrei lá e fiz o curso e até hoje estou ligado a área de Educação. Eu fiz a minha licenciatura, no curso na área das metodologias, da gestão e formação. Eu fiz lá a minha licenciatura e depois fiz cá meu mestrado em Ciências da Educação. (PLGP3, 2018:02-03)

Neste contexto, ao analisarmos as narrativas surdas, focaremos nos motivos destes indivíduos optarem pela profissão docente e quais os caminhos trilhados até a sua efetiva concretização. Dentre os/as sete professores/as entrevistados/as só um demonstrava o desejo

de ser professor já na infância, mesmo sem saber a possibilidade de ser professor de LGP. Este surdo teve uma carreira linear e ascendente. Iniciou a sua carreira profissional como formador de LGP, depois cursou licenciatura e a seguir fez o mestrado em Ciências da Educação.

Contudo, a sua história profissional não representa a realidade deste grupo de professores/as, a maioria tinha interesse em cursar outras áreas profissionais, mas agarraram a oportunidade que surgiu. Será que só existe a oportunidade de êxito profissional para os/as surdos/as na carreira docente de LGP?

Antes, o meu sonho era fazer projetos de casas, fazer algo inovador, algo diferente. Eu não gosto de coisas que são sempre as mesmas, repetitivas. Eu queria criar algo diferente. A minha primeira escolha era arquitetura. Então, antes do concurso, eu fui chamado por um psicólogo, ele disse-me que o melhor seria a engenharia civil, que seria o mais parecido com arquitetura, mas é mais prático. Então, com o tempo, eu fui estudando e percebi que haviam várias disciplinas novas e que, de facto, não era a realidade que eu queria, mas eu só percebi isso mais tarde. Perdi o interesse nessa área. Por outro lado, eu decidi procurar outra coisa diferente, que fosse mais fácil aceder e interagir com outras pessoas. Foi aí que eu descobri a LGP. Então, eu fiz as duas coisas ao mesmo tempo, a engenharia e o curso de LGP, as duas andaram juntas. Em 2007, quando eu já estava a trabalhar, já ensinava as crianças. Eu concorri para uma licenciatura em LGP e a engenharia automaticamente acabou. Entregaram-me o diploma e eu entrei na licenciatura de LGP. (PLGP5, 2018:05-06)

Em alguns casos, o interesse por ser professor/a de LGP aconteceu por meio de terceiros e, a partir disto, abriram-se para a possibilidade de uma nova carreira.

Destacamos, então, este excerto que representam a tentativa de ser um profissional surdo numa carreira de ouvintes. Ser um estudante surdo num curso de Engenharia, não foi fácil para este homem. Ingressar na faculdade da área de exatas, sob todos os paradigmas que abarcam este saber científico, e, apesar de tudo, conseguir finalizá-la, já foi uma grande vitória e um ato de resistência. Todavia, a sua exclusão inicia-se a partir da sua entrada na faculdade de engenharia.

Mas havia professores sensíveis também, que decidiram apoiar-me. Eu consegui fazer isto. Outros professores não tinham preocupação nenhuma, por isso davam-me notas muito mais baixas. Não havia intérprete, porque o curso de intérprete começou em 1999 e eu estava em engenharia antes desse ano. Foi um sacrifício para mim. (PLGP5, 2018:06)

Portanto, podemos perceber que a universidade, bem como as instituições educativas, nega o direito de a pessoa surda realizar um curso de sua preferência respeitando a sua diferença linguística. O esforço para concluir este curso de engenharia, foi pessoal, solitário, e que se tornou, no final, sacrificante. Mesmo com todas as barreiras enfrentadas durante todos os semestres, este surdo, conseguiu concluí-lo. Entretanto, as dificuldades e falta de acessibilidade encontradas neste percurso criaram marcas negativas que o fizeram desistir desta profissão, antes mesmo de iniciá-la. Como, em paralelo, este surdo estava fazendo um curso para ser formador de LGP, em que as oportunidades foram florescendo e acontecendo, opta, então, pela carreira docente, pois percebe que há mais probabilidade de êxito. Este professor de LGP escolheu ser docente e hoje é um profissional que atua na universidade.

Este professor universitário ainda enfrentou mais uma batalha para continuar a atuar na Universidade. Precisou ingressar o mais rapidamente no programa de doutoramento para conseguir a estabilidade na sua profissão.

Então, eu acabei a Licenciatura em fevereiro, e continuei com o mestrado e a Pós-Graduação. Depois a Pós-Graduação acabou e eu fiquei só com o mestrado, fiquei muito mais aliviado. Eu só tinha uma coisa para fazer. Depois, como eu trabalhava já como professor de LGP na Universidade, exigiram-me doutoramento. Então, eu tive que resolver isto urgentemente porque se eu continuasse o mestrado até o fim, eu não teria tempo para continuar a ser professor. Então, eu acabei o primeiro ano de mestrado e concorri imediatamente ao doutoramento, e entrei. Desta forma, começou o processo de doutoramento e quatro anos e meio depois, eu acabei. Portanto, eu consegui um emprego, o que me deu muito mais segurança, por causa do doutoramento. Porque agora, os professores que não têm doutoramento não podem ser professores na Universidade, não tem contrato, garantia a cem por cento. (PLGP5, 2018:06)

Sabemos que uma das características da profissão de professor/a está em conseguir refletir sobre a sua prática, aliando a teoria com o cotidiano enfrentado na sala de aula (Nóvoa, 2013). Assim, faz-se necessário relacionar os caminhos para a formação continuada. Por que, então, estes/as professores/as decidem continuar a sua formação, o seu estudo e decidem aprofundar nas questões da educação de surdos?

Porque eu queria melhorar. Eu queria ter ensino superior. Para mim, por exemplo, antigamente, não havia Licenciatura. Por isso, toda a vida, tentaram ali formar surdos e quando surgiu a Licenciatura eu queria ser igual a outros surdos e, por isso, eu entrei. (PLGP1, 2018:05)

Fiz 3 anos de Licenciatura, eu fui para a Universidade. Depois, a partir daí, eu fui professora aqui. Só que, agora, eu estou inserida no grupo 360, mas falta-me fazer um curso de profissionalização, uma coisa assim... um bocadinho... dizem-me que é importante, que eu não preciso de Mestrado, que com este curso eu consigo ficar igual aos outros professores. Lá em C, eles deram-me o curso de formadora, mas isso é muito antigo, isso já está ultrapassado. Mas, também, olha, sinceramente também não preciso ir para o Mestrado. Faço um ano do curso de profissionalização, sou capaz de tentar, vou tentar, vou ver como é que é. Porém, há uma polémica com este curso, porque não há acessibilidade nenhuma, não é?! Eles, neste curso, criam muitas barreiras, como por exemplo não haver interpretação, e nós vamos ver se vamos fazer, vamos ver se vamos conseguir participar neste concurso, mas vamos tentar exigir intérprete, porque se não... No fundo aquilo é uma brincadeira. Não há acessibilidade nenhuma, não há gestos, não há nada. Por isso, eu estou quase a protestar, quase, quase. (PLGP2, 2018:06-07)

O primeiro curso de licenciatura docente de LGP, foi oferecido pela UCP – Universidade Católica Portuguesa, em janeiro de 2010. Logo em seguida, abriu o curso na Escola Superior de Educação, em Coimbra, um local central de Portugal. Neste primeiro excerto acima, a PLGP1 explica o quão este curso de licenciatura era algo novo para a comunidade surda. Este curso de Licenciatura estava voltado para a formação dos docentes de LGP, estas turmas eram formadas pela maioria de surdos/as e havia acessibilidade e adaptação de materiais, respeitando às diferenças linguística e cultural dos/as estudantes surdos/as.

Já, no segundo fragmento, esta professora também conta que fez o mesmo curso de Licenciatura, mas também explica que ela já está inserida no grupo 360. Outra questão levantada pela professora PLGP2 é a profissionalização em serviço que está a acontecer agora. O governo impôs para os/as professores/as de LGP, que já estavam atuando em escolas portuguesas, para continuarem a exercer a sua função, necessitavam fazer um curso de profissionalização. Este curso gerou uma polémica entre os/as professores/as surdos/as matriculados/as, pois não há acessibilidade nenhuma, não há adaptação curricular, não há adaptação de material, não há intérpretes, portanto não há respeito a diferença linguística e cultural destes sujeitos. Este curso é feito por módulos, à distância, e os/as surdos/as precisam alcançar uma média para receberem o certificado. A situação que se apresenta é a falta de diálogo com estes/as estudantes surdos/as, ou seja, este curso não tem como objetivo refletir sobre a educação de surdos, sobre a Pedagogia Surda e muito menos todo o trabalho nas escolas de referência que estes profissionais já estão fazendo há mais de uma década.

Novamente, destacamos um ponto em comum nas narrativas destes docentes, em que observamos a sua união enquanto grupo profissional, a partir do desejo em estudar mais e aprofundar nas questões educativas dos/as surdos/as. O que podemos verificar a partir de algumas falas abaixo:

Foram por dois motivos: o primeiro ligado ao concurso de professores e o segundo pela minha própria experiência, a minha vontade de aprender mais. Eu queria perceber a área da surdez, eu queria entender como é que os alunos aprendiam a matéria, eu queria perceber isto com mais profundidade. Eu achava que faltavam algumas coisas, eu ainda hoje sinto que falta informação sobre isso a nível académico. O mestrado ajudou-me, deu-me muita informação. Eu sei que já sei algumas coisas. Claro, isto está ligado ao ensino da língua gestual, como é obvio. Eu estudei muito se o modelo bilingue seria uma forma positiva ou negativa, se o implante coclear seria uma coisa positiva ou negativa. Eu próprio ganhei essa experiência e essas capacidades ao entrar no mestrado. Claro, o mestrado ligado à Educação. (PLGP3, 2018:13)

Entretanto, sabemos que a profissão professor/a desperta a conceção que o mundo está em constante transformação, e a evolução hoje é “(...) dominada pelos conceitos de indeterminação e relatividade.” (Cavaco, 1999:159). Ou seja, somos sujeitos inacabados e que através do estudo, da pesquisa e da experiência – aliando a teoria com a prática - podemos nos formar e nos capacitar para solucionarmos os problemas sociais, diários, que nos exigem como educadores que somos. Este/a professor/a pós-moderno, é uma figura “poliédrica” e “multifacetada”. Assim, pretendemos entender o que é ser professor/a de LGP, através das suas experiências, da sua relação com o seu saber, da sua relação com os seus colegas de trabalho, da sua relação com as comunidades ouvinte e surda, com a sua identidade pessoal e profissional.

É importante ressaltar esta especificidade da profissão professor/a de LGP: ser um/a modelo surdo/a para o/a aluno/a surdo/a. Afirmamos que esta singularidade torna esta profissão sob o viés social e cidadã, pois é neste contacto que o/a aluno/a surdo/a se compreende e se identifica com o *ser surdo*, o que faz o seu despertar para a sua comunidade e cultura. Todavia, este modelo deve abranger as diversidades encontradas e sentidas de *ser surdo*. Portanto, acreditamos que o uso e aquisição de LGP é um processo essencial, algo que é comum entre os seus membros e por isso, deva estar em primeiro plano para este docente surdo. Mas não é apenas isto, e sim todo um conjunto de características específicas destes/as professores/as surdos/as que os/as fazem ser modelos para estas crianças e estes

jovens surdos. Ou seja, como aprendem, como veem o mundo e como encaram as questões específicas deste grupo, como as suas lutas e as suas conquistas. Assim, estes/as adultos/as surdos/as, tornam-se figuras centrais para a construção da identidade positiva surda. A ideia que se faz presente, e que queremos afirmar, é a função do professor/a de LGP como modelo cultural, linguístico e identitário surdo dentro das escolas bilíngues (Vaz, 2013).

Vamos, então, apresentar abaixo o pensamento que os outros professores surdos exprimem a partir do seu conceito sobre ser um modelo surdo:

Enquanto professora, acho que é muito importante... Foi o que aconteceu comigo. Quando era pequena eu nem sequer sabia que existia ou tinha visto um surdo adulto. Nunca tinha visto um professor surdo. Eu não quero que aconteça com as crianças surdas o que aconteceu comigo, que pensem que o surdo não existe. Acho muitíssimo importante terem um modelo surdo, terem esse exemplo e dizer: eu posso e quero fazer coisas no futuro! Quero ser professor, médico, o que for. Eu dou-lhe esta oportunidade, dou-lhe este poder, dou-lhe esta identidade. Isto para mim, é o mais importante. Porque, quando eu era criança, eu não consegui. Eu não tinha isso. Eu acho, para mim, que isso é o mais importante de tudo. (PLGP1, 2018:03)

Bem, já identificamos a importância de ser surdo para representar um modelo surdo, mas este modelo precisa abarcar as diversas maneiras de ser e sentir-se surdo, temos que encará-los como sujeitos multifacetados, a partir da (des)construção de um sujeito moderno (Perlin, 2014).

E ser um modelo também para eles. Agora, eu sei que tenho uma identidade um bocadinho híbrida, mas tento fazer de tudo para que eles possam contactar com outras crianças surdas e outros adultos surdos. (PLGP5, 2018:05)

Então, a língua gestual onde está? Onde fomos busca-la? Onde está o modelo? Quando há um professor surdo de algo é muito importante, não estou a falar do ouvinte, eu estou a falar do surdo, porque ele é o modelo pra a criança surda. Com os professores surdos as crianças sentem uma sintonia, pois são os dois surdos. Quando há um professor ouvinte [de LGP] eles podem olhar para ele como... que ... imaginemos... ele não percebe. O professor ouvinte não percebe que ele não está a entender, as dificuldades dele. Por exemplo, eu sou surdo e ensino língua gestual aos meus alunos. O aluno surdo olha-me e eu percebo logo que ele não está a perceber. Eu adapto tudo e arranjo uma outra estratégia para ensinar de outra forma, para ele conseguir alcançar. Eu penso que o professor ouvinte não vai conseguir fazer isto. Vai somente dar a matéria e não vai conseguir perceber onde estão as dificuldades. E vai pensar que está tudo bem, mas na prática o aluno não está a corresponder com o que é preciso. É muito diferente, a sensibilidade que eu tenho. Eu sou surdo e nós sentimo-nos como iguais, estamos em sintonia. Mas atenção, eu estou a falar e falo [oralmente]. Tenho identidade nos dois

mundos, como eu disse, eu comunico com os surdos e comunico com os ouvintes. Eu sei comparar as duas situações colocar-me nas duas. Agora, o professor de LGP ouvinte acha que sabe língua gestual e pode ensiná-la. É claro que pode ensiná-la, mas há outras coisas que ele não consegue, as especificidades, ele não consegue. (PLGP7, 2019:09-10)

Estes dois trechos apresentados acima, correspondem a identidade híbrida existente nestes dois professores surdos – PLGP5 e PLGP7, que serão aqui representados, pois nos distanciamos da existência de uma maneira única de ser e sentir-se surdo, bem como a nossa proposta é alargamos o conceito de ser e estar no mundo, de uma maneira subjetiva e singular.

Estes/as professores/as surdos/as, ao apresentarem o seu dia a dia como docentes nas EREBAS, referem-se à pedagogia surda e ao modelo de ensino e aprendizagem específico para estes/as alunos/as surdos/as em que constituem de maneira a englobar as características linguísticas e culturais deles. Ou seja, mostra-nos a diferença metodológica para aluno/a ouvinte e para aluno/a surdo/a.

Por exemplo, um aluno surdo é muito diferente de um aluno ouvinte. As estratégias de aprendizagem são muito diferentes dos alunos ouvintes. Eu aproveito muito o Power Point, por exemplo. Se ele tiver alguma pergunta, eu acho que se tiver lá um Power Point o aluno tem mais interesse, ele é muito visual, ele próprio quer fazer perguntas. Eu acho que se essas imagens forem chamativas e tiver formas diferentes, ele vai aprender bem. Temos que tentar mudar, temos que puxar por eles, não é só ensinar por ensinar. Não é só isso. Não é só fazer cópias. É esta preparação diária que se faz, como é que eu vou dizer... não é fácil explicar. Eu sei como preparo as coisas, mas explicar é complicado. (PLGP3, 2018:09)

Os testemunhos dos/as sete professores/as surdos/as de LGP revelam que dão a devida importância para a diferença linguística e cultural dos seus/as alunos/as surdos/as. Logo, trazemos para o debate estas especificidades em detalhes.

Como estes sujeitos surdos constituem, na realidade, uma maneira própria de ser, perceber e estar no mundo?

Com as crianças surdas, o que se destacou mais para mim foi a capacidade dos alunos surdos se exprimirem em língua gestual, quando contavam histórias, quando contavam a vida deles, a forma de comunicação deles... Os outros professores olhavam e achavam que eles só diziam uma frase, mas não era. Uma história de um cão, por exemplo, um professor olhava para o que eles gestuavam e simplificava, mas os alunos surdos explicavam todos os pequenos pormenores, se a lambidela era na boca, se era no braço, da cabeça aos pés, eles explicavam

tudo. O professor ouvinte, que olhava para eles, resumia e dizia: o cão lambeu. É esta especificidade, esta criatividade, interessava-me. Eles tinham essa capacidade para contar histórias, são muito expressivos, as formas flexíveis de contar histórias. Eles queriam contar tudo o que às vezes é impossível traduzir para o português. Isto interessou-me imenso, essa forma visual, o trabalho nesta área. (PLGP5, 2018:05)

Neste sentido, clarificamos o conceito de identidade cultural, reafirmando que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual.” (Perlin, 2001:57). Desta forma, verificamos através desta fala acima como essas nuances são captadas pelo professor surdo – PLGP5, contudo passam despercebidas pelo professor ouvinte. Assim, esta identidade cultural se constrói no dia a dia, no contacto com os surdos, em que a sua língua natural esteja ativa e plena como meio de comunicação essencial para estabelecer a sua aprendizagem, a sua criatividade e a sua alteridade.

E, quando estes/as professores/as surdos ministram aulas para alunos/as ouvintes?

Quando damos aulas para um aluno surdo nós explicamos tudo, a história dos surdos, a cultura dos surdos, vamos até o passado, investigamos tudo a fundo, profundo, quando os alunos são ouvintes a formação é diferente, é mais básico, é mais direto. É uma introdução. Para o surdo não porque é a identidade deles. Eles acabam por já saber, mas temos que dar a formação. Eles sentem-se igual a mim, igual a todos os surdos. Quando são crianças surdas com o professor surdo, nós começamos a ensinar o alfabeto, a gestuar e também sinto que eles vão desenvolvendo de uma forma natural pois somos os dois surdos e o conhecimento é maior. (PLGP4, 2018:05)

Dentre os sete entrevistados nesta pesquisa, dois são educadores de ouvintes – PLGP4 e PLGP5. O trecho a seguir é o testemunho da professora PLGP4, que ministra as aulas de LGP para ouvintes, e faz parte dos seus objetivos traçados, apresentar-lhes - as questões e percepções visuais, bem como as situações específicas e particularidades na hora de gestuar:

Por exemplo, se trazem uma camisola com muita cor, quando está a gestuar, perde-se a informação, é muito ruído visual. Então, se for uma camisola lisa, de cor sóbria, é mais fácil. Relógios, brincos pesados é muito ruído visual... anéis também nas mãos é muito complicado, é muito ruído visual e nós vamos perder a mensagem. (PLGP4, 2018:07)

Mas, enfim, qual seria a função do professor de LGP?

Para mim, há três formas de ser professor de LGP. A primeira, é um professor que se assume como um pai e o objetivo é educar as crianças. O outro, monitor, tem como objetivo criar empatia com elas, para brincar com eles, para contactar com eles, para comunicar com eles em língua gestual. O terceiro, é o professor autoritário, o objetivo é ensinar-lhes o conteúdo programático. É preciso fazer as atividades de forma flexível, não pode ser só o pai, nem só o monitor e nem só o autoritário. É preciso trocar entre estes três. Ensinar todo o conteúdo, o programa curricular, é preciso ter algum nível de flexibilidade. É importante ver o tempo do dia e ver o programa com o objetivo de conseguir atingir todas as competências desse mesmo programa. O objetivo não é só ensinar isto, é educar um pouco. É ensinar e educar. (PLGP5, 2018:05)

A principal função do professor é a transmissão de conteúdos relacionados à LGP, em primeiro lugar, que os estudantes consigam adquirir competências linguísticas. Em segundo lugar, conhecer as particularidades da cultura surda, dando exemplos, interagindo com eles, em último lugar, comparar as estruturas frásicas da LGP e da língua portuguesa. Eu não sou fraco em língua portuguesa, escrevo muito bem e comparo a estrutura frásica de uma língua e da outra. Esses são os três principais pontos para mim. Porque, quando eu falo das particularidades da cultura surda, eu não falo só da cultura, eu falo das atitudes de um surdo, dos valores surdos, qual é a posição de um ouvinte perante um surdo e quais os cuidados a ter com um surdo, porque é preciso conhecer muito bem o mundo surdo e o mundo ouvinte. No futuro, de facto, essas pessoas que estão a aprender LGP nestes cursos irão lidar diretamente com o surdo e é preciso ter esse cuidado. (PLGP5, 2018:07)

Ademais, não podemos esquecer de diferenciar os objetivos e funções do/a professor de LGP mediante ao nível de atuação e ao perfil do aluno/estudante, por exemplo, no caso abaixo podemos identificar características específicas para que este professor surdo universitário encontre formas adequadas e metodologias para ensinar alunos ouvintes, futuros intérpretes e tradutores de LGP, bem como atingir os objetivos estipulados pelo currículo e ementa do curso.

As situações são parecidas, numa formação ou num curso superior, só que na área da formação é muito mais básico. Já, no curso superior, o nível é mais elevado. O programa é de 3 anos, há muito mais vocabulário, também está repartido por temas diferentes, há muito mais matérias, não é só ensino de vocabulário, também a nível sintático, como traduzir textos em LGP, explicar alguns pormenores linguísticos, por exemplo, a gramática da língua gestual, que antes eu não ensinava. Antes o meu objetivo era aquela comunicação rápida, básica, não ensinava nada profundo. Agora, também não é só ensinar, eu comecei a pesquisar, comecei a escrever artigos, a publicar, faço pesquisas relacionadas à língua gestual, também oriento mestrandos. Às vezes, obrigam-me a lecionar outras disciplinas, por exemplo, psicossociologia da comunidade surda, observação em contextos educativos no âmbito da língua gestual. (...) Antes, com crianças, eu não pesquisava. A minha preocupação era transmitir-lhes a matéria, o professor

quer é explicar. Mas no curso superior não, é muito diferente. (PLGP5, 2018:07-08)

Sob o olhar destes dois professores, PLGP6 e PLGP7, a função principal do professor surdo é:

(...) desenvolver as capacidades de língua gestual, as capacidades de comunicação. Desenvolver estes conceitos (...). (PLGP6, 2019:08)

(...) o facilitador da comunicação, ele dá informação aos alunos. (PLGP7, 2019:04)

Muitos foram os pontos relatados pelos docentes de LGP, desde ensinar-lhes o conteúdo, facilitar e proporcionar condições para desenvolver-lhes todas as capacidades linguísticas, educar-lhes de maneira ampla em que auxiliam no processo da construção da identidade surda e, não obstante, sobretudo, apresentar-lhes um mundo visual, um mundo de conhecimento para que no futuro tenham atingido todas as capacidades cognitivas, sociais e cidadãs.

Por fim, chegamos neste ponto urgente e emergente da nossa discussão - a mudança de *status* e a conquista de ser professor/a de LGP. O que muda, de verdade, na vida e dia a dia destes/as profissionais?

Eu não sei... acho que é... Por exemplo: acho que é um código, aquilo parece um código. Hum, por exemplo, no concurso nacional, aqui em Portugal, se eu fosse formadora, eu nunca mais conseguiria. A palavra é muito importante, mesmo para mim, para a minha própria autoestima. Também por uma questão política, a palavra PROFESSORA, implica que eu entrei na Universidade e já tive treino. Eu consegui, eu própria tenho esta profissão. Sim, foi muito trabalhoso. Eu tive que entrar na Universidade e tudo mais. Mas, eu consegui. Claro que não é andar para passear o papel, o conhecimento está dentro de mim, está em mim, faz parte de mim. E claro que também é para proteger os interesses da comunidade surda. (PLGP1, 2018:05)

Verdade que havia aquela diferença de sentimento, que ser professora e ser formadora era diferente. Por isso eu quis ser professora igual aos outros. A Lei também me obrigava a isto, e o ordenado também. Eu queria que o meu ordenado fosse igual ao dos outros professores, foi por isto que eu fui fazer o curso. (PLGP2, 2018:06)

Nestes dois excertos acima, as duas professoras surdas de LGP - PLGP1 e PLGP2 – expõem o que de fato muda nesta transição de técnica para professora sob os pontos de vista de cada uma.

Nestes dois casos, estas professoras levantam um ponto muito relevante, pois através da Decreto-Lei 16/2018, estes docentes conseguem entrar no quadro de professores da área de línguas, sob o código 360. Ou seja, estes docentes estão assegurados, no que diz respeito a salários, segurança profissional e plano de carreira. Esta equiparação entre os professores de LGP e os professores de Línguas, comprova o status da LGP e dos professores de LGP. Outra situação bastante interessante é o viés político, da conquista coletiva, enquanto grupo, pela comunidade surda por igualdade de direitos: equiparação salarial, equiparação linguística e equiparação ao campo de conhecimento. A seguir, esta professora surda também afirma que este papel não muda o seu conhecimento, porque o sabe já estava dentro dela, resultado de anos de experiência e atuação profissional docente. Entretanto, a palavra PROFESSORA está arraigada de significados, citando como exemplo, estudar e se preparar de uma maneira integral para estar ensinando os/as seus/uas alunos/as.

No sentido de reconhecimento profissional e oficialização do/a professor/a de LGP, a PLGP4 aponta que esta mudança era necessária, considerando-se que a LGP é uma língua. Nesta perspetiva, entende-se como grande valia, esta ação como contributo para ética profissional.

Agora aqui em Portugal, já se reconheceu a profissão de formador de LGP, intérpretes. Eu espero, que daqui para frente, o trabalho do intérprete e do formador de LGP comecem a elevar e que lutem para que as coisas melhorem. Por exemplo, antigamente, nós éramos técnicos, isso tem vindo a mudar. Agora, nós somos oficialmente professores e intérpretes. Agora, o governo começou a aprovar algumas coisas, já deu o devido nome à profissão. Se há professor de história, professor de matemática tem que haver professor de língua gestual e intérprete de língua gestual. Acho que isso para a ética profissional é muito importante. (PLGP4, 2018:07)

Mas está a falar do surdo ou do professor? Está a falar de mim, dessas mudanças de formadora para professora? Para mim é igual. Na prática é igual. Mas na teoria é diferente. Percebe? No papel é diferente, na prática, no trabalho, é exatamente igual para o professor. Quer dizer, por um lado, como técnica eu trabalhava 35 horas semanais e agora trabalho 22 horas ativas. Portanto, percebe-se esta mudança? De 35 horas para 22 horas. A qualidade agora é melhor. (...) Eu investigo, faço o meu trabalho, faço o meu projeto. Eu tenho um projeto na escola, preparo as aulas, faço codificações, faço muitas coisas. Com 35 horas fazíamos as mesmas coisas, mas era o dobro do trabalho, era muito complicado. (...) 30 horas eram diretas, as outras 5 horas eram reuniões. Por exemplo, trabalhar não é só com surdos, têm crianças autistas, têm crianças com paralisia cerebral tudo com a surdez associada, são múltiplas deficiências. Era muito complicado, era muito trabalho, não era igual. (PLGP6, 2019:04)

O enfoque que traz a professora PLGP6, volta-se para equiparação de horas trabalhadas, explica que antes tinha o dobro de trabalho. Trabalhava mais horas, como técnica e o seu salário era menor do que os dos outros professores. Junto a isto, apresentamos a especificidade do trabalho do/a professor/a de LGP, em que seus/uas alunos/as surdos/as, por vezes, têm outras especificidades associadas. Logo, demanda destes profissionais mais estudo, mais dedicação e mais preparo para desenvolver aulas que atendam às necessidades de cada aluno/a surdo/a.

(...) também pergunto aos meus colegas com mais igualdade, é diferente. (PLGP6, 2019:04)

É muito diferente. Os direitos de antes e os direitos de agora são diferentes, em termos de profissão. Eu agora sou professor de língua gestual, ou seja, há outro tipo de respeito. Dão mais valor ao trabalho. É uma língua a sério. O formador tem um bocadinho de menos valor. Ser formador é como se não fosse um trabalho a sério. A diferença principal é esta. (PLGP7, 2019:08)

Por fim, os dois fragmentos destacados acima representam a valorização da profissão: ser e sentir-se como um verdadeiro professor/a. Esta sensação de sentir-se nivelado aos outros professores se consolida a partir da legalidade profissional e produz a sensação de “sentir-se igual” e isto rompe com a inferiorização do saber, do conhecimento e da cultura surda.

Discorremos sobre o panorama atual deste grupo docente, em que foram apresentadas, pela ótica dos/as professores/as surdos/as de LGP, questões inerentes ao fazer docente, no seu cotidiano escolar e da Educação de Surdos aqui em Portugal. Ademais, discutimos em conjunto com os professores/as surdos os impactos a partir das alterações legislativas que ocorreram neste último ano, sob o contexto político português em que abarca transformações em toda a sua comunidade surda.

A pedagogia surda e todos os pontos em comum apresentados pelos/as professores/as surdos/as de LGP nos fazem refletir sobre a importância na construção de um currículo surdo e uma metodologia própria que respeitem as diferenças linguísticas e culturais destes alunos/as.

Não obstante, o seu corpo docente deve estar preparado para enfrentar as dificuldades de trabalhar sob um viés inclusivo, ou seja, precisam estar preparados para entrar em confronto com a realidade política atual na educação de surdos em Portugal. A política de inclusão, que na verdade não engloba a identidade positiva do surdo e enfraquece a

comunidade surda como grupo, e, mesmo com este o avanço na legitimidade da profissão docente de LGP, por outro lado, a partir do Decreto Lei 54/2018, estes professores/as surdos/as necessitam preparar-se para um novo enfrentamento das políticas públicas inclusivas, conseqüentemente, faz-se necessário refletirem sobre o desmonte da comunidade surda, enfraquecendo-a a partir do esvaziamento dos/as alunos/as surdos/as nas escolas de referência. Qual será a demanda destes professores de LGP? O que o futuro próximo reserva para estes profissionais?

Dimensão IV: Identidade da Instituição – ser institucional

Mas é muito pouco, é uma minoria, porque eles não dão valor. Eles são muito antigos também, não conseguem aprender muito bem. Nós fazemos assim, se quiserem aprender, sim senhor, apareçam. Mas, se não quiserem aprender nada também não vale a pena. Normalmente, eles não querem, ficam caladinhos, não lhes apetece aprender. Antigamente, não. Era obrigatório. Todos sabiam LGP, funcionários, mas agora não, agora não, é um bocadinho diferente. (PLGP2, 2018:06)

Neste bloco de discussão, o foco está situado na dimensão IV, nomeada: identidade da Instituição - ser institucional. Sob o ponto de vista dos/as entrevistados/as, a partir das suas inquietações apresentadas nas narrativas surdas acerca deste assunto, iremos levantar pontos de debates relativos à Identidade da Instituição em que estes professores surdos ministram suas aulas de LGP.

Escolhemos, para o início desta seção, o fragmento acima onde a professora PLGP2 expõe que a minoria dos professores e profissionais da escola, em que atua, sentem vontade de aprender a LGP: “(...) é uma minoria, porque eles não dão valor.” Este ponto apresentado pela docente demonstra a dura realidade dos professores surdos que trabalham em diversas instituições escolares, em que há desvalorização linguística e por consequência sentem-se isolados, haja vista que a LG não é a língua de comunicação ativa na comunidade escolar.

Neste contexto, o seu saber e o seu trabalho são de menor importância ao compará-los com os atributos dos professores ouvintes. Em diversos relatos, os/as surdos/as explicam como se sentem sós, sem apoio institucional, pois acabam se comunicando apenas com a sua pequena comunidade surda dentro da escola, quando há. Ademais, esta professora surda também exprime a falta de importância da LGP pelos membros profissionais ouvintes da escola, outro ponto também apresentado pelos/as seus/as colegas surdos/as nas suas

narrativas. Mas, como esta política institucional de (des)valorização da LGP reflete no seu corpo docente surdo?

É por causa de certas opiniões políticas, percebe?! Por exemplo, antigamente davam muito valor [pausa grande]. Uma senhora chamada Y, que era diretora daqui - esse era o nome gestual dela [faz o gesto]. Ela defendia imenso a LGP. Destacava-a, queria que os alunos surdos tivessem modelos surdos e queria que os alunos surdos desenvolvessem uma comunicação de forma sadia. Queria que eles percebessem que podiam aprender qualquer coisa. Percebessem as aulas, que continuassem sempre com uma comunicação fluente. Sabia que isso era importante, a educação bilingue, a educação dos alunos. Ela sempre defendeu isso, esta tal mulher, e nós, professores surdos e ouvintes, ela disse que todos deveriam saber a língua gestual, não aceitava o intérprete. “Todos aqui devem ensinar em língua gestual, não importa se é ouvinte.” [Ela dizia.]. E ela tornou isso obrigatório. Ela teve em Gallaudet. E ela queria fazer aqui igual ao que se fazia em Gallaudet... tinha visto como é que era lá. Ela queria fazer tudo igual, que todos falassem em língua gestual, que todos tivessem esse tipo de envolvimento e queria que as crianças surdas aprendessem através do método visual. (...) Isso foi muito bom! Só que depois trocou de diretora, não é?! Mudou um bocadinho. Isso e também porque começou a vir o sistema implante, como eu gosto de chamar. Então, começaram a vir muitos implantados e de repente começaram a mudar as políticas, é tudo oral. Fizeram assim um meio a meio, oral e gestual, e eu disse: “Olha, desculpe-me Dona X, há algum engano. Porque não é lá por ter um implante que ele vai começar a falar oralmente, a identidade dele é diferente. Não importa se ele tem um implante, ele é surdo na mesma. Ele tem que aprender os gestos, é a língua dele, ele lá dentro continua surdo, a comunicação dele precisa de ser assim. Se ele, mais tarde, com certeza, se ele conseguir ter uma comunicação oral, sim, senhor. Mas todo o inicial dele deve ser em língua gestual. Porque se não, ele olha para palavras como por exemplo “casa” e não percebes o que está lá a dizer. Porque dentro da própria cabeça, não criou esses conceitos.”. Então, há este debate. É muito difícil, é muito difícil. Eu acho que ela não percebe o que estamos aqui a fazer. Mas a maioria dos alunos, ainda por cima, são implantados. Há os que não têm implantes e são surdos, que continuam na educação bilíngue. Mas, para os alunos que são implantados, ela acha que não, que eles devem ser integrados. Mas eu acho que não. Eles deveriam estar na educação bilíngue na mesma. (PLGP2, 2018:03)

Esta mesma professora continua o seu discurso explicando as questões políticas - públicas e institucionais - que permeiam a Educação de Surdos. Neste sentido, compara as duas diretoras da sua escola de atuação e também coloca em xeque as políticas linguísticas e culturais adotadas pela gestora atual e o seu reflexo para a desvalorização da LG. Ou seja, estas ações pró oralismo, reverbera em todo o seu contexto de trabalho, na comunidade surda, na educação dos surdos e, sobretudo, na hierarquia de saberes que se estabelece entre a equipa multidisciplinar desta escola. Desta maneira, o modelo ouvintista imposto por esta gestão opera inviabilizando a LG como meio de comunicação e cultura surda.

Mesmo sabendo que ambas as diretoras estavam inseridas num contexto bilíngue, percebemos, entretanto, que a gestora antiga defendia uma linha de educação voltada para a diferença linguística dos/as surdos/as, bem como proporcionava um ambiente de respeito à diferença e evidenciava a primeira língua dos surdos - LG. Entendemos, com isto, que esta gestora, a partir das suas atitudes de poder inerentes ao seu cargo hierárquico, as utiliza a partir da imposição de ações em prol da identidade positiva surda, uma forma de configurar o espaço escolar como um local significativo a maneira que assegurava aos surdos uma educação em que a LGP era a língua principal na comunicação, no conhecimento, nas relações e interações verbais entre todos os membros da comunidade escolar – surda e ouvinte.

Ao compararmos estes dois modelos de gestão, apontamos como é perigoso o poder que está estabelecido hierarquicamente entre a direção e os/as professores/as de LGP. Aliado a isto, por vezes, muitos trabalhos em prol do respeito a diferença linguística e valorização destes profissionais, desenvolvidos durante um regime de direção, se rompe a partir da entrada de outra direção. Então, identificamos que junto com a nomeação de diretoria há concepções ideológicas da Educação de Surdos que abarcam tais ações de gestão institucional. Ademais, a imposição de uma educação onde não estabelece o diálogo com o corpo docente surdo, impõe autoritariamente uma visão sobre a Educação de Surdos, construída sem os seus autores principais, os/as surdos/as, o que nos remete o repetir histórico de relação de poder entre o ouvinte gestor, que sabe o que é melhor para a educação dos/as surdos/as.

Este embate explicitado por esta professora surda representa o cenário atual da Educação de Surdos em Portugal, que trazem marcas de um passado impositor e opressor, em que há uma polarização de forças entre duas áreas de saber, que trás consigo uma perspetiva sobre o/a surdo/ e a surdez arreigado de conceitos de deficiência, falta de algo, anormal e imperfeito, e que estes sujeitos surdos precisam ser curados para serem iguais aos ouvintes. Assim, de um lado está a equipe médica terapêutica junto com os seus “especialistas”, priorizando os implantes cocleares, junto a isto há uma política pública mundial de inclusão, através de um discurso ilusionista na defesa que o/a surdo/a quando implantando/a, se iguala ao ouvinte. Esta imposição sob o corpo do surdo, desta equipa médica, vai além da violência marcada no corpo desta criança implantada, pois esta não tem opção de escolha. Entretanto, este assunto é muito mais profundo e delicado, pois as realidades mostradas nos relatos destes professores, apresentam-nos uma situação em que

estes poderosos se colocam acima dos educadores, e sua família que - embebecida com a cura associada aos implantes cocleares extingue a necessidade do seu filho implantado aprender a LGP. A todas estas questões colocadas alia-se a legitimidade que a atual diretora promove ao reafirmar que os alunos implantados não precisam frequentar as aulas de LGP.

Diante desta realidade apresentada, precisamos ressaltar que tais atitudes interferem diretamente na construção da identidade destes/as alunos/as surdos/as implantados/as, na atuação dos/as professores/as surdos/as de LGP, e a toda a comunidade surda.

Outro ponto de discussão referido pelos/as professores/as surdos/as, nas entrevistas, é o trabalho solitário. Estes, por serem um grupo profissional em minoria linguística, são privados de interagirem com os professores ouvintes de outras disciplinas. Esta situação se faz presente no cotidiano do trabalho docente destes/as surdos/as. Isto porque, além de a comunidade escolar e universitária não ser constituída por seres gestuantes, também não sabe a LGP, ou seja, a LG não é a língua de circulação, sendo restrita apenas a sala de aula, o que isola este/a profissional surdo/a.

Portanto, o seu ambiente de trabalho se torna reduzido, onde não há um espaço que promova dialogicidade entre a equipa de docentes. Problematizar esta situação é emergente, cabe a nós, em conjunto com os/as professores/as surdos/as, compreender a questão da política linguística nestes espaços de hierarquização de poder/saber, em que não há o direito a equidade linguística, ou seja, as línguas minoritárias são excluídas, o que traz grandes consequências para estes profissionais, neste caso, os/as professores/as surdos/as.

Antes, a equipa era muito boa, dávamo-nos muito bem. Mas, agora, algumas coisas aconteceram. Comecei a sentir-me isolado. Para eu me sentir integrado, era importante lidar com os meus pares, mas também com os meus amigos ouvintes que sabem língua gestual. Mas a maioria dos professores não sabe LGP. Os que sabem LGP têm muitos problemas de rivalidade. Então, eles excluem o surdo, querem ser eles as vedetas. Portanto, não há muita interatividade entre as pessoas. Lá, no meu trabalho, eu sinto-me bastante sozinho. (PLGP05, 2018:07)

Porque lá, no meu trabalho, há pessoas que falam da inclusão. A teoria da inclusão é muito bonita, mas não existe. Na prática é zero. Não há inclusão. (PLGP5, 2018:08)

Neste sentido, pretendemos levantar questões pertinentes ao universo institucional e político ao qual estes/as professores/as de LGP estão inseridos. Identificamos, então, diversas situações apresentadas pelos docentes surdos, no dia a dia do seu trabalho dentro de

algumas instituições educativas (EREBAS, universidade e escolas inclusivas) em que estes são deparados com um sistema hierárquico, excludente e impositor. Ademais, existem questões políticas que permeiam a Educação dos Surdos, que refletem diretamente no cotidiano e trabalho destes profissionais. Desta forma, estas relações de poder entre os superiores, diretores, professores ouvintes e toda a comunidade escolar fazem parte da construção da identidade destes sujeitos.

Por outro lado, as professoras e o professor atuam na pré-escola e no 1º ciclo, realidade dos docentes - PLGP1, PLGP2 e PLGP3, mostram-nos através das suas narrativas que nas suas instituições há um trabalho feito em conjunto com os/as outros/as professores/as de turma e também com o professor de educação especial. Esta é uma particularidade experienciada pelos/as professores/as deste setor, pois o trabalho é feito em parceria, até porque sabemos que existe apenas um/a professor/a regente nestes anos escolares, o que facilita a sensibilização dos/as professores/as ouvintes para as questões que permeiam a Educação de Surdos.

Nós temos um grupo do primeiro ciclo. Os professores são muito unidos, nós trabalhamos muito bem. Eu trabalho junto com a professora de Português, depois, por exemplo, com alguns textos, com algumas palavras, há sempre esse estudo acompanhado. Eu explico como são as palavras que vem no texto e troco por LGP. Eu explico sempre assim. Nós somos muito unidos, muito unidos mesmo. Se eu souber que a professora sabe LGP, deixo estar. Há esta separação também. Se eu souber que ela não sabe, então, faço o trabalho em LGP e criamos ideias juntas. (PLGP1, 2018:03)

No primeiro ciclo, sim. Já é um grupo. Estou eu, M e mais gente. Mas, só no primeiro ciclo. Há dois professores, normalmente. Um é para o primeiro ciclo e outro é próprio para a educação especial, entre nós trabalhamos muitíssimo bem, é uma maravilha. Todos sabem língua gestual, língua gestual perfeita, comunicamos muito bem. Discutimos entre nós quais são os temas que vamos falar, a matéria também, por exemplo, o programa de LGP precisa ser respeitado, mas há pessoas que ficam aflitas porque não estão a desenvolver o português de uma maneira correta. Mas ajudamo-nos uns aos outros, explicamo-nos: tenta este caminho, tenta aquele. Há sempre outro tipo de coisas para fazer e outras palavras que tu podes ensinar através da datilologia, faz jogos... (PLGP2, 2018:02)

Sim, nós trabalhamos juntos. No primeiro ciclo é assim, uma equipa multidisciplinar. Do quinto ao nono ano, não é assim, cada um trata da sua própria disciplina. Pronto, percebe? No primeiro ciclo sim, trabalho com uma equipa multidisciplinar. (PLGP3, 2018:07)

O professor PLGP03, também demonstra, através das suas falas, uma preocupação latente sobre a mudança de perspetiva educacional a partir do Decreto-Lei 54/2018. Desta forma, apresenta esta preocupação com as políticas públicas inclusivas e, conseqüentemente, pelos rumos que a educação de surdos de Portugal está apontando. Destacamos, abaixo, esta preocupação latente deste professor surdo em que a Educação de Surdos está sob o viés inclusivo, proposta legitimada no ano passado pelo Estado.

Não consigo dizer se vai melhorar ou vai piorar. Eu fico constantemente preocupado com isto. (...) Sabe, é aquela frase que a inclusão é a integração para todos, mas é uma coisa um bocadinho estranha. Como é que eu posso dizer... as escolas de referência que existiam, eram as únicas escolas que tinham esta educação especial, que era verdadeiramente para todos os surdos. Quando começou, é verdade que os alunos percebiam bem. Mas eu próprio trabalhei em Escolas de Referência e senti que os alunos... precisávamos puxar por eles. E qual é o problema? O problema é que não existe Escolas de Referências para Surdos autónomas, independentes, ainda não. Não existe uma escola verdadeiramente inclusiva, mesmo para a família, a família não participa desta vida. (PLGP3, 2018:11)

Já, em oposição a fala acima, este professor, que atua no secundário, prevê melhorias de ensino a partir do mesmo decreto:

A Lei 54 de julho? Sim, a Lei mudou. Aqui era uma escola de referência, mas agora é uma escola inclusiva. (...) Pronto, agora temos a disciplina de língua gestual e agora estamos separados. Eu acho muito importante que tenham criado a disciplina de Língua Gestual, pois eles percebem que ela não está misturada em outras disciplinas, é uma disciplina independente. Ela é uma disciplina a sério, como todas as outras. (PLGP7, 2019:06)

O currículo é mais aprofundado, tem mais avaliações, são mais específicos os parâmetros, preocupa-se mais com as dificuldades. Antigamente, não era assim. Era mais dar a volta. Havia um PEI, que avaliava as dificuldades dos alunos, mas aquilo passava mais à boleia. Agora há muito mais controlo no que diz respeito às dificuldades. (PLGP7, 2019:09)

Dimensão V: Cidadania em prol da conquista dos direitos a ser surdo/a – ser surdo/a cidadão/ã

Só com dezoito anos. Foi quando eu entrei no tal curso que eu comecei a me integrar nas Associações, nas Federações. Isso para mim, o meu ego cresceu imenso. A minha identidade surda cresceu imenso. Antes eu não tinha e depois subiu tudo cá para cima. (PLGP1, 2018:03)

Nesta seção, pretendemos abordar questões trazidas pelos/as professores/as surdos/as, em suas narrativas, onde podemos identificar momentos de viragem nas suas vidas, em que há o despertar e a (re)significação do “eu surdo/a” com ajuda dos/as “outros/as surdos/as”, a partir da sua entrada na comunidade surda. Desta maneira, estes relatos surdos, nos convocam a refletir sobre a fulcral relevância que há no encontro com os seus pares surdos, sobre o despertar de um sentimento de pertença por um grupo e sobretudo a aquisição da LGP como base neste processo identitário pessoal. Neste caminho que os/as surdos/as percorrem de auto(re)conhecimento, estes indivíduos surdos tornam-se capazes de construir uma identidade positiva de ser surdo/a, ou seja, abre-se às novas possibilidades de vida através do contacto e interação com a comunidade surda.

Compreender o trilhar da construção desta identidade surda é objetivo desta dissertação. Assim, apresentaremos alguns fragmentos das entrevistas destes/as professores/as surdos/as de LGP em que narram as suas experiências nas descobertas em *ser surdo/a*, em pertencer a uma comunidade surda e aprender a LGP. Portanto, abrimos esta seção com o excerto da professora surda PLGP1, que teve acesso à língua gestual tardia, enquanto jovem, e só com dezoito anos inicia a sua efetiva entrada na comunidade surda - “Só com dezoito anos. Foi quando eu entrei no tal curso que eu comecei a me integrar nas Associações, nas Federações.”.

Pinho e Menezes (2013) apontam a relevância do associativismo surdo, pois a organização coletiva emerge na necessidade de conquistar direitos civis, sociais, políticos, económicos e culturais – ou seja, grupos se unem pelo desejo de mudança e transformação da realidade vivida.

Em relação ao Associativismo Surdo contemporâneo, há várias associações que lutam e asseguram os direitos dos surdos a nível mundial (WFD), europeu (EUD) e nacional (FPAS).

Em pesquisa realizada na Universidade do Porto (Pinho, 2011) foram investigadas duas Associações de Surdos em Portugal. Desta forma, tal estudo teve como objetivo central, através das entrevistas realizadas com os líderes associativos de duas Associações, perceber de uma forma mais alargada o trabalho associativo desenvolvido por ambas as instituições coletivas. “Não surpreendentemente, as duas associações enfatizam como central as questões do acesso à comunicação.” (Pinho & Menezes, 2013:295).

Esta surda estudou com ouvintes quase a sua escolarização toda, teve muitas barreiras comunicacionais com a sua família ouvinte, achava que a surdez era uma doença. Por não ter contactos com surdos adultos, na infância, acreditava que não teria uma vida longa e esta angústia de morrer cedo perdurou até a sua adolescência, como já vimos em seções anteriores.

Ao interpretarmos este trecho “Isso para mim, o meu ego cresceu imenso. A minha identidade surda cresceu imenso. Antes eu não tinha e depois subiu tudo cá para cima.” podemos identificar o quão foi importante para a sua autoestima e fortalecimento da sua identidade surda, a sua entrada em associações e federações. Este sentimento de “eu não estou só” e que eu tenho companheiros de militância, com fortalecimento de elos de pertencimento a uma comunidade, é proporcionado pelos encontros com outros surdos/as nestas associações.

Já a professora surda PLGP2, não menciona a Associação de Surdos em toda sua narrativa, pois é oriunda de família de surdos, portanto já tinha as suas questões identitárias pessoais fortalecidas a partir de uma língua gestual de herança, cultura surda experienciada desde nascença. Então, o associativismo não teve um carácter de relevância pelas lutas dos seus direitos de ser uma cidadã, pois isto tudo foi alicerçado de berço.

Os/as demais surdos/as entrevistados/as citaram esta vivência nestas associações como sendo de extrema relevância para a efetiva identidade pessoal, referenciada através de um estado de pertença evidenciado e vivido pelo coletivo. O PLGP3 foi diretor de Associação Surda por muitos anos. No entanto, faz um breve relato sobre o trabalho desenvolvido na Associação.

Eu trabalho nesta Associação de Surdos há dez anos, na direção, sou responsável. Eu ajudo e dou apoio em várias áreas. Por exemplo, às vezes, o surdo não tem nenhuma integração. Eu tento também que haja mais acessibilidade. Mas pronto. Isto mudou um pouquinho. (PLGP3, 2018:04)

Há outra realidade apresentada pela PLGP04, que estudou o seu maior tempo numa instituição para surdos/as, aprendeu a LGP na infância, de maneira natural a partir do seu contacto com surdos/as de diversas idades. Este contacto com surdos/as a influenciou também em frequentar desde cedo, ainda na infância, à Associação de Surdos.

Entrei numa Associação de Surdos com dez anos, foi a minha primeira Associação de Surdos. Entrei só quando eu estava no quinto ano. Quando eu estava no quinto ano, eu vi uma Associação de Surdos e entrei. Com mais ou menos dez ou onze anos, eu comecei a frequentar uma Associação de surdos. (...) Por causa dos meus amigos, por causa dos meus amigos surdos, ficava mais fácil comunicar com eles, através dos gestos. (...) Na Associação eu tinha vontade de comunicar. (PLGP4, 2018: 04-05)

Esta surda anuncia um fator comum de interesse em frequentar as associações, a vontade de se comunicar neste espaço, pois este local proporciona uma comunicação eficaz. Isso ocorre porque há uma língua comum entre os seus participantes, assim estes surdos podem dialogar de maneira clara, instantânea e natural. Portanto, esta vontade de se exprimir acontece através do diálogo em LGP. Neste sentido, as pessoas surdas são capazes de gestuar e transmitir informações, e, portanto, também são capazes de adquirir novos conhecimentos.

Estabelecer um diálogo sem ruídos, torna-se algo encantador pois nos espaços ouvintes há um esforço enorme por meio do surdo para se fazer entender e ser entendido. Para Holcomb (2011) os/as surdos/as têm preferência pelo diálogo direto, entre seus pares surdos pois isto é resultado “(...) de que os surdos passam suas vidas num grande esforço para não entender os outros de forma equivocada.” e continua a sua afirmação ao constatar que o processo de oralização e leitura labial é algo muito custoso para estes sujeitos “(...) a leitura labial geralmente é uma experiência exaustiva, que envolve uma grande parte de adivinhação.” (p.145). Consequentemente, esta população não consegue estabelecer um diálogo eficaz com os ouvintes que não gestuam, ou seja, muito do que é expressado, não é de fato assimilado e interpretado pelo ouvinte, por falta de uma língua comum. Além disso, a grande maioria de meios de informação nos espaços ouvintes são transmitidos de maneira oral, e, muitas vezes, estas informações se perdem, ficam dúbias ou incompletas. Nesse sentido, a Associação de Surdos, torna-se um espaço comunicacional ativo e possível no que diz respeito ao estabelecimento de um diálogo eficiente entre os/as surdos/as.

Entretanto, na vida adulta, quando os/as surdos/as tornam-se profissionais, estas associações têm a mesma importância e influência na vida deles?

Eu continuo sócio, mas eu não tenho mais ido por falta de tempo. Eu moro longe, muito longe das Associações, eu não tenho tempo para ir e vir. Depois, só está aberta ao fim de semana. Eu também não consigo mesmo ir. Eu, antes, quando eu fiz o curso de LGP, quando eu tirei o curso profissional, eu ia a Associação

com mais frequência. Mas, quando eu comecei a trabalhar as coisas mudaram. (PLGP5, 2018:03)

Com a vida atribulada, com filhos, responsabilidades profissionais estes/as surdos/as acabam por se afastar do associativismo surdo. No entanto, é importante salientar que a renovação nestes espaços são essenciais para que as lutas surdas e o movimento surdo não perca força. Ter líderes com vontade política de conquistar novos rumos para os/as surdos/as, levantar uma bandeira coletiva em prol de melhorias e conquistas de direitos para a comunidade surda é algo muito importante, mas este ponto só é levantado por um dos sete surdos/as entrevistados/as. Mesmo considerando a representatividade da Associação para as batalhas surdas, este surdo PLGP7, coloca esta situação como pano de fundo e traz para o primeiro plano, novamente, o uso da LG neste espaço, sendo uma das funções principais da Associação de Surdos, a sua disseminação e aquisição pela comunidade surda. Em Pinho e Menezes (2013) “O espaço associativo como um espaço de interação com os iguais é também enfatizado, não apenas como um ponto de encontro, mas também como uma referência para a comunidade envolvente.” (p.296).

Sim. Frequentava. Porque temos que respeitar a língua gestual antiga. Foi muito importante eu saber que há língua gestual e que ela vai passando de geração para geração. Se eu não fosse sócio e não houvesse contacto com surdos ... eu acho que ainda é importante fazer parte das Associações de Surdos. O convívio com pessoas surdas é muito positivo. (...) A Associação é muito importante, ela é o apoio e o suporte para lutar, para fazermos a nossa luta pelos nossos direitos e também os nossos deveres. É preciso ter uma associação que lute, que chame a atenção para os problemas. E nós, surdos, temos direito a estarmos em igualdade com os outros. Claro que sim, é muito importante fazermos parte de uma associação. (PLGP7, 2019:04)

A consciência política de um grupo permanece viva a partir destes contactos de militância por causas comuns e para que consigam conquistar seus direitos plenos por uma vida ativa na sociedade, ou seja faz-se necessário existirem espaços para se organizarem e lutarem por causas coletivas.

Neste contexto da construção do/a surdo/a cidadão/ã, a aquisição de língua gestual portuguesa, foi elencada para ser uma subcategoria pois os/as professores/as surdos/as entrevistados apontaram esta como uma questão relevante. Estes afirmam que a partir da aquisição de LGP inicia-se uma trajetória identitária pessoal de (re)conhecimento da surdez,

pois a comunicação é algo fundamental para a existência de um ser crítico-reflexivo e ativo na sociedade.

Vamos, então, neste bloco de discussão, destacar como é fundamental para o/a surdo/a aprender a LGP.

Porque eu só fui integrada na comunidade surda aos dezasseis anos de idade. (..)Eu vi, numa praia, um grupo de surdos, na praia de Matosinhos, mas eu estava no grupo de ouvintes. Eu lembro-me disto, eu vi a língua gestual e fiquei chocada! Eu fiquei bastante tempo a olhar para eles e fiquei embasbacada. Eu não sabia o que aquilo era. Quer dizer, eu via as mãos deles a mexer, mas não sabia o que era, eu não sabia o que eram surdos. Não sabia se era surdo, não sabia o que se passava lá. (PLGP6, 2019:01)

Este fragmento acima, extraído da narrativa da PLGP6, expõe a fulcral importância do ato de gestuar para o surdo. Esta entrevistada primeiro se coloca como membro pertencente ao grupo de ouvintes quando ela percebeu o movimento das mãos daquele grupo, isso saltou aos seus olhos, mas na verdade, não sabia o que era aquilo, não sabiam que eram surdos. Podemos perceber, em suma, que ela, como nunca teve contactos com os outros surdos, desconhecia esta maneira de se comunicar, desconhecia a língua e a cultura surdas. Desta forma, também não se reconhecia como surda.

Esta professora surda, PLGP6, explica muito bem a sua vida antes, quando não se sentia aceita e nem aceitava a escola de ouvintes, a família ouvinte e as crianças ouvintes. Como tinha algo que sempre fazia falta, mas que ao certo ela não conseguiu identificar o que era. Para mostrar exatamente esta viragem, a partir da aquisição de LGP, o contacto com os pares surdos, tudo mudou e a sua identidade positiva de ser surda cresceu.

Depois, um colega meu de turma, que morava em Vila do Conde, isto foi bom, e por sorte nós encontrávamo-nos. Nós encontrávamo-nos no comboio, vinha eu e o meu colega. Pronto, e ele ensinava-me a língua gestual e foi por isso que eu consegui desenvolver-me. O “eu” jovem e o “eu” de agora são pessoas muito diferentes, psicologicamente, ui! São completamente diferentes (PLGP6, 2019:02)

Foi no mesmo dia em que eu entrei na escola, eu conheci os surdos e acabou, só vivia para isto. (PLGP6, 2019:07)

Outro ponto que podemos destacar como algo comum entre os/as surdos/as é o facto de - quando encontram espaços de convívio (escolas) onde tem outros surdos e assim podem

se comunicar na sua língua natural, LGP, não querem ir embora, muitos não querem retornar para as suas casas pois lá a comunicação não se estabelece de forma efetiva.

Em comunhão com o excerto apresentada acima, o professor PLGP7, relata também o sentimento de emoção quando conheceu surdos pela primeira vez:

A primeira vez que vi os surdos... esta lembrança é muito forte. Porque eu vivia numa comunidade ouvinte, mas tinha muitas dificuldades de comunicação, havia falhas de comunicação, como eu sou surdo, eu não percebia o que eles diziam. Eu tentava fazer leitura labial. A primeira vez que eu vi um surdo eu fiquei muito arrepiado. Eu fiquei em choque. Esta é a minha primeira memória. (...) Eu tinha mais ou menos doze ou treze anos, penso eu. (PLGP7, 2019:01)

O professor PLGP3, que atua no 1º ciclo, refere a um exemplo que representa a consequência da barreira linguística existente entre os/as seus/suas alunos/as surdos/as com seus pais ouvintes. Neste sentido, retrata através desta experiência vivida com os seus alunos/as, para além da escola, a falta de informação básica ao compará-los aos alunos ouvintes. Estes alunos surdos, por não conseguirem estabelecer uma comunicação efetiva com os seus pais ouvintes que não possuem uma língua em comum, acabam escapando informações essenciais que se constroem a partir da relação com o outro, em que o conhecimento, para ser efetivo, precisa ser informado através de um diálogo. É nessas situações que, a função do professor surdo de LGP ultrapassam os muros da escola, através de um olhar sobre questões que surgem no cotidiano destes profissionais. Portanto, esta língua comum, entre o professor e aluno surdos possibilita explicações e questionamentos que não são levantados com a sua família ouvinte.

A construção de significados e conceitos se inicia em casa por meio de uma língua compartilhada; os surdos são privados destas informações básica, pois, muitas vezes, eles não compartilham de uma língua com os seus pais ouvintes. Desta forma há uma lacuna entre estes e os ouvintes. A função deste professor de LGP ultrapassa a dimensão escolar de conteúdos curriculares; através do ensino da LGP e o compartilhamento de informações entre os pares, o acesso à informação, mesmo que tardia, abre um universo de possibilidades e conhecimentos, que estabelece ao aluno surdo o seu despertar para questões, que para os ouvintes podem ser entendidas *a priori* como básicas e corriqueiras, mas para este grupo não é.

Por exemplo, hoje de manhã, houve uma visita relacionada com um teatro, foi engraçado, estavam surdos e ouvintes, todos misturados, os surdos diziam-me: eu

nunca tinha visto isto, eu nunca tinha visto aquilo. Aí eu pensava... Ai meu Deus, isto não é normal! Por exemplo, eles não conhecem elementos como ouro, prata... Eles diziam assim: isto come-se? Meu Deus... não. Isto é o que se utiliza para se fazer anéis, relógios, pulseiras. Isto não é de comer. Eu expliquei-lhes gestualmente, o que eram as coisas. Agora eu pergunto-lhe: Porquê que os pais não explicaram isto a estas crianças? O que faltou aqui? O quê? É para passear com eles pela mão, olha que lindo, olha que giro, veem qualquer coisa e vão-se embora. Não explicam à criança o que se passa. Eu fiquei admirado. E parece que as crianças não têm independência nenhuma, eles não são independentes! É o que eu estou a dizer: no meu tempo, nós éramos muito mais independentes. Juro por tudo, nós aprendíamos melhor. Acho mesmo. Agora não, fecharam isto, esta porta fechou-se. (PLGP3, 2018:12)

Este professor surdo, PLGP3, aprendeu LGP em contacto com o seu irmão surdo, e justamente ele configura que a autonomia do surdo ao conhecimento da LG, ou seja, a partir da aquisição de LGP o surdo tem acesso aos conhecimentos e informações. Vale ressaltar que, este compartilhamento das dúvidas e informações só é possível através de um diálogo com uma língua comum entre as duas pessoas.

Por fim, após discorrermos todas estas seções em que elencamos diversas questões que constroem a identidade pessoal destes surdos, agora iremos apontar os excertos onde estes/as surdos/as narram a sua identidade como surda, híbrida dentro da singularidade e subjetividade que é ser um indivíduo surdo.

Neste ponto do trabalho, ao discorrer sobre as outras seções discutidas até o momento, percebemos a importância da LG para a construção de um surdo cidadão. Ora, faz-se urgente iniciarmos este bloco de análise das narrativas em que iremos compreender a identidade pessoal de que cada indivíduo entrevistado.

Neste sentido, tornar-se uma pessoa surda é algo construído de forma singular, sentido de uma maneira individual e, portanto, traremos, para finalizar este capítulo, trechos das narrativas surdas em que cada sujeito da pesquisa expõe a sua identidade pessoal, pois desta forma, possibilitaremos evidenciar cada surdo com a sua identidade pessoal, sua vida e sua trajetória narrada.

Para compreendermos a construção identitária pessoal da PLGP1, precisamos pontuar que ao longo da sua trajetória escolar e familiar esta surda estava inserida na cultura ouvinte. Sentia-se inferior aos ouvintes e por não ter contactos com os/as surdos/as adultos/as encarava a sua surdez como doença e acreditava que iria morrer cedo. Esta (des)construção identitária foi um processo moroso, e iniciou-se a partir da sua entrada na comunidade surda, através da escola. Percebemos que esta viragem foi marcante, pois pelas palavras da própria:

Depois, eu mudei-me. Foi quando eu conheci um professor surdo. Eu fiquei chocada! Eu disse: Ai, meu Deus, ele já é mais antigo! Aí, eu senti-me muito melhor e eu percebi que eu iria crescer. (PLGP1, 2018:01)

Esta realidade apresentada por esta professora surda é também vivida e sentida pela maioria dos/as surdos/as do mundo, pois são oriundos de famílias ouvintes. Desta forma, é na escola que há o contacto com os outros surdos, aprendizagem da LG e um mundo novo de possibilidades se abre. Em Perlin (2001) estas identidades surdas de transição, estão presentes nos/as surdos/as que ficaram a sua maior parte do tempo sob a imposição da cultura ouvinte. Assim, estes/as surdos/as passam pela transição da identidade ouvinte para a identidade surda, e desta forma, estabelecem um processo de (re)significação da sua identidade pessoal. Como a grande maioria dos/as surdos/as são oriundos de famílias ouvintes, a maioria da população surda passa por esta transição identitária pessoal.

A professora PLGP2 marca a sua narrativa com posicionamento afirmativo, político e social sobre a surdez, a LGP e a profissão docente de LGP. Filha de pai e mãe surdos, aliás, família toda surda, estes formaram o alicerce da sua identidade pessoal, a sua consciência política e cidadã, a partir da sua construção identitária pessoal - ser surda. Ademais, percebemos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, a importância dos seus familiares surdos como base de todas as fases da sua vida.

Eu sou surda e gosto da língua gestual (...) Mas a minha própria voz, eu não gosto, não faz parte de mim. (...) Eu não tenho nenhum interesse em falar. A minha identidade surda é muito forte. Eu faço gestos. (...) acho que é porque eu tenho identidade surda e bastante personalidade também! (PLGP2, 2018:01)

Optamos por elencar este trecho narrado acima, pois representa a sua identidade surda, vincada, o seu posicionamento político, o seu distanciamento do ouvintismo e da identidade ouvinte. Este (re)conhecimento da sua cultura e da sua comunidade surdas, parte do entendimento sobre a diferença, em que elucida o não pertencimento a este grupo ouvinte, pois este é diferente do seu. Isto se aplica, e é marcado, quando ela expõe não gostar da sua voz e a renega. Assim, diz-se e sente-se completa. Neste contexto, exprime a sua "(...) Identidade surda.". Podemos interpretá-la, sob o viés socio antropológico da surdez e das afirmações das diferenças. Tal ação é muito importante para aceitar a sua diferença linguística e cultural, a qual não necessita usar a sua voz para se expressar, contudo, se

comunica de maneira eficiente, por gestos, meio e expressão da sua cultura. Esta (des)construção de conceitos impositores sob o viés da norma e do padrão ouvinte de viver e se expressar, vão se alicerçando para a mudança social contemporânea, pois esta visão que perdurou por séculos - “O oralismo consagrou-se no final do século XIX e está presente nos dias de hoje (...), os surdos eram incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano.” (Lopes, 2007:58). Ou seja, nesta concepção, estava centrada em conseguir alcançar um ideal ouvinte para o surdo. Percebemos, então, os esforços dos oralistas em conseguir alcançar o padrão ouvinte de comunicação - “Violência e poder marcaram a história surda nos tempos em que o oralismo imperava como filosofia da educação de surdos.” (Lopes, 2007:59).

Para o professor PLGP3, sentir-se surdo e ser surdo é experienciado de uma maneira híbrida. Desta forma, ele expõe que habita dois mundos e duas culturas, ouvinte e surda e que se sente parte das duas. Contudo, podemos identificar que estar entre os ouvintes, por vezes, faz ele sentir-se um não igual, a partir da velocidade da comunicação oral estabelecidas entre um ouvinte com ele. Este diálogo precisa ser feito de forma particular, lento, assim a identidade ouvinte, deste surdo, enfraquece a partir da sua capacidade comunicacional, inferior ao ouvinte, através da oralidade. Em Ladd (2017) (co)existir duas identidades polarizadas – surda e ouvinte – implica a este sujeito diversas influências culturais, bem como, são frutos de tensões que se choquem no cotidiano.

Mas, por exemplo, eu sinto que eu tenho duas identidades, a minha identidade é um bocadinho híbrida. A minha identidade cai. Às vezes, por exemplo, quando eu estou com ouvintes eu falo, mas se eu estiver com o grupo de surdos, eu estou muitas vezes, parece que a minha identidade sobe, que eu sou surdo. Eu tenho alguma coisa dentro de mim que está sempre a mudar, como um interruptor. (PLGP3, 2018:03)

Novamente, viemos salientar que não é objetivo desta dissertação estabelecer um padrão em ser surdo/a, respeitamos todos os jeitos de viver a surdez, pois a diversidade, dentro de um mesmo grupo, também precisa ser respeitada e apresentada, de maneira que abarque toda a subjetividade e singularidade do indivíduo surdo.

Para a surda PLGP4, estar com os seus pares surdos, os quais os nomeia como família, traz um sentimento de igualdade, e esta sensação é marcada ao longo da sua narrativa. Por conviver mais com os surdos, do que com os ouvintes, esta surda apresenta

uma identidade surda vincada, mostra sempre um posicionamento socio, político e cultural em relação à surdez. Outro traço identitário pessoal desta surda está representado quando diz que gestuou rápido, em contacto com os pares surdos e o descreve como ação natural dos surdos, a partir de um ambiente que seja favorável e proporcione a sua aquisição.

Quando eu entrei na escola, eu estava integrada com os surdos, eu tinha mais ou menos quatro anos, eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. Eu captei logo os movimentos, comecei a gestuar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu me encontrei com pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. (PLGP4, 2018:01)

Eu peço desculpa, eu sinto-me melhor com os surdos, os surdos são a minha família, com eles eu sinto-me melhor. É igual a uma família para mim. (PLGP4, 2018:04)

Nós surdos somos diferentes e sentimo-nos de forma natural, quando estamos a gestuar, sentimo-nos à vontade. (PLGP4, 2018:07)

Outro ponto marcante apresentado nas falas acima, é o pedido que esta surda faz, de permissão para sentir-se bem junto com os seus pares surdos. Ademais, em todo o seu discurso ela retorna a esta questão, que os surdos são a verdadeira família dela e é com eles que ela se sente bem.

Já o professor PLGP5 nos revela a sua identidade híbrida, sentida de maneira particular. Logo no início da nossa entrevista, quando lhe perguntei sobre qual era a sua memória de infância, este surdo a correlaciona diretamente com a primeira palavra que conseguiu falar e escrever. Esta lembrança é muito representativa, pois este professor ensurdecido, apresenta traços ouvintes em contexto ouvintista, em que frequentou desde novo a terapia da fala.

Eu com cinco anos, fiz muita terapia da fala. Comecei a terapia da fala porque eu precisava de bastante tempo para aprender as coisas, aprender a falar, e depois, aprender a falar e a escrever ao mesmo tempo. Então, a minha primeira palavra foi “pavão”, tem duas sílabas: “pa-vão” a cor, a fotografia, teve algo que me marcou, não sei. (PLGP5, 2018:02)

Através de outro fragmento abaixo, do mesmo professor, podemos continuar a destacar nas suas narrativas, questões relacionadas a construção identitária deste sujeito. Portanto, identificamos como um marcador identitário deste surdo, a sua não aceitação pelos dois grupos – ouvinte e surdo, como se esta identidade pessoal tivesse que ser legitimada por

um grupo, identidade concedida pelo outro. Sendo esta identidade frágil, tornado este sujeito incapaz de se sentir pertencente a uma comunidade.

É claro que, há algumas características, quando as pessoas olham para mim, eu não pareço surdo, eu tenho mais características de ouvinte. Quando as pessoas ouvintes olham para mim, acho que veem um surdo. Mas, se for um surdo, a olhar para mim e contactar comigo, olha-me como ouvinte. Porque acha que eu falo bem e também escrevo bem português, mas eu não sou ouvinte, mas eles pensam que sim. Então, eu sinto que eu não tenho identidade surda, ou melhor, eu tenho identidade híbrida. (PLGP5, 2018:03)

Todo o seu discurso é fortemente justificado por algo atribuído pelo outro, como se esta identidade pessoal se formasse a partir do externo, contudo, essa sensação não parece ser algo confortável de sentir e conviver.

Hoje eu sinto isso. Eu antes achava que eu me sentia um surdo muito forte. Mas, depois, a comunidade surda influenciou-me um bocadinho e fizeram-me acreditar que afinal eu não sou surdo, que eu não tenho identidade surda forte, que eu sou mais híbrido. (PLGP5, 2018:03)

A comunidade surda pode ser cruel a medida que segue a normatizar padrões cristalizados de um surdo “puro” em que este sujeito precisa ter características específicas, não tendo um olhar atento às diferenças e subjetividades de cada surdo. Não obstante, a comunidade surda precisa estar atenta à diversidade que existe no seu grupo. Terem características que os unem, é algo importante, pois sabemos que a “(...) a produção de identidades surdas está atravessada pelas diferentes representações que se constituem e se reformulam dentro de sua própria cultura.” (Pinheiro, 2001:33). Entretanto, faz-se necessário refletirmos que a Cultura é um espaço de produção de identidades e subjetividades. Transpor, moldar e impor estas identidades fixas repete e reproduz a mesma imposição ouvinte pela colonização dos seus corpos.

Como formador de LGP? Ui, eu tive muitos problemas. Quando olhavam para mim, eu ainda falava, os colegas da minha formação diziam que era proibido eu falar. Eu tinha um colega muito complicado, ele era desconfiado, se eu olhasse para a janela, meu Deus... Já era um problema! Ele perguntava: o que se passa? Ele queria excluir-me do grupo. Ele queria isolar-me. Eu voltava e ele isolava-me. Eu fiz um esforço para interagir com ele e para aprender a entrar no mundo surdo. Apesar de eu achar que alguns tinham razão no que me diziam, eu fiz um esforço e tive que adaptar-me a isto, ao mundo surdo. Os surdos deveriam aprender a interagir não só com os surdos, mas com os ouvintes também porque

a vida não é só surdez. Porque eles vivem num mundo onde também participam os ouvintes. Não pode focar-se só na surdez. (PLGP5, 2018:03-04)

Este julgar opressor do surdo para o surdo, é apresentado em diversos discursos do professor PLGP05, e às vezes, ele mesmo justifica tais atitudes - “Apesar de eu achar que alguns tinham razão ao que me diziam.” Assim, esta pressão coletiva externa existiu em toda a sua trajetória de vida, principalmente na sua profissionalização, onde ser formador de LGP traz consigo a função de ser um modelo surdo: “Eu fiz um esforço, e tive que me adaptar a isto, ao mundo surdo.” O que podemos trazer à tona, mediante a experiência narrada deste surdo, é a (re)significação deste modelo surdo. Ou seja, a comunidade surda necessita compreender que esta subjetividade e individualidade em sentir-se surdo/a não torna a sua cultura enfraquecida, muito menos subordinada à cultura ouvinte. Pelo contrário, faz-se ser plural, inclusiva e produtora de artefactos culturais que a representam e a legitimam no cenário cultural.

Partimos, então, para a narrativa da professora PLGP6. Vamos traçar a sua identidade pessoal a partir das memórias trazidas por ela, e compreender a sua identidade surda.

Esta surda narra, as diversas mudanças em suas atitudes e em seus posicionamentos, quando entrou para a comunidade surda. Por consequência, há uma (re)construção da sua autoestima, da sua força e da sua coragem. Tais transformações de cunho externo e interno demonstram a importância de achar o seu grupo, sentir-se aceita e pertencente por este.

Abaixo, esta surda expõe o antes e o depois de entrar e conhecer a comunidade e cultura surdas.

Mais revolucionária, muito mais impulsiva, mais forte, era mais feliz. Estar integrada com os surdos abriu os meus horizontes, abriu-me muitas portas. Eu sou assim e acabou! Eu tenho uma grande barreira com os ouvintes, fechei-me para os ouvintes, repudiava-os completamente. Eu só queria brincar, eu só queria felicidade, junto com os surdos. Os meus colegas ouvintes respondiam-me: és surda. Paciência! Eu era mal-educada, tratava-os mal. Não queria nem saber. Zangava-os, repudiava-os. Eu fiquei... parecia que eu tinha ganho qualquer coisa... parecia que eu tinha ganho coragem, força! Agora eu sou eu. Foda-se! Eu quero que os ouvintes se fodam! E até agora é assim, este é o meu caminho. (PLGP6, 2019:02)

Com ouvinte eu sou um pouquinho mais travada, fico mais alerta! Abro mais os olhos! (PLGP6, 2019:07)

O mais importante foi a minha autoestima. (...) Eu era outra mulher! Até a minha mãe o disse: no dia que entrou para outra escola, saiu uma nova menina! Eu nem me reconhecia. (...) Foi principalmente por causa da minha identidade... (PLGP6, 2019:05)

Então, quando questionada qual era a sua identidade antes de encontrar com os seus pares surdos, ela respondeu:

Eu não tinha. Eu não sei. [pausa grande, emoção]. Não sei mesmo, não sei dizer. Eu não sei, se eu não tivesse conhecido nenhum surdo que identidade eu teria. Eu não sei quem eu era. (PLGP6, 2019:06)

Novamente, retomamos ao ponto da importância deste contacto com os outros surdos, com a sua língua natural, com a sua cultura para a construção da identidade pessoal do surdo.

Por fim, apresentamos as experiências narradas pelo professor surdo PLGP7, a sua construção identitária pessoal híbrida. Este surdo apresenta destaque para a sua oralização, em que teve um acompanhamento de terapeuta da fala, e demonstra que fala bem. Sente-se confortável com esta afirmação. Contudo, reafirma a LG como sendo a sua língua mãe.

Mas eu tinha apoio da terapia da fala, sempre, isso ajudou-me muito na parte da oralização. É por isso que eu falava relativamente bem, até hoje eu falo bem. O que me salvou foi o terapeuta. Sim, isto é certo, mas eu sou professor de LGP, para mim o mais importante é a Língua Gestual, a minha língua mãe. (PLGP7, 2019:02)

Eu sou um bocadinho dividido, tanto com os ouvintes como com os surdos. Porque quando eu saio da escola... a maior parte da minha família é ouvinte, eu comunico oralmente e não uso a língua gestual. Com a minha família eu nunca uso a língua gestual. Quando eu comecei a aprender, eu usava alguns gestos com eles, depois eu deixei de o fazer. Eu compreendo e respeito, eles sabem que, quando eu não estou com os meus aparelhos auditivos, eles automaticamente têm de mudar a forma de me chamar e percebem que tem que falar com mais calma para eu fazer leitura labial, eles percebem. Sabem que precisam se adaptar a cada situação. Quando estou com os meus amigos, a maior parte deles são surdos, no futebol, na praia, em viagens, quando estou com os meus amigos surdos eu comunico em língua gestual. Eu estou um bocadinho no meio, a minha identidade é um bocadinho ambígua. Na maior parte do tempo, eu estou com surdos, a minha identidade está mais para aquele lado, para o lado da identidade surda, porque eu estou mais tempo com os surdos. (PLGP7, 2019:07)

Este surdo relata como se sente perante ao mundo surdo e ao mundo ouvinte, afirma a sua identidade pessoal como ambígua, mas reforça a ideia que está mais para o lado da identidade surda.

Neste sentido, optamos por finalizar este capítulo, neste ponto de discussão, pois é justamente neste momento que as peças do quebra-cabeça se encaixam. Portanto, apresentamos como foi o processo de entrada destes surdos na comunidade surda, e de que forma isto contribuiu para sua compreensão do modo de estar, pertencer, sentir e ser um membro de uma comunidade, com características específicas, o que também os une numa caminhada de lutas e batalhas.

A entrada na comunidade surda e o seu despertar por questões políticas, sociais e culturais direcionaram esta pesquisa para um olhar de cidadania surda. Ou seja, estes indivíduos surdos, em todo o seu trajeto pessoal, profissional e identitário se fortalecem a partir do conhecimento sobre o que é ser surdo/a. A partir desta consciência, estes sujeitos se posicionam na sociedade de uma outra forma, encontrando e lutando pelo seu espaço, a medida que se unem como grupo, e assim, se fortalecem num posicionamento político em busca dos seus plenos direitos, ou seja, em prol da conquista da cidadania surda.

No entanto, este despertar para a sua identidade surda e por consequência o despertar para sua existência na sociedade - tornar-se um/a surdo/a cidadão/ã - caminham juntos, pois o entendimento de ser surdo/a, por sua vez desperta a consciência de tornar-se e ser um cidadão/ã.

Por fim, apurar todas as relações pessoais e biográficas destes surdos a partir do despertar e interesse para as seguintes respostas a “Quem eu sou?” para posteriormente compreender “O que eu quero ser?” e as implicações a partir dos seus contactos com os outros surdos e com os ouvintes, em diversos espaços - em casa, na escola, no trabalho, na Associação, onde estes encontros são estabelecidos - apontam como são os diversos posicionamentos e também os pontos comuns destes/as professores/as surdos/as de LGP.

Todas as questões identitárias contruídas a partir das interações com os membros da comunidade ouvinte e surda são cruciais para levantarmos questões sociais, políticas e de cidadania envolvendo estes sujeitos pesquisados. Entretanto, para esta pesquisa fez-se necessário identificar o associativismo surdo, a militância surda e os discursos em prol da conquista dos seus direitos de resistirem e existirem como cidadãos/ãs surdos/as que são.

Diante desta realidade apresentada, precisamos ressaltar que tais atitudes interferem diretamente na construção da identidade destes/as alunos/as surdos/as implantados/as, na atuação dos/as professores/as surdos/as de LGP, e a toda a comunidade surda.

Considerações Finais

A partir das sete narrativas surdas dos/as professores/as de LGP, percebemos alguns pontos acerca das experiências familiares, escolares, pedagógicas, identitárias e profissionais do seu corpo docente, ou seja, compreendemos sobretudo a cultura de trabalho inserida no corpo docente: a pedagogia surda, a didática visual, o modelo surdo, o currículo surdo. Assim, podemos ressaltar a importância para o indivíduo surdo aprender a língua gestual, a sua língua natural, pois é através do seu uso que o/a surdo/a tem acesso à comunidade e à cultura surdas. Portanto, destaca-se a importância da aquisição de LG para que o/a surdo/a tornar-se um/a surdo/a cidadão/ã.

Isto porque, a consciência política de um grupo permanece viva a partir dos contactos com os seus pares, através de espaços coletivos que contribuem para militância de causas comuns em prol da conquista pelos seus direitos plenos e por uma vida ativa na sociedade.

Deste modo, faz-se necessário existirem diversos locais que viabilizem os encontros deste grupo, para se organizarem e lutarem por causas coletivas. Portanto, destaca-se a importância das escolas de/para surdos/as, em que seja assegurado aos/às surdos/as o modelo educacional bilingue significativo construído junto com os/as professores/as surdos/as, em que seja valorizada e respeitada a diferença linguística e cultural deste grupo.

Neste sentido, a aquisição da LGP foi elencada pelo/as os/as professores/as surdos/as entrevistados/as, como sendo a questão central para a construção de uma identidade positiva em prol do/a surdo/a cidadão/ã. Estes/as afirmam que a partir da aquisição de LGP inicia-se uma trajetória identitária pessoal de (re)conhecimento da surdez, pois o acesso às informações a partir da comunicação efetiva é algo fundamental para a existência de um ser crítico-reflexivo e ativo na sociedade.

Entretanto, discorreremos sobre o panorama atual deste grupo docente, em que foram apresentadas, pela ótica dos/as professores/as surdos/as de LGP, questões inerentes ao fazer docente, no seu cotidiano escolar e da Educação de Surdos aqui em Portugal. Ademais, discutimos em conjunto com os/as professores/as surdos/as os impactos das alterações legislativas (Decreto-Lei 16/2018, Decreto-Lei 54/2018) que ocorreram nestes últimos anos, sob o contexto político português em que abarca transformações em toda a sua comunidade surda.

A partir do Decreto-Lei 54/2018, estes professores/as surdos/as necessitam preparar-se para um novo enfrentamento das políticas públicas inclusivas, conseqüentemente, faz-se necessário refletirem sobre o desmonte da comunidade surda, enfraquecendo-a a partir do esvaziamento dos/as alunos/as surdos/as nas escolas de referência. Neste sentido, o cenário atual da Educação de Surdos aponta para transformações do cotidiano destes/as professores/as de LGP nestas escolas.

A princípio, podemos pensar que não haverá turmas de surdos/as - não haverá concentração de surdos/as em escolas - pois esta nova legislação abre a possibilidade de seus pais (ouvintes) optarem pelas escolas próximas de sua residência, as escolas de/para ouvintes. Assim, entendemos que, no futuro próximo, estes docentes serão itinerantes.

Esta nova perspectiva educacional para surdos/as imposta pelo Estado, não os assegura o direito a ter uma escola para/de surdos, preconizando as escolas de ouvintes (sem metodologia visual, sem pedagogia surda e sem o contacto com os seus pares surdos), assim a escola deixará de ser um espaço para o encontro e fortalecimento da comunidade surda. Isso é grave a medida que constatamos a importância da escola de surdos/as para construção positiva da identidade do/a surdo/a. Todas estas questões levantadas nesta pesquisa, caminham para um genocídio linguístico e cultural dos/as surdos/as.

Não obstante, o seu corpo docente deve estar preparado para enfrentar as dificuldades de trabalho demonstrado pela dura realidade dos/as professores/as surdos que atuam em diversas instituições escolares, em que há desvalorização linguística e por consequência sentem-se isolados, haja vista que a LG não é a língua de comunicação ativa na comunidade escolar. Neste contexto, o seu saber e o seu trabalho são de menor importância ao compará-los com os atributos dos professores ouvintes. Em diversos relatos, os/as surdos/as explicaram como se sentem sós, sem apoio institucional, pois acabam se comunicando apenas com a sua pequena comunidade surda dentro da escola, quando há.

A realidade de trabalho solitário já era ruim, mas ficará ainda pior com esta nova legislação, portanto, os docentes surdos de LGP devem estar preparados para combater a realidade política atual na educação de surdos em Portugal, a política de inclusão. Esta perspectiva educacional inclusiva, não engloba a identidade positiva do/a surdo/a e, por sua vez, enfraquece a comunidade surda como grupo. Entretanto, mesmo com este o avanço na legitimidade da profissão docente de LGP (Decreto-Lei 16/2018), percebemos, por outro lado, um momento de incertezas e retrocessos na Educação de Surdos em Portugal.

Ademais, uma mudança na educação de surdos/as onde não se estabelece o diálogo com o corpo docente surdo, impõe-se autoritariamente uma visão sobre a Educação de Surdos, construída sem os seus autores principais, os/as surdos/as, o que nos remete o repetir histórico de relação de poder entre o ouvinte gestor - que sabe o que é melhor para a educação dos/as surdos/as - e o/a surdo/a oprimido/a.

Este embate explicitado acima representa o cenário atual da Educação de Surdos em Portugal, que trazem marcas de um passado impositor excludente, em que há uma polarização de forças entre duas áreas de saber, que tráz consigo uma perspetiva sobre o/a surdo/a e a surdez arreigada de conceitos de inferioridade: deficiência, falta de algo, anormal e imperfeito. O que remete novamente a estes sujeitos surdos, a necessidade da cura para se igualarem aos ouvintes. Assim, de um lado está a equipa médica terapêutica através dos seus “poderosos especialistas”, priorizando os implantes cocleares. Junto a isto há uma política pública mundial de inclusão, através de um discurso ilusionista na defesa que o/a surdo/a quando implantando/a, se iguala ao ouvinte. Esta imposição sob o corpo do surdo, desta equipa médica, vai muito além da violência marcada no corpo, pois a criança não tem opção de escolha.

Entretanto, este assunto é muito mais profundo e delicado, pois as realidades mostradas nos relatos destes/as professores/as surdos/as de LGP, apresentam-nos uma situação em que estes poderosos se colocam acima dos educadores, e sua família - embebecida pela cura associada aos implantes cocleares - extingue a necessidade do seu filho implantado aprender a LGP.

Diante desta realidade apresentada, precisamos ressaltar que tais atitudes interferem diretamente na construção da identidade destes/as alunos/as surdos/as implantados/as, na atuação dos/as professores/as surdos/as de LGP, e a toda a comunidade surda.

Não podemos deixar cair no esquecimento as marcas de um passado excludente apresentadas nos relatos surdos, que constituem como características comuns no percurso escolar dos/as surdos/as entrevistados. A trajetória escolar destes sujeitos é marcada pelo sentimento de pertença na escola de surdos mediante o contacto com os pares surdos, professores/as surdos/as, pedagogia surda, metodologia visual e principalmente pelo acesso à LG e aos conhecimentos em LG. Todos os/as surdos/as entrevistados apresentam essa viragem na vida escolar a partir da sua entrada para escola de surdos. Os/as sete entrevistados explicam a melhora na sua vida, na sua autoestima e na sua autonomia a partir do seu

ingresso nas escolas com turmas de surdos/as e professores/as surdos/as, sendo este um espaço que respeita e proporciona a cultura surda, a comunidade surda e a especificidade linguística deste grupo.

Portanto, esta pesquisa aponta que a entrada destes/as surdos/as na comunidade surda, em sua grande maioria acontece a partir do seu ingresso na escola para surdos/as. Este espaço contribui para que o/a surdo/a dê início ao seu processo de compreensão do modo de estar, pertencer, sentir e ser um membro de uma comunidade, com características específicas.

Todas as questões identitárias construídas a partir das interações com os membros da comunidade ouvinte e surda são cruciais para as questões sociais, políticas e de cidadania envolvendo estes sujeitos pesquisados. Todavia, esta pesquisa identifica o associativismo surdo com um foco mais voltado para a comunicação entres os/as surdos/as, o que também é importante. Contudo, percebemos que há um afastamento de discursos em prol da conquista dos seus direitos plenos, para além da língua, de resistirem e existirem como cidadãos/ãs surdos/as que são.

No contexto familiar, as experiências dos/as surdos/as que nascem numa família surda e, portanto, têm uma língua de comunicação estabilizada é um determinante no seu desenvolvimento integral na infância. Identificamos estas marcas positivas a partir dos relatos em que exprimem uma trajetória sadia e feliz das.

Em contrapartida, constatamos uma realidade oposta nas experiências dos/as surdos/as que nascem em família ouvinte, sem um ambiente que proporcione o desenvolvimento da sua linguagem. Como os seus pais ouvintes desconhecem a LG, acaba por gerar diversas dificuldades de comunicação e barreiras linguísticas, ocasionando, sobretudo, tensões nas relações familiares. Com isso, identificamos questões de baixo autoestima, pouca autonomia, identidade negativa, transição identitária, fragilidade identitária e diversas questões que envolvem o percurso de vida destes professores/as surdos/as que nasceram em família ouvinte, a partir das suas relações familiares.

Em relação aos avanços deste grupo, é urgente enaltecer a conquista pela equiparação aos professores de línguas. Em março de 2018, estes docentes conseguiram entrar no quadro de professores/as de outras disciplinas. Ou seja, estes docentes concursados estão assegurados, no que diz respeito a salários, segurança profissional e plano de carreira. Esta igualdade de direitos entre os professores de LGP e os professores de Línguas, comprova o

status da LGP, sobretudo dos/as professores/as de LGP. Ademais, é bastante interessante ressaltar o viés político, da conquista coletiva, enquanto grupo, pela comunidade surda por igualdade de direitos: equiparação salarial, equiparação linguística e equiparação ao campo de conhecimento.

Em relação ao status de professor/a, identificamos a equiparação de horas trabalhadas, reduzindo as suas horas em sala de aula. Estes/as surdos/as enquanto técnicos tinham o salário menor em comparação aos salários dos professores de outras disciplinas curriculares. Junto a isto, apresentaram-nos a especificidade do trabalho do/a professor/a de LGP, a qual não era valorizada e reconhecida; citaram como exemplo, em que seus/uas alunos/as surdos/as, por vezes, têm outras especificidades associadas. Logo, demanda destes profissionais mais estudo, mais dedicação e mais preparo para desenvolver aulas que atendam às necessidades de cada aluno/a surdo/a.

No sentido a oficialização do/a professor/a de LGP, as narrativas apontam que esta mudança era necessária, considerando-se que a LGP é uma língua reconhecida neste país desde 1997. Nesta perspectiva, entende-se como grande valia, esta ação como contributo para a valorização profissional dos/as professores/as de LGP.

É inegável que esta é uma conquista crucial para a valorização destes profissionais neste país; porém, temos que perceber como estes profissionais se sentem efetivamente valorizados para além da sua legitimação. Ou seja, a valorização profissional deste grupo deve existir nos diversos espaços e com os diversos autores: na escola - pela importância que este/a professor/as deve ter na sua escola de atuação, se o seu saber é equiparado e valorizado pelos demais professores das outras disciplinas escolares, se a disciplina que estes professores ensinam tem o mesmo peso avaliativo, se reprova ou não, – na família: se os seus familiares validam a sua escolha profissional, entre outros.

Identificar as possibilidades de transformação e equiparação com os professores de outras línguas, a partir da legitimação destes profissionais, de técnicos especializados para professores/as de LGP, evoca a necessidade de compreender o (re)conhecimento deste grupo, no contexto da Educação de Surdos, tais quais são os caminhos que determinam os processos de mudança social, a partir da diminuição hierárquica dos saberes e das profissões. Sabemos, no entanto, que tais mudanças são complexas, demandam tempo para que seja, de facto, efetiva a (des)construção de mentalidades passadas.

A entrada na comunidade surda e o seu despertar por questões políticas, sociais e culturais direcionaram esta pesquisa para um olhar de cidadania surda. Ou seja, estes indivíduos surdos, em todo o seu trajeto pessoal, profissional e identitário se fortalecem a partir do conhecimento sobre o que é ser surdo/a. A partir desta consciência, estes sujeitos se posicionam na sociedade de uma outra forma, encontrando e lutando pelo seu espaço, a medida que se unem como grupo, e assim, se fortalecem num posicionamento político em busca dos seus plenos direitos, ou seja, em prol da conquista da cidadania surda.

Não estamos aqui negando a necessidade de (re)avaliar e (re)ver mais de uma década da implementação das EREBAS, em Portugal. Contudo, o que propomos é uma discussão e reflexão acerca das experiências pedagógicas e profissionais do seu corpo docente, a partir das narrativas dos/as sete professores/as surdos/as de LGP. Para compreendermos também a cultura de trabalho docente inserida nesta perspetiva educacional. Ademais, é necessário que estas escolas proporcionem a formação contínua desses/as professores/as e subsídios para que haja uma abertura crítico-reflexiva do seu corpo docente, possibilitando rever as suas práticas e suas estratégias pedagógicas em prol de que haja uma pedagogia surda significativa para os/as aluno/as surdos/as.

Logo, esta investigação torna-se relevante porque é urgente perceber as experiências destes os/as professores/as surdos/as de LGP, (re)visitando o seu passado, a partir de uma visão coletiva. Assim, possibilitaremos um confronto com a realidade encontrada hoje na educação de surdos, nos seus diferentes contextos. Para, a seguir, refletirmos quais os caminhos que esses profissionais irão enfrentar no futuro e como poderão transpassá-las. Além de delimitarmos ações de transformações da realidade em prol do acesso aos direitos cívicos, sociais, económicos, profissionais que este grupo tem direito.

Por fim, os testemunhos destes/as sete professore/ass trouxeram contributos relevantes e valiosos no campo dos Estudos Surdos, Culturais e de Cidadania.

Referências Bibliográficas

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Benvenuto, Andrea (2016). Os primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do exporte silencioso 1834-1924: *Por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos*. Revista Moara, 45, 60-78.

Boavida, João e Amado, João. (2006). Ciências da educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas, (pp.191-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bourdieu, Pierre (2001). *A miséria do Mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma Sociologia das Ciências*. Lisboa: Edições 70.

Cavaco, Maria Helena (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Charlot, Bernard (2006). *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber*. Revista Brasileira em Educação v.11.

Ciampa, Antonio da Costa. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Coelho, Orquídea (2010). *Da lógica da justificação à lógica da descoberta*. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. In Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: maio/agosto, 197 – 221.

De Certeau, Michel (2008). *A Cultura no Plural*. São Paulo: Papirus Editora.

Dubar, Claude (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora

Duschatzky, Silvia e Skliar, Carlos (2000). *Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos dos escolares da diversidade*. (pp.163-177). Revista Educação & Realidade, Porto Alegre.

Esteban, Maria Teresa e Zaccur, Edwiges (2002). A pesquisa como eixo da formação docente. In: Esteban, Maria Teresa e Zaccur, Edwiges (orgs). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.

Felgueiras, Margarida Louro (2010). A cultura escolar: da migração do conceito à objetivação histórica. In Margarida Louro Felgueiras, Carlos Eduardo (Eds.), *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: SCPE.

Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freire, Paulo (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gomes, Maria do Céu (2010). *Lugares e Representações do Outro: A surdez como diferença*. Porto: Legis Editora.

Harding, Sandra (1993). A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, (01), 07-32.

Holcomb, Thomas K. (2011). Compartilhamentos de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: Lodenir Becker Karnopp; Madalena Klein; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*.(139-149) Canoas: Ed. Ulbra.

Josso, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Karnopp, Lodenir Becker; Klein, Madalena; Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise (2011). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. Ulbra.

Klein, Madalena; Lunardi, Márcia Lise (2006). *Surdez: um território de fronteiras*. ETD. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v.7, n2,.14-23.

Ladd, Paddy (2017). *Em busca da surdidade 2: compreender a cultura surda*. Lisboa: Surd´Universo.

Larrosa, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro (19), 20-28.

Larrosa, Jorge (2014). *Tremores : escritos sobre experiência I*. Belo Horizonte : Autêntica Editora.

Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente – contributo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP (pp.257-293).

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção das identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de Doutoramento, Porto.

Lopes, Maura Corcini (2007). *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, Maura Corcini e Veiga-Neto, Alfredo (2006). *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva, Florianópolis, (24), 81-100.

Nóvoa, António (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: António Nóvoa, *Formação Contínua de Professores* (pp. 15-38). - *Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro,

Nóvoa, António. (2013). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.

Nunes, Rosa Soares (2005) *Nada sobre nós sem nós – A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, Natércia & Caramelo, João (2005). *Poderes instituintes de uma cultura surda*. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (pp. 21-36). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Perlin, Gladis (2001). *Identidades Surdas*. In Carlos Skliar (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (pp.51-73) Porto Alegre: Mediações.

- Perlin, Gladis e Reis, Flaviane (2012). Surdos: cultura e transformação contemporânea. In Gladis Perlin, Marianne Stumpf (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos*. Curitiba: Editora CRV.
- Perlin, Gladis (2014). A cultura surda no Espaço da Educação Bilingue. In Pinheiro, Daiane; Cavalcante, Eleny. *Bilinguismo e Educação de Surdos* (pp. 187-201). Recife: Imprima.
- Pinho, Sara e Menezes, Isabel (2013) Associativismo surdo: história e atualidade. In: Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 285-298). Porto: Edições Livpsic.
- Pinheiro, Daiane (2011). Produções surdas no Youtube: Consumindo a cultura. In: Lodenir Becker Karnopp; Madalena Klein; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações.*() Canoas: Ed. Ulbra.
- Quadros, Ronice Muller de (2017) Língua de herança: Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso.
- Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). *Para uma epistemologia das ausências e uma epistemologia das emergências*, Revista Crítica de Ciências Sociais, (63) 237-290.
- Sim-Sim, Inês (2005). O ensino do português escrito nos alunos surdos na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim. *A criança surda: contributos para a sua educação*. (pp.15-28) Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian.
- Skliar, Carlos (1997). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, Carlos (2001). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Carlos Skliar. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 07-33). Porto Alegre: Mediação.
- Slomski, Vilma Geni (2010). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas*. Curitiba: Juruá Editora.

Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Touraine, Alain (1997). *Iguais e diferentes: podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, Rui (2009) *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Legis Editora.

Vaz, Henrique (2013). As escolas de referências para surdos: quando a língua se configura como *meio tradutor*, discute-se cidadania. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 217-228). Porto: Edições Livpsic.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 132/2012. Diário da República n.º 123/2012, Série I de 27 de junho de 2012.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª série - n.º 4 - 07 de janeiro de 2008.

Decreto-Lei n.º 16/2018. Diário da República, 1.ª série - n.º 47 - 7 de março de 2018.

Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Despacho n.º 2286/2017. Diário da República, 2.ª série — N.º 54 — 16 de março de 2017.

Lei Constitucional n.º 1/1997. Diário da República I, Série A n.º 218—20-9-1997.



Termo de Consentimento Informado

Obrigada por participar desta pesquisa. Por favor, leia com atenção esta página antes de continuar.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, a mestranda Carolina Alonso Morgado está a realizar a dissertação: “A Formação dos/as professores/as surdos/as de Língua Gestual Portuguesa: relação entre a identidade profissional e a identidade surda.”¹⁵ sob a orientação da professora Orquídea Coelho.

Esta pesquisa tem por objetivo a compreensão do processo de construção identitária do professor surdo de Língua Gestual Portuguesa – LGP, em consonância com a de ser surdo. Para isso, serão realizadas entrevistas com professores surdos de LGP. As entrevistas serão gravadas por vídeo, para posterior transcrição, sempre com o apoio do profissional intérprete e tradutor de Língua Gestual Portuguesa, sendo assegurados os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição e do profissional entrevistado.

A sua participação neste trabalho é gratuita e voluntária, podendo se retirar a qualquer momento sem penalização. A pesquisa não oferece nenhum risco aos participantes, pois os procedimentos são simples e de fácil realização.

Qualquer dúvida ou questão, está livre para entrar em contato com a responsável pelo trabalho.

Depois de eu ter sido informado sobre a pesquisa e me ter sido dada a conhecer as condições da sua realização, declaro que concordo em participar da entrevista e autorizo que a mesma seja gravada e filmada para posterior transcrição.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Data ____/____/____

Contato da pesquisadora Carolina Alonso Morgado: morgadocarol@hotmail.com

¹⁵ Título da dissertação alterado a partir da Análise das Narrativas para: “A identidade profissional e a identidade pessoal dos/as professores/as surdos/os de LGP: em busca da cidadania.”

Dimensão I: Identidade como filho/a, pai/mãe, irmão/ã, tio/a - Ser familiar		
<p>Trajectoria pessoal e as relações familiares</p>	<p>Trajectoria pessoal e as relações familiares na infância - Positiva</p>	<p>A minha vida quando criança era muito feliz, a minha família toda era surda. Por isso, a minha vida era muito boa. A comunicação sempre foi gestual, a minha mãe e o meu pai são surdos, a minha irmã também, os meus primos, os meus tios ... meus avós, não. Mas, faziam mímicas, alguns gestos assim um pouco antigos e, depois, faziam essa adaptação. Eu tinha uma vida muito boa. O meu pai fazia gestos muito bem porque ele é aqui de Lisboa, já a minha mãe, não, era do Porto. Eles faziam assim, tinham um dialeto um pouco diferente, mas, para mim, era igual. Eu adorava aprender as duas formas de falar. Eu fui muito feliz. (PLGP2, 2018:01)</p> <p>Eu tenho um irmão surdo e tenho outro ouvinte. Era assim, normalmente, nós brincávamos. Nós tínhamos códigos linguísticos, por exemplo, nós fazíamos um código que era o gesto de peitos, e começávamos a falar da nossa mãe, e se ela estivesse muito chateada falávamos: peito, peito vem aí e nós fugíamos. Essas eram as nossas brincadeiras. Éramos mais traquinas. Nós três brincávamos muito, eu e meu irmão surdo éramos muito ligados. A minha família, o meu pai e a minha mãe eram ouvintes, pronto, o meu irmão (ouvinte) também não percebia o que nós dizíamos, mas depois que o meu outro irmão aprendeu os gestos e aqueles códigos dizia para o meu pai e minha mãe o que estávamos dizendo, explicava um bocadinho. Ele também tentava mímica e com o tempo foi aprendendo alguns gestos, pronto, agora hoje ele percebe tudo de LGP. A</p>

		<p>comunicação minha era mais ou menos assim(..). (PLGP3, 2018:01)</p> <p>Sim, eram códigos. Olha, eu tinha dois irmãos, imagine. Peraí, deixe-me explicar. Quando eu nasci, o meu irmão mais velho é mais velho dois anos. Não, eu sou o mais velho e ele é o mais novo, a nossa diferença é de dois anos. Nós temos uma idade parecida e comunicamos sempre por gestos. O que acontece é assim, ele ficava a semana dormindo na escola X e só vinha para a casa nos finais de semana. Por isso, era complicado para nós mantermos essa comunicação. Eu estava integrado com os ouvintes, o meu irmão surdo estava lá naquele regime de internato e como ia desenvolver essa comunicação comigo? (PLGP3, 2018:02)</p> <p>Então, com os surdos era que eu me sentia muito bem. Eu brincava até mais vezes, me criticavam porque eu gestuava muito e diziam que eu não podia, que eu tinha que aprender. Eu adorava estar junto com pessoas surdas. (PLGP4, 2018:01)</p> <p>Os mais velhos, de vinte, vinte e cinco e trinta anos mais ou menos, bem... eu era pequenina e estava junto de pessoas surdas, todas mais velhas, eu era pequenina, então estava a captar aqueles gestos todos, eu adorava. Eram mais ou menos cem pessoas surdas, eram muitas, e eu gostava muito de brincar, estava sempre junto deles a brincar com eles, adorava (PLGP4, 2018:01)</p>
--	--	--

		<p>Eu estava habituada aos surdos, eu gostava era de estar na escola com os surdos. (PLGP4, 2018:01)</p> <p>Eu sonhava muito. Eu queria coisas diferentes. As crianças sonham muito e sonham sempre coisas bastante diferentes. Eu sonhava... sei lá. Eu queria ser professora, depois já queria ser médica, depois queria ser bombeira, depois queria ser policial, ui muita coisa. Por causa dos bonecos, eu via os bonecos e sonhava. Eu via um boneco de polícia e sonhava em ser polícia, eu via um boneco de bombeiro, aí eu sonhava em ser bombeira e depois professora também, médica, ui, muitas coisas. Eu quis ser muitas coisas. Uma coisa fixa, não me recordo de nada fixo que eu quisesse ser quando eu era criança. (PLGP4, 2018:02-03)</p> <p>A primeira coisa que eu me lembro foi o pavão, pois foi a primeira palavra que eu aprendi. (PLGP5, 2018:01)</p> <p>Depois, quando eu pus os aparelhos (auditivos) eu mudei completamente. Acho que foi com quatro anos de idade, foi tarde, já! (PLGP5, 2018:01)</p> <p>Eu tinha um irmão, ele era economista e percebia muito bem matemática, por isso ele explicava-me algumas coisas, eram matemáticas diferentes, mas ele via mais ou menos como eram e então explicava-me. A minha família salvou-me. (PLGP5, 2018:06)</p>
--	--	--

		<p>(...) quanto eu tinha dezasseis anos o meu pai morreu, isto pra minha vida foi uma mudança. Eu mudei de escola, quis sair da escola, tive coragem. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Só me lembro de dançar muito, adorava dançar, adoro música. Como sou surda parcial, usava fones e todo dia dançava. Eu chegava em casa, da escola, vestia um fato de ginástica, dançava, duas a três horas, não queria saber, todos os dias eu fazia isto. (PLGP6, 2019:02)</p> <p>Porque os meus pais nunca contactaram com um surdo. Então, quando souberam que o filho era surdo ficaram angustiados, não sabiam falar comigo, o que seria da minha vida futuramente. É natural os pais ficam preocupados quando descobrem que o filho é surdo. Porque quando viram que eu era surdo não me ignoraram, não pensaram que eu era deficiente - no sentido (limitador), o meu filho é deficiente – não é isso. O que eles pensaram: vamos procurar apoio! Estavam preocupados com o que seria melhor para mim, um professor que soubesse língua gestual, tentar recolher algumas informações para estarem bem preparados para educarem bem o filho e me desenvolver. Foi neste sentido que eles ficaram preocupados. A primeira vez é normal ficar em choque, ficar receoso, ficar preocupado comigo: o que vai ser? Mas não foi de uma maneira negativa. Ai, eu tenho um filho deficiente. Não foi neste sentido. Não foi o meu caso. (PLGP7, 2019:03-04)</p>
--	--	---

	<p>Trajetória pessoal e as relações familiares na infância - Negativa</p>	<p>Eu nunca tinha visto um surdo velho. Achei sempre que iria morrer cedo. Porque não tinha nenhum professor surdo, nenhum modelo de vida, não havia, e então, essa ficou marcada. Eu fiquei um bocadinho com esse trauma. (PLGP1, 2018:01)</p> <p>E o meu pai e minha mãe, por um lado, não sabiam que haviam professores de LGP. Não sabiam. Por isso eu entrei, a tentar sempre a me oralizar. (PLGP1, 2018:01)</p> <p>Bom, na minha família... Não era uma família muito grande, era uma família pequenininha, e eu, como não percebia nada, eu fazia brincadeiras assim... via Tom e Jerry, por exemplo, coisas mais ligadas a mímica. Coisas que não tivessem que falar. Por que eu não brincava muito assim... Aos domingos, nas reuniões de família, eu comia, ia me embora e só via televisão porque eu não conseguia me comunicar praticamente.</p> <p>Era mímica, era mímica. Códigos, só. As vezes falavam, mas não tinham o que dizer. “Ah! Está a falar de trabalho” – (indignação). Tanto tempo e só diz isso, falar de trabalho. Eu perdia o interesse. Eu via ela falar por 2 horas, 3 horas, e só me dizia uma frase. Eu perdia o interesse. (PLGP1, 2018:01)</p> <p>Eu queria tudo. Tudo, tudo que pudesse haver. Por que, para mim, eu não sabia que no futuro eu poderia ser velha.</p>

		<p>Eu pensei que eu iria morrer cedo. Por isso, eu queria fazer tudo. (risos) (PLGP1, 2018:02)</p> <p>A minha família é ouvinte. Portanto, brincar com eles era muito complicado. Era muito complicado brincar com eles, então, eu não brincava. Quando eu estava integrada com os surdos eu ficava lá o dia todo, então eu brincava com eles porque com a minha família não dava, eles eram ouvintes e eu não conseguia. Era muito confuso eu brincar com a minha família pois eram ouvintes. (PLGP4, 2018:01)</p> <p>Com a minha mãe, não. Com a minha família não era assim. A minha vida é mais junto dos surdos, principalmente com os surdos. Eu gosto de estar com os surdos. (PLGP4, 2018:01)</p> <p>Na minha casa, com a minha madrasta eu não tinha essa vontade de comunicação. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>Quando eu era pequeno, eu era muito teimoso, eu não conhecia as regras sociais, do mundo. Foi difícil educar-me. Por causa do meu problema de audição também. (PLGP5, 2018:01)</p> <p>Era mímica, olha para aqui, olha para ali. Eu tinha facilidade em adquirir algumas coisas que não estavam a me ensinar, eu aprendia tudo sozinho porque na fase da aquisição da minha linguagem eu tinha muitas dúvidas e</p>
--	--	--

		<p>não foi preciso ninguém me ensinar, eu próprio aprendi. Eu olhava para as coisas e, não sei, ia adquirindo. Mas, como é que eu fiz? Eu não sei. A minha família tentou me ensinar muitas vezes, mas eu era complicado, eu não olhava, virava a cabeça, não olhava para eles. (PLGP5, 2018:01)</p> <p>Eu lembro que eu brincava com o meu pai, jogava futebol. Mas, eu estava sempre isolada, isolada da minha família, eu também fui criada com os ouvintes. Eu pensava que eu era a única surda. Isto realmente magoava-me. Toda a minha infância foi bastante triste relacionada com a surdez. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Porque eu estava integrada com os ouvintes, a maioria era ouvinte, por isso que havia esta barreira, quer dizer, não era uma barreira de comunicação porque até comunicava, mas não havia assim, aquela ligação. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Eu sou a única surda, mas minha família é perfeita. Tenho a minha irmã, que é dez anos mais nova do que eu, por isto, até os meus dez anos, senti-me bastante isolada. Eu sofri muito por causa da surdez. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Com os ouvintes havia muita barreira, falhas de comunicação, dificuldades imensas, eu não me sentia bem, não sabia onde me posicionar, minha vida era uma confusão. (PLGP7, 2019:03)</p>
	<p>Relações familiares - núcleo familiar atual</p>	<p>Até a minha relação em casa, com o meu marido ficou melhor. Porque antes eu estava sozinha, não tinha</p>

		<p>ninguém, e toda a relação com as pessoas foi muito complicada. (PLGP1, 2018:05)</p> <p>Tenho uma menina. (...) Ela é ouvinte (risos de nervoso). Quando eu vi que ela era ouvinte, eu fiquei tão assustada e pensei: como é que eu vou fazer isso? Eu lhe dei toda a minha vida com surdos, como é que eu vou fazer isso se ela é ouvinte? Eu até me assustei. Como é que vai ser o seu futuro? Será que eu vou conseguir me comunicar contigo? Olha, ela sempre aprendeu a língua gestual, toda a vida. Desde bebê que entrou aqui, nesta escola, também ela era ouvinte, cresceu ouvindo coisas, e entrou neste mundo surdo e agora é modelo bilíngue perfeita. Ela tem língua gestual, tem expressão, tudo, uma maravilha. Fala português igual, é uma bilingue perfeita. Ela é uma coda. (PLGP2, 2018:07-08)</p> <p>Não, é ouvinte, depende. Ele teve alguns problemas de audição, mas fala língua gestual. Ele é mais ou menos ouvinte. Ele ouve algumas coisas que até não precisa de aparelhos, às vezes, tem algumas dificuldades. Às vezes, faz leitura de fala, se for muito rápida, ele não percebe. Porque eu acho que ele tem alguma, ele não tem nenhuma vergonha de usar aparelho, ele fala normalmente, mas ele não percebe. Para algumas coisas, o problema dele não é auditivo, acho que há alguma coisa, se calhar, na forma de comunicação visual. Ele deve ter alguns problemas associados, se ele não tem problemas nos ouvidos mas tem na cabeça. Ele tem curiosidade, obvio, ele fala língua gestual, que andou toda a vida na escola a fazer isso. Ele</p>
--	--	--

		<p>cresceu, percebeu que tinha algumas dificuldades de compreensão, por isso, juntaram-lhe aos surdos e ele conseguiu perfeitamente. Por isso, não é surdo e nem ouvinte.(PLGP2, 2018:08)</p> <p>(...) porque hoje eu tenho mulher, a minha própria vida acabou por mudar um bocadinho. Antes eu vivia muito aquilo e depois eu tive que me dividir entre a Associação e a minha família. Por isso, eu tive que fazer esse jogo, mas hoje fico mais com a minha família. Minha mulher me disse: Não vais perder tempo com a Associação, deves perder tempo comigo e com os filhos. Pronto, agora eu devo fazer esta escolha porque ela é um pouquinho traumatizada e tive que continuar assim. (PLGP3, 2018:04)</p> <p>Eu já tive muitas mulheres (risos), mas a atual é surda. (PLGP3, 2018:01)</p> <p>Agora eu estou mais flexível, até o pai da minha filha é ouvinte (gargalhadas). Mas é engraçado, ele sempre dizia: tu nunca te abriste cem por cento comigo. Ele sempre disse isto. Eu nunca consegui, há sempre ali qualquer coisa, nunca consigo abri-me a cem por cento. Estou sempre com um pé atrás. (PLGP6, 2019:07)</p> <p>A minha filha é ouvinte. Não sabe língua gestual, não quer. Já, a minha sobrinha, esta sim quer aprender. É tão fofa, é tão fofinha, faz para mim aqueles gestinhos: crocodilo, sapo. É tão engraçado, é tão fofinho, é espetacular! Mas a</p>
--	--	--

		<p>minha filha é completamente diferente. <u>Eu acho que a minha filha está mais um bocadinho magoada, a minha mãe é “surda” tenho este rótulo, talvez...ela é mal resolvida, em termos sociais. A minha sobrinha não. Uma coisa é ser a tia (gesto de distância). Percebe? A minha filha não, eu sou mãe. Acho que isto tem algum impacto. Também depende das crianças, a minha filha cresceu junto com os surdos, mas nunca quis saber. Nunca deu valor, nunca quis saber da língua gestual. Ela não liga. Respeita, sim. A minha sobrinha tem interesse, quer saber, chama-me, quando eu faço vídeo-chamada ela quer aparecer, faz o meu gesto. Tem dois anos.</u> (PLGP6, 2019:07)</p> <p>Nós nos comunicávamos com mímica e ele tinha interesse. Já namorei com surdo sete anos, voltei a namorar outro ouvinte. Agora estou solteira. <u>Eu não tenho grandes problemas com isso.</u> (PLGP6, 2019:07)</p>
--	--	--

Apêndice 3 - Análise das Narrativas/Dimensão II

Dimensão II: Identidade como aluno/a – ser escolar		
Trajetória escolar	Escola regular com atendimento para surdos	<p>[...]E depois, eu me mudei foi quando eu conheci um professor surdo. Eu fiquei chocada! Eu disse: Ai, meu Deus, ele já é mais antigo! <u>E aí, eu me senti muito melhor e eu percebi que eu iria crescer.</u> (PLGP1, 2018:01)</p> <p>Lembro-me, em A, uma terra aqui perto, aonde os meus pais gostam muito... tinha uma escola secundária, de A, e</p>

		<p>eram surdos integrados com os ouvintes. Sim, sim, integrados. Eu entrei nessa escola em A e fiquei toda a vida, até sair. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>A primeira vez que eu vi um professor surdo a fazer LGP e eu não fazia a mínima ideia do que era isso. Esse professor foi o que mais me marcou. Destacou-se imenso, foi o melhor. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>Foi só mesmo a primeira vez que eu vi um professor surdo de LGP. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>e quando eu escrevia português o professor me dizia: “Atenção, na escola de surdos não se escreve. Os ouvintes escrevem, pois é a língua deles.”. Isso para mim, destacou-se muito, foi muito diferente. Foi essa separação dos ouvintes e dos surdos, a diferença da escrita de cada um. Porque eu não sabia. Realmente era por causa disso. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>Depois, no quinto ano, entrei aqui, e continuei sempre aqui, no quinto ano e sexto os professores, ensinavam-me a língua gestual, alias tinham curiosidade em aprender a língua gestual e diziam: Olha, diz-me lá qual é o gesto dessa palavra? Tinham interesse e eu tinha uma boa relação com eles e foi um excelente ensino. (PLGP2, 2108:02)</p> <p>(...) no sétimo ano eu mudei e fui para uma turma de surdos. E nesse tempo... essa turma então... como eu poderia dizer... Essa turma de surdos era diferente da</p>
--	--	--

		<p>turma integrada. Parecia que nós estávamos mais atrasados, a matéria não evoluía, e foi como dar uns passos para trás. Eu estava habituado com uma turma de ouvintes é muito mais exigente e, às vezes, eu me sentia como se eu estivesse um bocadinho prejudicado. Eu pedia, às vezes, para os meus professores: olha, por favor, o meu colega não se desenvolve, ele não avança, por favor, dê-lhe outra matéria. Eles diziam: eu não posso, eu não posso. Eu continuava assim, naquele percurso muito lento e achei que poderia melhor. Até hoje, ficou assim, a educação de surdos, em Portugal, não desenvolveu muito. Basicamente foi isso. (PLGP3, 2018:01)</p> <p>Quando entrei para o quinto ano, entrei para W, agora uma escola de referência na área da surdez. Nesta escola, fizemos um teste diagnóstico, a escrita da língua portuguesa. Então, os professores decidiam para que turma iam os alunos, havia dois grupos, um que escrevia muito bem o português – com mais riqueza – e o outro, mais fraquinho ao Português com um ensino mais especial, eu fui para a turma em que os alunos eram melhores, fui para este grupo. Mas os meus colegas de 3 anos de amizade foram também para a minha turma. Então, éramos seis surdos e não sabíamos língua gestual, e no intervalo das aulas, nós víamos os outros surdos e íamos nos comunicando entre nós. Eles eram mais altos e eu era muito pequenino. Eu aprendia com eles. Eu aprendia as escondidas porque, antigamente, era proibido gestuar e eu ia aprendendo com eles. Claro que não aprendi cem</p>
--	--	--

		<p>porcento assim, mas ia aprendendo algumas coisas ao observar e tudo mais. Mas foi sempre as escondidas. Os professores se olhassem para mim poderiam descobrir, por isso eu fui aprendendo assim alguns gestos. No quinto e sexto anos eu fiz assim, sempre, adquiri e fui aprendendo alguns gestos (PLGP5, 2018:02)</p> <p>Mas depois, por causa da minha mãe, eu já estava a trocar de escola, eu fui para uma escola de surdos e foi um choque! Foi completamente diferente, eu não sabia língua gestual nenhuma, zero, não sabia nada. Não sabia como me comunicar de maneira nenhuma com as pessoas (surdas). Havia uma rapariga, que sabia falar mais ou menos, falava oralmente, e ela era minha intérprete. Eu perguntava e ela ia me dizendo as coisas. (PLGP6, 2019:02)</p> <p>Depois, quando eu fui para escola de surdos, ui! Meu Deus, do céu!!!! Que choque!!! Eu nem sequer olhava o livro, zero. Já sabia a matéria toda, há dois ou três anos e já sabia a matéria toda. (PLGP6, 2019:02)</p> <p>Caiu-me o queixo! Como eu ia explicar de uma forma não tão negativa ... (uma pausa grande) Eu fiquei chocada com o programa dos surdos. Fiquei chocada, completamente diferente, muito inferior em comparação de quando eu estava integrada com os ouvintes. Era matéria, toda a semana eu lia livros e fazia música assim, coisas do gênero. Para os surdos, coitadinhos, eram frases, uma palavra, só isto. Só repetir o número 5, não liam nada. Só comecei a</p>
--	--	---

		<p>estudar no décimo segundo ano. Matemática, corria atrás da minha amiga, copiava, deixa eu copiar. Eu não percebia nada e mesmo assim era (tirava) excelente! Ela (amiga) ficou lixada comigo, porque mesmo assim, eu não percebia nada e tirava excelente! E ela não. Exame final e eu com a nota lá: excelente! E ela não. Coitada, eu também fiquei triste por ela. Para mim foi uma decepção em termos de programa. (PLGP6, 2019:06)</p> <p>Isto era espetacular! (muita ênfase e alegria em relação a socialização na escola para surdos). (PLGP6, 2019:06)</p> <p>Fui para uma escola particular. Entretanto, o tempo passou, havia muito apoio de terapia da fala era muito positivo e depois eu fui para uma escola pública que hoje é uma escola de referências para alunos surdos aqui no Porto. (PLGP7, 2019:03)</p> <p>Não, sempre oralização. Acho que entre 1997 e 1999 é que começou a ter intérprete de LGP, mais ou menos por estas datas. A Lei que aprovou a LGP como caráter de língua foi em 1997 e em 1999 houve a Lei que oficializou a profissão da intérprete de LGP. Mas em 1997 já haviam intérpretes, apesar da Lei ainda não existir. (PLGP7, 2019:03)</p> <p>Foi imensamente positiva. Eu estava com muitas dificuldades, havia falha de comunicação, o professor não conhecia a especificidade de ter um aluno com surdez, não sabia nada, não me apoiava em nada, eu tentava fazer</p>
--	--	--

		<p>leitura de fala e tirava apontamento dos meus colegas, não havia comunicação! Eu precisava mesmo de mudar de escola com professores que tivessem experiência com o surdo, com o que é a surdez. Para me dar acesso à comunicação. (PLGP7, 2019:03)</p> <p>Quando eu fui para uma escola onde existiam surdos, eu me comunicava, eles davam-me coisas, ajudava-lhes, sentia-me como igual. As dificuldades deles eram as minhas, mas havia língua gestual, havia acesso, a língua era a minha língua mãe, eu estava bem lá. Os professores sabiam língua gestual depois surgiram os intérpretes nas aulas, a minha vida foi sempre a melhorar! (PLGP7, 2019:03)</p>
	<p>Instituto para surdos em regime de internato</p>	<p>A primeira vez que eu entrei na escola, eu estava integrada com os surdos, eu tinha mais ou menos quatro anos, eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. Eu captei logo os movimentos, comecei a gestualizar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu encontrei com as pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. Eu gosto de estar integrada com pessoas surdas. Porque a minha madrastra achou que era melhor para mim estar integrada com pessoas surdas então, colocou-me lá. Eu senti-me muito bem. (PLGP4, 2018:01)</p>

		<p>Eu, sexta-feira, vinha embora para a casa. Eu ia para a escola na segunda-feira e voltava para casa na sexta-feira (...) (PLGP4, 2018:01)</p> <p>Sim. Eu ficava lá a dormir. É igual a uma casa, é a minha segunda casa. Sim, estava lá a dormir. Eu tinha meu quarto, eu tinha tudo, eu tinha lá tudo, as minhas coisas todas estavam lá. Era assim, tinha o dormitório que era fora da escola, que andávamos 10 a 20 minutos a pé, era pertinho. Era só ir do dormitório a pé para a escola. Eu ia e voltava. (PLGP4, 2018:01-02)</p> <p>Tinham muitas colegas, era com um colégio, nós estávamos todas, tinham várias camas, tinham beliches, algumas eram beliches, algumas eram camas individuais, maioritariamente eram beliches e nós dormíamos todas lá. (PLGP4, 2018:02)</p> <p>Éramos mais ou menos da mesma idade. Tinha um grupo de alunos mais velhos que tinha seu espaço, tinha um grupo de alunas mais novas que tinha seu espaço. Sim, erámos divididas por idade. Eu estava junta com as colegas da minha idade. Cada um tinha o seu departamento. A educadora também lá ficava, dormia lá para controlar as pessoas todas, e ficava lá. (PLGP4, 2018:02)</p> <p>Sim, tinham homens que ficavam na parte de cima, eles dormiam na parte de cima e as mulheres dormiam na parte de baixo. (PLGP4, 2018:02)</p>
--	--	--

		<p>Até os dezoito anos (pensa), talvez dezassete. Porque, por exemplo, quando eu comecei a ficar mais velha, eu comecei a chegar um pouco mais tarde a casa, então, eu tinha que avisar a empregada que eu iria chegar um bocadinho mais tarde ou então que eu ia direto para a casa da minha avó e me davam esta liberdade. Se, por exemplo, se eu precisasse buscar uma roupa eu já tinha mais alguma liberdade aos dezassete anos. Eu acho que acabou mesmo aos dezoito. Porque os meus colegas e as pessoas que eu conhecia começaram a ir embora e os meus amigos começaram todos a irem embora e começou a reduzir... ficaram duas ou três pessoas, cada um para o seu canto, eu me senti um bocado sozinha e decidi ir também. (PLGP4, 2018:02)</p> <p>O meu professor e toda a gente sabia gestualizar, o professor também já sabia, quando eu estava integrada com os surdos. Então, algumas horas, alguns professores não sabiam alguns gestos, alguns professores sabiam e outros professores não sabiam os gestos, então, <u>quando era necessário, eles chamavam a intérprete, mas quase nunca.</u> Quando havia alguma reunião, eles chamavam a intérprete. (PLGP4, 2018:03)</p> <p>Na escola básica, sim. A minha professora de história, eu a adorava. Para mim, ela foi a melhor professora. Ela tinha imensa sensibilidade, ela explicava tudo, profundamente, com cuidado, passo a passo, todas as características. Explicava tudo, tinha muita paciência, ela ficava horas ali,</p>
--	--	---

		<p>não importava quanto tempo ela ficava no colégio, às vezes, ficava imenso tempo, o dia todo conosco, a explicar (...) (PLGP4, p.04, 2018)</p>
	<p>Escola regular sem atendimento para surdos</p>	<p>Aí, eu não sei... com mais ou menos 13 ou 14 anos. Pois eu cresci com uma turma integrada com ouvintes (PLGP1, 2018:01)</p> <p>Eu lembro quando eu era pequenita, quando eu era jovem, que eu trocava muito de escola. Porque os meus pais não gostavam do sistema de educação das escolas, por isso que me trocavam. Minha mãe me dizia, muitas vezes... aceitavam-me como sou, é verdade, aceitavam-me sempre surda, mas não gostavam que me estupidificassem. Se pudessem, eu seguiria em frente. Eu tive um professor da Angola relacionado com o ensino especial, que me tratava como se fosse quase uma deficiente, no quarto ano, uma coisa assim... Isso foi muito diferente. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>lá no colégio eu nem sequer sabia que haviam surdos. E no colégio não havia nada, toda a gente me gozava, eu era a única surda</p> <p>E eu não sabia. Eles (ouvintes) falavam muito e escreviam bem e eu me sentia um bocadinho... né? (PLGP1, 2018:02)</p> <p>Com sete anos eu entrei na escola e, para mim, do primeiro ano ao quarto ano foi só educação oral, foi um choque para mim, não haviam gestos. Eles não me proibiam, mas</p>

		<p>tinham alguma flexibilidade sim, até as professoras até eram simpáticas, mas a verdade é que eram oralistas e obrigavam-me a falar e eu detestava, odeio de morte, eu detesto.</p> <p>Mas, haviam alguns que não sabiam e sentiam-se um bocadinho sozinhos, colegas meus, eles sentiam essa barreira. Porque eles próprios não conseguiam se comunicar. Porque eles aprenderam sempre de uma forma oralista, mas lá dentro da própria cabeça não ficou nada. E eu, como já sabia, porque meus pais já tinham me ensinado e a minha família também, eu sentia assim, às vezes, alguma coisa, mas é porque me obrigavam a oralizar. Era só oralidade e eu sentia-me um bocadinho... sentia-me que não progredia. Controlavam-me a minha fala, controlavam-me. Era Horrível! Eu nunca falei bem, eu nunca falei bem. (PLGP2, 2018:01)</p> <p>(...) aqui na minha aula, aliás, nas aulas aonde eu estava eles obrigavam-me a falar sim senhor, mas eu no recreio eu só gestuava, brincava sempre e influenciava os meus colegas também. Eu estimulava os dizia que eles tinham uma comunicação livre, são surdos e a comunicação é assim, é gestual, é muito livre. Eu lembro-me muito bem da primeira vez que eu entrei numa sala de aula toda gente a falar, lá para o 4 ano. A minha turma já sabia gestos, falavam muito bem. E a professora disse: não, acabou! Aqui, oraliza-se! E eu fiquei assim com uma cara: ok, por mim. E depois fui fazer queixa para o meu pai e para a minha mãe. O meu pai passou-se que isso, que isso? Então</p>
--	--	---

		<p>a minha filha agora não pode falar? Está aqui a controlá-la? Ela é surda. Deixa ela ser assim! Mas o que é isto? O que se passa aqui? Depois, portanto, quando ela apareceu, acho que fizeram uma reunião qualquer com a professora. Ela lá se explicou, não sei o que e não sei que mais, e tentou fazer uma certa flexibilidade: gestos e oralidade. E pronto, o meu pai na altura até ficou um bocadinho aflito, pediu desculpas e aceitou. Eu com algum orgulho também do meu pai não é, que foi fazer barulho. Mas senti-me muito bem em relação aos meus gestos. Ele sempre defendeu os meus gestos. (PLGP2, 2018:01-02)</p> <p>E depois, no sétimo ano do terceiro ciclo, aqui, eu fui criada com ouvintes. Não tinha nenhum surdo aqui. No terceiro ciclo não havia um único surdo. Um único. E então, fui para uma escola longe. Fui para uma escola em B, era um bocadinho longe da minha casa, é verdade, ficava muito longe. Pronto, é assim. Paciência. Lá eu tive uma certa curiosidade em integrar-me, depois os ouvintes perguntavam-me: como é que eu era, porque eu tinha a língua assim e porque eu falava assim. Eu arregacei as mangas e lá fui ensinava-os. Mas é claro, a maioria falava, era oralista. Durante todo o tempo eu não tinha intérpretes, era sempre oralidade, sempre oralidade. Eu não percebia nada, não percebia nadinha. Depois também, eu tive dois professores que olharam e perceberam que eu era surda. Uma vez, perceberam que eu não conseguia apanhar nenhuma das informações, mesmo nos exames e tudo(...). (PLGP2, 2018:02)</p>
--	--	--

		<p>Para mim, estar integrada com os ouvintes foi muito difícil, muito difícil. Eu fiquei com trauma. Uma vez com uma caneta eu estava a escrever e a caneta pronto, parou de escrever, ficou sem tinta, e então eu pedi, para um colega meu que estava ao meu lado e que também era surdo, uma caneta. Eu era a única surda e pedi. E a professora disse-me: olhe, rua! Mas desculpe-me, não estou a perceber... eu vou para rua por que? O que eu fiz? A única coisa que eu fiz foi lhe pedir uma caneta. Olhe que ela não escreve! Veja! Ela não escreve! A única coisa que estou a fazer é pedir-lhe uma caneta. Não importa! Se estás a falar: rua! Ah, é! Então, tchau! Espere aí! Bati a porta e fui fazer queixa ao diretor. Não foi o diretor de turma sequer, foi o diretor da escola mesmo. Fui queixar-me. O meu colega, esse tal surdo era surdo parcial e falava um bocadinho e disse-lhe: anda lá comigo. Vais explicar e vais fazer a tradução. E fui queixar-me. Entretanto, o diretor foi falar com a professora e a professora calou-se. Mas também não foi expulsa, mas logo se calou. E isso para mim, nunca me deixei ser discriminada sempre tive uma identidade muito forte em toda a minha vida. Alguma coisa horrível que também aconteceu, no décimo ao segundo ano, fui para uma escola... é perto daqui, muito perto daqui, fui para uma escola nesta região. (PLGP2, 2018:02)</p> <p>(...) na escola era completamente diferente. A maioria dos alunos era ouvinte, eu estava integrado numa turma com os ouvintes e eu era o único surdo e a comunicação era muito</p>
--	--	--

		<p>baseada em mímica, era mais na escrita do que na mímica, por exemplo, sei lá (...).(PLGP3, 2018:01)</p> <p>Mas a comunicação, em geral, nós brincávamos todos juntos na mesma. Eu lembro-me quando eu era pequeno, sabe, um berlinde, sabe como é? Nós brincávamos de berlinde todos juntos, praticávamos assim, cada um com um saquinho de berlindes, eu brincava com ouvintes também, às vezes, sentia-me um bocadinho discriminado, quando eu me sentia assim eu lutava e me dizia: então, por quê? Por que eu estou a ficar de fora? Era mais ou menos assim que eu fazia. Até hoje eu costuma fazer sempre assim. Eu estava integrado até o sétimo ano, (PLGP3, 2018:01)</p> <p>Não, acho que não. Como é que eu vou dizer... quando eu era criança, a maioria das pessoas eram ouvintes, e eles não tinha uma boa relação com as pessoas surdas. Eu acho que se nós tivéssemos algum tipo de personalidade mais ou menos parecida, nós conseguimos nos dar bem porque também as pessoas faziam um esforço e eu conseguia apanhar bem e eu conseguia apanhar um pouco da oralidade deles, por exemplo, se eles falassem muito rápido e eu não percebesse a comunicação, isso fazia a minha identidade cair e eu ficava aflito. E o que eu fazia? Pronto, as pessoas respeitavam essa minha dificuldade, mas também não passava dali. Se eu estivesse com um homem com uma personalidade mais calma e mais tranquila que até se esforçasse comigo, era muito diferente e acabávamos</p>
--	--	--

		<p>por nos dar bem, mas se não, não. Mas assim, também por outro lado, tinham uns professores, por exemplo, que falavam muito rápido e eu não percebia nada. O meu colega ao lado da minha cadeira me explicava, não é assim X, é assim, aí eu aprendia muito melhor. Eu aprendia melhor com o meu colega do que com o professor que estava a dizer. Então, fazer o que? Interromper toda a hora a aula, era assim. (PLGP3, 2018:03)</p> <p>Foi uma integração. É verdade, durante pouco tempo foi o oralismo. Houve um ano que eu me esforcei muito, fiz muita terapia da fala, foi verdadeiramente oralismo. (PLGP3, 2018:03)</p> <p>No o secundário, eu tive que estar integrada com os ouvintes. Era muito complicado, muito complicado. Porque eu nunca tive intérprete na vida, nunca, zero. Não havia. Antigamente, não havia intérpretes. Eu nunca tive intérprete. Eu comecei a ter intérpretes mais tarde. No final do nono ano, mais ou menos, conheci uma intérprete. (PLGP4, 2018:03)</p> <p>Depois, na escola secundária, a primeira vez que eu fiquei integrada com os ouvintes, então eram muitos ouvintes, mais ou menos, vinte e cinco, e eu era a única surda e não havia intérprete. Foi um ano muito complicado, eu tive que lutar muito, eu tive que pedir muito, pedir intérprete. Por favor, tragam uma intérprete. E aí, sim. Depois de muito pedir, depois de muita luta realmente</p>
--	--	--

		<p>deram um horário a intérprete, mas era um horário parcial. Portanto, a intérprete tinha que estar com alguns surdos, uma vez numa aula outra vez em outra aula, não era uma intérprete só para mim, era uma intérprete rotativa. Ou seja, era uma intérprete para oito surdos. Era muito complicado porque ela tinha que dar atenção para oito surdos. Era um horário muito complicado para preencher. Também, os professores não tinham muita sensibilidade para as pessoas surdas. Acho que falta a sensibilidade, faltava a aprender um bocadinho sobre a surdez, então tinha que ser nós a explicar sobre a nossa identidade, explicar que era a nossa cultura surda e pouco a pouco eles começavam a aprender e a perceber que era preciso de uma intérprete. Que nós precisávamos, e o professor também começou a perceber que através da voz intérprete era muito mais fácil se comunicar conosco. Era muito mais acessível, era direto! Quando não tinha intérprete eu ia sempre no final da aula perguntar para o professor, era uma perda de tempo. O professor tinha que ficar lá, depois da aula a ajudar-me, eu sempre a escrever ou a desenhar, era uma perda de tempo, estava sempre a desenhar, tinha que me comunicar desta forma, era uma perda de tempo. E o professor falava, falava, falava durante uma hora e eu fazia o que? Não fazia nada, eu desenhava. Eu ficava lá a desenhar, eu gosto muito de artes, eu fiz a secundária em artes, portanto, eu ficava a desenhar imenso quando contrataram uma intérprete, mudou tudo. Foi muito bom, foi meu ponto de comunicação, para mim, foi muito bom pois o acesso começou a ser direto, e a minha comunicação fez-se muito</p>
--	--	---

		<p>facilmente. Depois, eu perdi um ano. Sim, eu perdi um ano porque eu não tinha uma intérprete. No décimo ano eu pedi uma intérprete. Eu reprovei em todas as disciplinas no décimo ano, os professores também não tinham sensibilidade, tinha lá a nota: oito, sete e acabou, não se preocupavam com mais nada. Se só preocupavam em por a nota. As únicas notas que eu tinha era Educação Física e Desenho era sempre as que eu passava, tinha sempre dezoito e o resto eu reprovei tudo. Era muito complicado. (PLGP4, 2018:03)</p> <p>Tínhamos uma relação normal, mas, no intervalo, eu sempre ia ter com os surdos porque éramos oito surdos naquela escola. Então, nos intervalos, nós íamos encontrarmos todos, logo. Íamos logo para o nosso grupo, aquele grupo estava sempre junto, o mesmo grupo, éramos oito surdos. Quando tocava para dentro, aí íamos para a nossa aula, cada um ia para a sua aula e depois ao intervalo voltávamos a encontrar. A minha turma, com os ouvintes, alguns tentavam comunicar, falavam alguma coisa, havia uma menina, uma colega minha que sentava ao meu lado e nós tínhamos uma boa relação e nos ajudamos muito. Gestuávamos as duas, ela aprendeu a gestuar e quando não havia intérprete ela ajudava-me, ela gestuava para mim, tentava me explicar, estava sempre junto a mim, sempre. <u>Eu nunca tive muita ligação com os ouvintes e no secundário, eu não tinha muita ligação com eles.</u> (PLGP4, 2018:05)</p>
--	--	--

		<p>Depois, dois anos mais tarde, aos sete anos eu entrei para o primeiro ciclo, na escola primária. Eu estava integrado a uma turma de ouvintes. (PLGP5, 2018:02)</p> <p>No primeiro ciclo, na escola primária, antigamente não havia primeiro ciclo, não é? Digo, escola primária, do primeiro ao terceiro ano, nesses três anos eu vim para o Porto para fazer muita terapia da fala. E tinha aulas na minha terra, depois vinha ao Porto para ter terapia da fala e tinha dois surdos junto comigo, éramos nós, os três, que aprendíamos a oralizar, não havia gestos, nenhum. O objetivo era oralidade. (PLGP5, 2018:02)</p> <p>No sétimo ano eu me mudei. Fui estudar na minha terra e nunca mais contactei-me com surdos, até o décimo ano. (PLGP5, 2018:02)</p> <p>O que mais me marcou foi quando em fiz o décimo-segundo ano. Ou seja, no último ano da escola secundária. Foi a primeira vez que eu tive aulas à noite. Eu tinha que ir e vir para a minha terra, era chato e eu tinha aulas à noite. Eu tive um professor muito complicado mesmo, a avó deste professor era surda, eu acho que ele fazia muitas críticas relacionadas a surdez, ele tinha um pensamento muito negativo disto. Então, ele me criticava porque eu morava nesta terra, e ele também não gostava, ele trabalhou lá e não gostou daquele ambiente. Por isso, ele era um bocadinho crítico comigo. Depois, nesta cadeira, eu</p>
--	--	---

		<p>estudava imenso, mas tive negativa porque eu acho que esta matéria, eu não conseguia gostar daquilo... eu tinha sempre negativas. No final do ano eu tive negativa, na verdade, no último teste minha nota foi espetacular e ele não quis dar positiva mesmo assim, decidiu reprovar-me. Então, eu fiz um exame com outro professor, e este me passou. Este homem me marcou muito, por causa das críticas dele, as coisas que ele falou da surdez, da forma como ele era tão negativo, não sei... comparava-me com ouvintes, foi a pior coisa que me aconteceu na vida. (PLGP5, 2018:02-03)</p> <p>Era matemática. Não tenho teoria para isso. É muito concreto, é muito visual, a explicação não precisa de apoio, dá para aprender sozinho. Geometria é uma situação semelhante também. Eu também gostava muito. Português, disciplinas teóricas, com o problema da surdez, estas teorias não eram muito boas para mim. Eu preferia as disciplinas mais práticas. (PLGP5, 2018:03)</p> <p>É assim, eu de facto fui integrado nesta turma de ouvintes, toda a minha vida eu fui integrado numa turma de ouvintes, eu também entrei na Faculdade de Engenharia, sempre com turmas de ouvintes (...) (PLGP5, 2018:03)</p> <p>Ui. Eu sabia que isto ia acontecer, porque eu, de facto, sempre fui integrado. Por isso, como eu fazia para resolver isso. Eu arranjava livros, eu ia à biblioteca, eu pedia aos colegas os cadernos deles e fazia fotocópias, estava atento</p>
--	--	---

		<p>ao quadro para apanhar algumas coisas, estava sentado na frente, mas sentar a frente não me ajudou, depois era melhor eu estar atrás. Eu pedia apoio aos professores, alguns não me apoiavam, não percebiam como é que deveriam interagir com um surdo (PLGP5, 2018:06)</p> <p>Na escola, eu estava cem por cento isolada. Tratavam-me como se eu fosse um monstro, era por causa da minha prótese auricular. Era uma coisa completamente diferente, tratavam-me como se eu fosse anormal, não me aceitavam. Só por causa da prótese. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Na escola, sentia-me bastante sozinha, (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Não, eu estava integrado com os ouvintes, havia muita falha de comunicação, algumas dificuldades, não percebia bem o Português, tinha que fazer leitura de fala, tinha algum apoio, mas não me sentia bem. Não estava bem naquele sítio. Depois a diretora da escola disse-me que na zona do Porto havia departamento de educação especial que apoiava os surdos, havia professores de Educação especial, e eu fui para lá para o Porto. Entretanto, as coisas correram normalmente. (PLGP7, 2019:01)</p> <p>Antes, sim, eu estava integrado com os ouvintes. (PLGP, 2019:02)</p> <p>Negativo, eu posso dizer que sim. Havia um professor de História que tinha um bigode enorme e era muito difícil de</p>
--	--	---

		<p>ver, tentar fazer a leitura de fala! Era uma dificuldade imensa! Eu tentava acompanhá-lo visualmente, mas o professor não ficava parado. Ele andava muito na sala de aula, eu tentava acompanhá-lo visualmente, mas ele nunca parava. Quando ele parava era só no final da aula. Eu ia para a casa e ficava muito angustiado, eu não gostava. Este professor não se preocupava com a minha situação. Eu fazia muito esforço, pedia para os colegas para copiar, eu perdia imenso tempo, era impossível eu ficar sempre atento com o que ele estava a falar. Os meus colegas ouvintes me ajudavam muito, é verdade. E, às vezes, nos trabalhos deles, eu os chamava, eles estavam um bocadinho cansados, eu ficava sempre a insistir, era um bocadinho chato para eles. Um dia, a minha mãe foi até a escola, falou com a direção e marcaram uma reunião com este professor de História. Minha mãe explicou-lhe: o meu filho tem muitas dificuldades, é surdo, como vocês sabem ele precisa de muito apoio. E pediu-lhe: mas então, o seu bigode, professor. É muito importante, o senhor pode apará-lo? E também o senhor está sempre a mover-se em sala de aula, seria importante você ficar a frente do meu filho para ele fazer leitura de fala. Ele disse: nem pensar que eu vou cortar o meu bigode! Já tenho esse bigode há vinte anos! Nem pensar que eu vou cortar ou aparar. A minha mão ficou um pouquinho magoada sem entender. Porque o objetivo do professor é ajudar os alunos, que eles se desenvolvam, que eles aprendam, dar-lhes apoio. Ele, ao contrário, parece que estava só preocupado com ele e com o seu bigode, com a estética dele. E a minha mãe, queria</p>
--	--	--

		<p>que eu sáísse daquela escola e fosse para a outra. A direção pediu para ela ter calma. Ela disse que assim não pode ser, não pode continuar com dificuldades constantes. Então, a direção disse-lhe a questão da escola do Porto e então eu troquei de escola. (PLGP7, 2019:03)</p>
	<p>Estratégias de aprendizagem utilizadas pelo/a aluno/a surdo/a.</p>	<p>Mas havia muitos textos espetaculares e muito sonhadores, não sei o que mais, que eu não conseguia perceber muito bem. Eu comecei a criar aquele hábito de juntar as palavras a um estímulo visual, para me habituar e depois manter aquela lógica, e eu adoro. <u>Adorei, sempre. Sentia-me muito bem.</u> (PLGP2, 2018:02)</p> <p>Eu própria tinha interesse em ler, em estudar e fazer resumos dos próprios temas e eles aceitavam. Eles me falavam ok, tudo bem eu estudava em casa e esforçava-me e lá consegui. (PLGP2, 2018:02)</p> <p>(...) se eu tivesse problemas com a área da matemática eles explicavam-me, iam escrevendo como é que fazia as contas, se eu não percebesse alguma palavra eles, às vezes, tentavam me mostrar no dicionário para ver se eu conseguia perceber, era mais ou menos assim. (PLGP3, 2018:01)</p> <p>Era mais complicado. Eu, como estava integrado, comecei a praticar muito a escrita e depois aproveitei um bocadinho isso, eu gestuava, como eu posso dizer... eu era inferior a ele, em relação a gestos e por isso era uma relação de dar e</p>

		<p>receber, eu dava-lhe alguns gestos e ele dava a mim. Era uma espécie de um apoiar o outro, e nós acabávamos por desenvolver. (PLGP3, 2018:02)</p> <p>Ui. Eu sabia que isto ia acontecer, porque eu, de facto, sempre fui integrado. Por isso, como eu fazia para resolver isso. Eu arranjava livros, eu ia à biblioteca, eu pedia aos colegas os cadernos deles e fazia fotocópias, estava atento ao quadro para apanhar algumas coisas, estava sentado na frente, mas sentar a frente não me ajudou, depois era melhor eu estar atrás. Eu pedia apoio aos professores, alguns não me apoiavam, não percebiam como é que deveriam interagir com um surdo. (PLGP5, 2018:06)</p> <p>Sim, eu tinha barreira. Mas a minha mãe era professora e por isso ajudava-me. Mas eu chumbava, muitas vezes. Eu não conseguia apanhar as coisas, eu pedia aulas de apoio, tinha muitas tutorias, e conseguia. (PLGP6, 2019:02)</p>
--	--	---

Apêndice 4 - Análise das Narrativa / Dimensão III

Dimensão III: Identidade profissional docente – ser professor/a de LGP		
Trajetória profissional	<p>Caminhos e escolhas profissionais diversas</p>	<p>É muito perto, é muito perto daqui mesmo, na escola secundária, no curso de desenho profissional, foi muito bom, eu gostei muito.</p>

		<p>Antes, o meu sonho era fazer projetos de casas, fazer algo inovador, algo diferente. Eu não gosto de coisas que são sempre as mesmas, repetitivas. Eu queria criar algo diferente. A minha primeira escolha era arquitetura. Então antes do concurso, eu fui chamado por um psicólogo, ele disse-me que o melhor seria a engenharia civil, que seria o mais parecido com arquitetura, mas é mais prático. Então, com o tempo, eu fui estudando e percebi que haviam várias disciplinas novas e que, de facto, não era a realidade que eu queria, mas eu só percebi mais tarde isso. Perdi interesse nesta área. Por outro lado, eu decidi-me procurar outra coisa diferente, que fosse mais fácil aceder e interagir com outras pessoas. Fui aí que eu descobri a LGP. Então, eu fiz as duas coisas ao mesmo tempo engenharia e o curso de LGP, ao dois andaram juntos. Em 2007, quando eu já estava a trabalhar, já ensinava as crianças, eu concorri para uma licenciatura em LGP e a engenharia automaticamente acabou. Entregaram-me o diploma e eu entrei na licenciatura de LGP.</p> <p>Depois eu fui fazer um estágio, na área de informática. Então, eu fui para uma empresa de dados, de informática, desse tipo de coisa. Eu fazia peritagem de seguros, eu fazia registros, relatórios no computador, arquivava para depois as seguradoras tratarem das coisas, por exemplo, registo de sinistros. Entretanto, esta empresa faliu</p>
	<p>Trajetória profissional docente</p>	<p>E depois, quando houveram professores do curso de LGP eu tive um interesse e eu entrei. (PLGP1, 2018:02)</p>

		<p>Eu agora sou professora. Antigamente era formadora. Já mudei. Portanto, eu fui para a Universidade, fiz a Licenciatura. Por isso tem que corrigir isso. Não sou formadora, sou professora. Pronto, o meu percurso, houve um curso, nesta região foi a Federação Portuguesa de Surdos que fez, aí sim eu era formadora de LGP, acho que foi em dois anos, eu fui colega dela, e depois, entretanto, fizemos um estágio, fomos a vários sítios, percorremos Portugal, fomos a imensos sítios. Fizemos estes estágios e depois entrei aqui nesta escola. Continuei, fiz o meu percurso. Depois, entretanto, entrei na Universidade, fiz a Licenciatura em Docência. Agora, estou aqui no grupo (código) 360 – professores de LGP. (PLGP1, 2018:02)</p> <p>E depois só ouvi falar de uma Associação que havia um curso de formador de LGP. Eu, então, já está. Essa é a minha língua, é a língua gestual e eu quero ser professora. Adoro, já está! Então, fui para lá. Fui fazer a formação e desde o primeiro dia adorei logo tudo. Era a minha língua, era a minha comunicação, eu queria aquilo tudo. Só que depois, pronto, o curso era lá em C., era um curso de formação profissional, ligada a área de LGP, era uma sala muito pequenininha, comparado com as outras salas que eu já tinha ido, eu fui lá ver como é que era, e fiz um concurso, pois não consegui. Não consegui entrar. Ok, não faz mal. Então, eu esperei, trabalhei no estágio e continuei a fazer o desenho, fiz tudo que tinha para fazer a minha identidade surda era</p>
--	--	--

		<p>tão forte, que eu era um modelo, aliás eu própria percebia que eu era um modelo. (PLGP2, 2018:02-03)</p> <p>Então, falei com eles e eles chamaram-me. Acabaram por me chamar. Mas então o que se passa? O que se passa por aqui? Quando fui pegar o papel eu fiquei tão feliz. E viramos colegas, eu e a S. viramos colegas, andamos sempre juntas. Tudo que eu aprendi sobre identidade surda, cultura, metodologias... sempre tive muito interesse, adorei sempre tudo. Depois, eu entrei aqui, já estou há anos aqui, não quero mudar. Já há 19 anos que eu estou aqui e eu não quero mudar. Eu quero trabalhar, mas é assim, agora, o valor é um bocadinho diferente do que dão a língua gestual agora aqui, é um bocadinho diferente do que era há alguns anos. Mas mesmo assim... (PLGP2, 2018:03)</p> <p>Quando eu estava no terceiro ano, eu sonhava na minha cabecinha que queria ser professor. Eu não sabia que queria ser de LGP. Depois, quando eu descobri que podia ser professor de LGP eu aproveitei e fui a uma Associação do Porto, acho que foi no ano de 2001. Eu fui à Associação de Surdos do Porto, entrei lá e fiz o curso e até hoje estou ligado a área de Educação. Eu fiz a minha licenciatura em Coimbra no curso na área das metodologias, da gestão e formação. Eu fiz lá a minha licenciatura e depois fiz cá meu mestrado em Ciências da Educação. (PLGP3, 2018:02-03)</p>
--	--	---

		<p>Quando eu via os professores, o que me interessava neles era a forma que eles ensinavam. Por exemplo, no segundo ano, eles me perguntavam assim: o que quer ser quando crescem? Alguns diziam: quero ser bombeiro, quero ser cabeleireiro, quero ser polícia. Eles me diziam assim: você não quer ser professor? Você tinha jeito. Eu, na altura, nem percebia o que isso significava. Depois, os professores diziam-me no privado: ser professor é isso, é aquilo, tudo mais...é ensinar crianças. Realmente, isso interessa-me, fiz todo o esforço para aprender e depois quando eu passei do segundo ano para o terceiro ano comecei a sentir aquela necessidade... gostava mesmo de ser professor e então, segui por este caminho, até agora.</p> <p>(PLGP3, 2018:03)</p> <p>Eu tenho uma, na altura, eu estagiava, o ano eu lembro... só sei que eu tinha que ver isso no meu currículo, pois a informação perde-se ao longo da vida. Eu era estagiário de um curso que eu tirei. Eu já percebia a lógica da Educação, pois eu já tinha dado formação nas Associações de Surdos, mas, por exemplo, eu nunca tinha trabalhado com intérpretes, e quanto mais o tempo passou no estágio, eu também fui aprendendo bastante, como eu posso dizer... a escolher outras palavras para me comunicar um bocadinho melhor, eu próprio fui mudando isso, a nomenclatura que eu dava para as coisas, nesse sentido, foi no estágio que eu aprendi verdadeiramente a ensinar.</p> <p>(PLGP3, 2018:04)</p>
--	--	--

		<p>Foi há dez ou nove anos, mais ou menos. Em janeiro faz dez anos, exatamente. Era uma formação para ouvintes. Também trabalhei alguns anos com os surdos, mas a primeira vez foi com ouvintes, foi há dez anos. Eu me senti bem. Acho que correu tudo bem, não há assim nada que... acho que correu bem. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>O meu curso foi na Associação. Eu comecei a aprender por dois anos... meu curso foi em dois, três anos mais ou menos. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>Antes, quando eu era formador pois eu decidi fazer o curso de formador de LGP, o meu objetivo era eu aprender para me comunicar com os surdos, o meu objetivo era estabelecer uma comunicação eficaz. Porque, às vezes, eu falava (em LGP) com os surdos e eles não percebiam muito bem, assim eu precisava ter cuidado em como me comunicava para não pensarem outra coisa. Então, eu decidi aprender LGP, mas o curso não era básico, ele tinha como objetivo de ser professor de LGP um dia, mas era o único curso disponível. Eu aceitei. Entrei e fiz. Depois eu vi como é que era, como os professores surdos agiam, e tinham pessoas ouvintes que faziam e sabiam língua gestual, eu achei interessante, e na Associação esta formação foi muito mais fácil porque era mais visual, era gestual, era uma explicação muito mais clara. Era muito diferente de antigamente, daquelas escolas que eu tinha aprendido antes, na faculdade também. (PLGP5, 2018:04)</p>
--	--	--

		<p>Quando o curso acabou, eu pensava que eu nunca seria professor, mas o presidente desta Associação, que também era responsável, na altura, desta formação, propôs-me ensinar numa instituição para eu ensinar LGP, mas eram alunos ouvintes. Era numa licenciatura. Eu disse logo que eu não queria, não quero, não faz o meu estilo. Ele disse, por quê? Eu respondi que o meu objetivo de vida não era esse, porque o meu caminho era mais na área da engenharia. Então, ele insistiu muito comigo. Eu era bom aluno, tinha notas muito boas. Ele dizia-me assim: como assim não que ser professor? Vais ensinar, vais experimentar. Eu senti-me um bocadinho nervoso. Eu senti-me muito ansioso. Então, quando eu fui nesta instituição e comecei a ensinar, eu vi que as pessoas gostaram. Eu vi que as pessoas ouvintes começaram a criar relações comigo e isto interessou-me. Então, o interesse começou a partir daí e não começou antes. (PLGP5, 2018:04)</p> <p>Não. No primeiro ano, quando eu acabei o curso de formador, havia um centro de formação, vários centros de formação, eu não tinha emprego fixo, eu arranjava alguns lugares para ensinar por aí afora. No ano de 2003, abriu um concurso para ensinar LGP a crianças surdas, eu decidi concorrer e entrei. Então, começou o meu contato com as crianças surdas. Eu ensinei-lhes LGP. Foi mais interessante para mim. (PLGP5, 2018:04)</p> <p>Mas havia professores sensíveis também, que decidiram apoiar-me. Eu consegui fazer isto. Outros professores não</p>
--	--	--

		<p>tinham preocupação nenhuma, por isso davam-me notas muito mais baixas. Não havia intérprete porque o curso de intérprete começou em 1999 e eu estava na engenharia antes deste ano. Foi um sacrifício para mim. (PLGP5, 2018:06)</p> <p>(...) um ano antes começou um curso de formador de LGP, eu queria muito ir, fui logo, eu queria aproveitar esta oportunidade. Depois, a empresa foi a falência. Já, a Associação começou a divulgar, disse que ia começar, andou a pedir as Instituições para aprenderem a língua gestual, foram para a APECDA. Eu comecei, entretanto, a ensinar. Comecei a ganhar dinheiro por recibos verdes, em 2002 eu fui para Angola para dar formação e depois, em 2002, quando o concurso abriu para as escolas, eu entrei logo junto com o grupo. E vamos lá! Na altura, as UAS, unidades de apoio a alunos surdos, as antigas EREBAS, os surdos estavam todos separados, em escolas por todo Portugal. Eu estava na zona D, porque é perto da minha casa. Depois, em 2008, surgiram as escolas de referência para ensino bilingue para os surdos e eu entrei para esta escola e estou lá até agora. Entretanto, mudei para outra, porque teve qualquer coisa no concurso e depois voltei para lá e estou lá até hoje. A minha Licenciatura foi em 2009, eu comecei a minha Licenciatura, depois fiz o mestrado aqui e acabei em 2015 e agora estou a fazer a minha profissionalização. Estou farta de estudar! (PLGP7, 2019:03)</p>
		<p>Porque eu queria melhorar. Eu queria ter um ensino superior. Para mim, por exemplo, antigamente, não havia</p>

		<p>Licenciatura. Por isso, toda a vida, tentaram ali formar surdos e quando surgiu a Licenciatura eu queria ser igual a outros surdos e, por isso, eu entrei. (PLGP1, 2018:05)</p> <p>Depois, eu entrei na universidade para fazer a minha licenciatura em LGP, pois eles me pediram: por favor, vá a Universidade. Pelo amor de Deus! Você precisa ser um modelo para estas crianças. Porque se não, você vai acabar perdida no meio de tudo, por isso, vai, faz o curso. Então, eu fui. Pronto. Fiz 3 anos de Licenciatura, em Coimbra, fui para a Universidade. Depois, a partir daí, eu fui professora aqui. Só que, agora, eu estou inserida no grupo 360, mas falta-me fazer um curso de profissionalização, uma coisa assim... um bocadinho... dizem-me que é importante, que eu não preciso de Mestrado, que com este curso eu consigo ficar igual aos outros professores. Lá em C, eles me deram o curso de formadora, mas isso é muito antigo, isso já está ultrapassado. Mas, também, olha, sinceramente também não preciso ir para o Mestrado. Faço um ano do curso de profissionalização, sou capaz de tentar, vou tentar, vou ver como é que é. Porém, há uma polémica com este curso, porque não há acessibilidade nenhuma, não é?! Eles, neste curso, criam muitas barreiras, como não haver interpretação, e nós vamos ver se vamos fazer, vamos ver se vamos conseguir ir a este concurso, mas vamos tentar exigir intérprete, porque se não... No fundo aquilo é uma brincadeira. Não há acessibilidade nenhuma, não há gestos, não há nada. Por isso, eu estou quase a protestar, quase, quase. (PLGP2, 2018:06-07)</p>
--	--	---

		<p>Foram por dois motivos: o primeiro ligado ao concurso de professores e o segundo pela minha própria experiência, a minha vontade de aprender mais. Eu queria perceber a área da surdez, eu queria entender como é que os alunos aprendiam a matéria, eu queria perceber isto com mais profundidade. Eu achava que faltavam algumas coisas, eu ainda hoje sinto que falta informação sobre isso a nível académico. O mestrado ajudou-me, deu-me muita informação. Eu sei que já sei algumas coisas. Claro, isto está ligado ao ensino da língua gestual, como é obvio. Eu estudei muito se o modelo bilingue seria uma forma positiva ou negativa, se o implante coclear seria uma coisa positiva ou negativa. Eu próprio ganhei essa experiência e essas capacidades ao entrar no mestrado. Claro, o mestrado ligado à Educação. (PLGP3, 2018:13)</p> <p>Foi tudo muito bom até a defesa (risos). Meu Deus. Foi um trabalho terrível, foi um trabalho detestável, eu trabalhei imenso, eu sofri muito. Qual foi o meu problema? O meu maior problema foi o Português. Eu dizia mesmo: eu desisto, eu não percebo este Português. Para mim era tão complicado, mas a minha orientadora dizia: tu podes, tu consegues! O que aconteceu? Em C, na minha licenciatura, era uma turma só de surdos, percebes? O meu Português não era muito bom e eles aceitavam isto. No mestrado não, eles querem aquele Português perfeito, científico, ali. Então, eu senti esta barreira, eu quase desisti. Esforcei-me imenso,</p>
--	--	--

		<p>mas pronto. Eu estudei tanto para o meu mestrado pois acho que quando ficar velho vou ter problemas de coluna ou vou ficar deficiente das pernas por ter ficado sentado tanto tempo. (PLGP3, 2018:13)</p> <p>Eu tinha intérprete sempre. Se eu ver um power point ou um texto, eu percebo a lógica. Mas eu fazia os trabalhos para apresentação, por exemplo, eu próprio criava a lógica e escrevia. Eu tinha este cuidado de perguntar aos professores se estava bem ou se estava mau. Quando eu fazia estas apresentações eu tinha sempre a intérprete comigo e corria sempre tudo bem. O professor e eu trabalhávamos juntos e ele corrigia algumas coisas. Às vezes, os meus colegas ouvintes que diziam os erros também, mas pronto. Era também um bocadinho por eu não ser muito bom no português. Mas as avaliações, por exames, por frequência, eu consegui passar. Por isso, a defesa que Deus me livre! (PLGP3, 2018:13)</p> <p>Sim. Às vezes, eu sentia algumas coisas quando eu tinha que ler alguns livros, até mesmo hoje, quando eu tenho que ler alguns livros, eu tenho que ler duas ou três vezes. Eu trabalhava com uma intérprete e ela me dizia alguns conceitos. Esta frase significa isso, esta frase significa aquilo. Pronto, era isso. (PLGP3, 2018:14)</p> <p>Muda o salário, o salário é diferente. É mais fácil arranjar emprego em escolas porque é obrigatório ter uma</p>
--	--	--

		<p>licenciatura. O concurso pede. Para nós concorrermos para trabalharmos em escolas é obrigatório ter uma licenciatura. Antigamente, não era. Agora é. Quando sé eram formadores de LG não era, agora é. Porque agora tem esse entrave. Agora eu não consigo concorrer as escolas porque eu não tenho a licenciatura, falta-me a licenciatura. Se eu tivesse uma licenciatura eu sentia-me igual aos professores, neste momento, como eu não tenho uma licenciatura, falta-me esta parte.. (PLGP4, 2018:07-08)</p> <p>No segundo ano da minha licenciatura em LGP, eu vim aqui na Universidade para fazer uma Pós-Graduação em ensino bilingue para crianças surdas, porque eu vi o curso e parecia-me interessante, era relacionado com o meu trabalho, era sobre a metodologia bilingue e eu decidi então concorrer. Ao mesmo tempo, eu fazia a minha Licenciatura, quando eu cheguei no terceiro ano da minha Licenciatura eu estava a acabar a minha pós-graduação e o primeiro mestrado em Ciências da Educação abriu. Neste primeiro ano de mestrado foi um pouquinho complicado porque eu tinha três trabalhos, o da Pós-Graduação para acabar, os trabalhos do mestrado para entregar e ainda o trabalho da Licenciatura para acabar também. Então, em Coimbra, eu acabei a Licenciatura em fevereiro, e continuei com o mestrado e a Pós-Graduação. Depois a Pós-Graduação acabou e eu fiquei só com o mestrado, fiquei muito mais aliviado. Eu só tinha uma coisa para fazer. Depois, como eu fazia um trabalho já como professor de LGP na Universidade, exigiram-me doutoramento. Então, eu tive que resolver isto urgentemente</p>
--	--	--

		<p>porque se eu continuasse o mestrado até o fim, eu não teria tempo para continuar a ser professor. Então, eu acabei o primeiro ano de mestrado e concorri imediatamente ao doutoramento, e entrei. Desta forma, começou o processo de doutoramento e quatro anos e meio depois, eu acabei. Portanto, eu consegui um emprego, o que me deu muito mais segurança. Por causa do doutoramento. Porque agora, os professores que não têm doutoramento não podem ser professores na Universidade, não tem contrato, garantia a cem por cento. (PLGP5, 2018:06)</p> <p>Basicamente, o governo mandou-me para subir o meu salário. Tem que inventar alguma coisa para pegar o meu dinheiro (risos). Foi por causa do grupo 360, foi aprovado. A LGP foi aprovada como língua, sim. Então, o Ministério da Educação decidiu fazer um curso de profissionalização para nós sermos iguais a quaisquer grupos de professores. É basicamente, progressão de carreira. (PLGP7, 2019:03)</p> <p>Porque é importante., para ter mais conhecimentos e experiência. Porque eu era formador e sentia que em algumas coisas eu não estava bem preparado para fazer. Sentia falta de alguns conhecimentos e fui para a faculdade fazer uma licenciatura. Havia o dobro de conhecimentos e experiências. Mas não é só a licenciatura, todos os dias aprendemos algo novo. (PLGP7, 2019:08)</p> <p>Isso é mais um curso, é mais uma formação que eu estou a fazer. Tudo que aprendemos na faculdade, na licenciatura,</p>
--	--	--

		<p>nós estamos a falar dos mesmos temas que estávamos a falar na faculdade. Eu preciso desta profissionalização para poder entrar no quadro e também para eu poder progredir na carreira. Claro, também em termos de trabalhos, são os mesmos, não temos nada de novo. Eu não sinto que isto seja novo, não é nada inovador, nada que eu não tinha aprendido. Não, isto ainda não aconteceu. É complicada porque o horário desta profissionalização coincide com o horário de trabalho, não é? E eu tenho que preparar o material para as aulas e, por outro lado, eu tenho que fazer e estudar para a profissionalização. Eu tenho que me dividir entre as duas tarefas. É difícil, é complicado. (PLGP7, 2019:08)</p>
	<p>Pedagogia Surda</p>	<p>Por exemplo, eu, aqui, eu sou da área de LGP, eu não dou formação de Língua Portuguesa. Pois o professor de português, por exemplo, também não sabe falar em LGP. Por isso, para melhorar a comunicação, ele dá-me um texto qualquer em português e eu seleciono algumas palavras que possam haver ou não gestos para que, o aluno possa compreender mais claro, por exemplo: o que é casa? Eu faço o gesto de casa. Ah, casa, é assim que se escreve. Coisas assim deste gênero. Então, existe essa separação do português com a LGP. Eu lhes dou uma frase assim, direta, eu separo as línguas. Essa é a separação. As diferenças sintáticas, regras de vocabulário, para que eles (alunos) possam compreender melhor. Porque também eu não falo, porque eu só falo em língua gestual.(PLGP1, 2018:04)</p>

		<p>Fazer workshop, por exemplo, com o grupo da turma, separar os grupos, por exemplo: um grupo com crianças com múltiplas deficiências e um grupo só com crianças surdas. Porque eu acho que, se eles estiverem juntos, eles irão atrasar uns aos outros. Eu acho que os surdos que têm, pronto, normativos devem ficar de um lado e com múltiplas deficiências do outro. Que devem fazer em sítios separados e o professor também deve saber separá-los e ensinar cada um. (PLGP1, 2018:04)</p> <p>São os gestos. Acho que não devemos misturar os ouvintes dos surdos. Acho que é a língua gestual mesmo. Que devem estimular as crianças e tudo mais, mas não através da língua oral, acho que a comunicação deve ser pela língua natural, pelos gestos. Um surdo não ouve, por que estão a falar? Acham que ele vai aprender alguma coisa? Não há acessibilidade. Ele precisa da informação visual para ter relevância, para ficar alguma coisa. O que interessa a mim, que estou a conduzir e está a toda gente a falar. Eu não percebo nada. Por exemplo, na televisão é a mesma coisa, todos a conversar, todos a falar. Eu não percebo nada. É muito importante esta questão dos gestos, uma comunicação assim. (PLGP1, 2018:04)</p> <p>Aqui dou apoio, sou professora de apoio surda. Por exemplo. O tempo todo tento fazer a comunicação gestual, para eles aperfeiçoarem os gestos. (PLGP2, 2018:04)</p>
--	--	---

		<p>Eu trabalhava na pré, eles tinham cinco aninhos. Como é que eles vão fazer a língua gestual deles? Será que eu falo o básico? Será que eles têm vocabulário? Então, eu falei com eles assim, uma coisinha, “Olá!” e eles: “Olá! Tudo bem? Já em língua gestual forte, eu fiquei tão orgulhosa. “Olá, bom dia! Como é o seu nome gestual?”. Eu fiquei parva! Os miúdos já têm tanto vocabulário. Eu tenho que esquecer disto. Eles tinham curiosidade de saber como eram os meus gestos, comunicavam tão bem. Eles tinham o mesmo tipo de desenvolvimento que qualquer criança ouvinte com a idade deles. Só que eles eram completamente visuais. Toda a gente dizia que os surdos faltavam alguma coisa e tudo mais. Mas, nada. Eles tinham expressão, eles tinham movimento, eles tinham tudo, falavam perfeitamente, eu fiquei orgulhosa. De manhã (...) Na escola secundária, eu dava aulas as normais e de LGP, tinha de manhã e a tarde. Numa certa altura, eu disse: desculpe-me, eu não tenho nada para lhes ensinar. Eles sabem tanta coisa. Não te preocupes, falei para uma professora, tu vais ver, eles são pequeninos, mas não importa. Agora nós somos colegas e pode ver como eu faço. Então, como eu faço e lhe disse: Não te preocupes, tens que ensinar os dias da semana para cada um (segunda, terça, quarta, quinta e sexta) e depois tens que contar-lhes histórias, qualquer história, é o tema da história que tu tens que fazer em língua gestual, imagina: amanhã tens que integrar a mesma história e ensinar-lhes as palavras, escolhes algumas palavras e provoca-os. Veja se eles conseguem fazer a datilologia, se conseguem escrever as palavras e tudo mais. Vais fazendo essas ligações, aproveitas</p>
--	--	--

		<p>o teu trabalho, é claro e depois espalhas isto para ensinar isto para ensinar o vocabulário da própria língua portuguesa às crianças surdas. Incentiva-lhes a fazer perguntas, encontrarem o seu próprio caminho. Faz teatro com eles, por exemplo. Eu, por exemplo, contava a minha história de vida, explicava-os alguns com alguns aspetos de piadas e isso dava-lhes vocabulário. Eles diziam os nomes deles oralmente e eu ensinava sempre a dizer o nome gestual, mas escreverem o nome também em Português. Separei um bocadinho disso. Estava sempre apoiada no programa curricular, sigo sempre os temas e adoro. Eu adoro o programa! Eu adoro Educação! (PLGP2, 2018:04)</p> <p>Eu tenho uma sala, por exemplo, e tenho o programa curricular de LGP e eu escolho um tema, uma história qualquer, conto uma história, faço-lhes perguntas que eles percebem qual é a lógica, se alguns deles não conseguir eu faço um teatro, dou papéis a cada um, eles depois – alguns deles – percebem através da história muito melhor e aí eles têm esta compreensão. Eu aproveito isso. Eu aproveito tudo isso deles. Eu aproveito a própria história de vida deles, das crianças, para ensinar-lhes vocabulário. Então, eu vou fazendo isso dentro das possibilidades, ensino-lhes algo relacionado com os animais, o que são as patas e caudas. Coisas assim deste gênero e eles vão percebendo, depois, eles acrescentam, eles próprios. É uma maravilha! (PLGP2, 2018:04)</p>
--	--	---

		<p>Há pessoas que realmente se preocupam, é normal, por exemplo: segunda-feira de manhã, entregam-me um texto, eu leio e projeto o texto, depois mostro aos alunos surdo. Digo, assim: Olhem para o texto, não vale a pena, não pensem nas palavras em português para não fiquem confusos. (Eles ficam separadinhos dos outros alunos ouvintes) Então, que palavras são essas? Digam-me o que está aqui que vocês destacam? Eles ficam um bocadinho confusos e eu dou-lhes umas dicas, faço uma brincadeira, um jogo... Olha, já percebi, isto aqui é casa, esta palavra é casa! E eles dizem: Hum, é sério. É deste jeito! E vão começando a perceber assim. Depois, em frases: O menino é bonito, por exemplo. Eu digo: muito bem! O seu português está muito bem! O m-e-n-i-n-o é b-o-n-i-t-o. No português está bonito. Mas, você acha que isto é língua gestual? Eu não percebo nada dos seus gestos. Como é que tu vais fazer isto? Ele responde: menino bonito. Eu digo: isto! Já está! Isto é língua gestual! Eles, pronto. OK! E vão fazendo esta mistura entre o português e a língua gestual. Para perceberem que isto é diferente, é claro. Há trocas, mas a língua gestual tem uma componente, expressão, que a língua portuguesa não tem. Eles ficam espantados quando descobrem estas pequenas coisas, estas trocas. Eles esforçam-se muito, também é verdade, porque para eles aprenderem em LGP e em Português é complicado. Para eles perceberem aquilo tudo claramente, em LGP, às vezes, eu explico-os, é igual a português, não. Amanhã, vocês terão que fazer um texto sozinhos, com perguntas, tudo, com dúvidas, se está bem ou se está mal. Não se preocupem com a gramática. Eu não sou</p>
--	--	---

		<p>de gramática, eu sou professora de LGP, de língua gestual. Mas, eu quero ver. Nós estamos separados, mas, às vezes, trabalhamos muito bem. Mas, às vezes, pode ser confuso, por isso, eu evito. Eu separo a língua portuguesa da LGP. Para eles perceberem que existe um professor do primeiro ciclo e também há um professor de LGP. Todos percebem isso, todos percebem que devem haver esta separação. (PLGP2, 2018:05-06)</p> <p>Sim, sim. Quer dizer, aqui não. Aqui só turmas de surdos. Eles podem estar integrados e aprenderem LGP, mas para os alunos surdos fica um pouco distante, porque tudo é em LGP. Porque, para eles (alunos ouvintes) a LGP é uma segunda língua, é diferente, por isso precisa ser separado. Eles têm curiosidade, se quiserem aprender, mas é um ensino de segunda língua. Igual como um ouvinte (português) como aprender um inglês ensinar vocabulário e tudo mais, mas depois há sempre aquela separação. Necessita dessas coisas todas. Com a LGP é igual. É sempre uma segunda língua ou terceira (para o ouvinte). Com surdos não, com surdos é impossível. (PLGP2, 2018:06)</p> <p>Eu dou muita importância ao material visual. Sim, senhor, falar em língua gestual, mas sem um tipo de apoio, um ppt ou algo do gênero, porque para eles, depois fica assim para eles, um pouco distante. Eu gosto que tenha um material visual, tenham contacto também com um filme até, se der tempo. Fica bem complicado, o material, às vezes, é uma situação. (PLGP2, 2018:07)</p>
--	--	--

		<p>Neste tempo, o maior interesse era na escrita, era uma escrita acompanhada de gestos. Os tempos agora mudaram, não é?! E eu continuei a ensinar. Quando eu entrei na minha Licenciatura me marcou muito, eu sentia-me quase que confuso, porque eles me disseram: esquece essa lógica de acompanhar a escrita com os gestos, gestualize. Não se confunda com o Português e os gestos. Escolha só gestos. Português é só para o professor de Português, você é professor de LGP, faça só gestos. Por exemplo, um ppt de história, eu dizia aos meus alunos: vejam as imagens – claro que há alunos que preferem ler textos, mas é do próprio aluno, mas eu sinto a necessidade de explicar só em gestos e não precisar escrever no quadro. Às vezes, eu tenho a preocupação que eles aprendam bem, eu me preocupo que eles percebam o que eu estou a dizer. Hoje o nível é um pouquinho flutuante, o nível de ensino às vezes sobe e às vezes desce. Por exemplo, se houver um surdo e a família for surda, acho que os gestos dele são muito ricos, essa criança já é muito rica em vocabulário e eles puxam por mim e as vezes eu puxo por eles e digo-lhes assim: Então, essa palavra, dize o que achas que é, desenvolve, explica-me o seu significado pois eles próprios já têm um nível de LGP muito bom, muito rico. Por outro lado, quando há uma criança surda com os pais ouvintes acho que... varia muito, <u>depende também da identidade deles</u>, mas, normalmente eles são um pouquinho mais inferiores porque eles próprios, não sabe a identidade, são um bocadinho ouvintes, são oralistas, percebe? E isso, às vezes, sinto a necessidade de</p>
--	--	--

		<p>puxar por eles, mas isso também depende da turma, têm muitas coisas, sabe?! Também eu vou criando estratégias para cada um dos alunos, eu vou puxando por eles de forma diferente, tentando perceber qual é o potencial das crianças. Agora é muito diferente, os últimos oito anos, para mim, mudaram muito. (PLGP3, 2018:04-05)</p> <p>(...) Este tal modelo que eu falei, da escrita acompanhada por gestos, eu aceitei aquilo e eu nem sequer questionei. Por exemplo, eu fazia jogos. Imagina, num jogo qualquer de imagens com palavras, por exemplo, um jogo da memória ou coisas desse gênero. Eu queria que os alunos vissem a imagem e me respondessem com o gesto, automaticamente. Mas como as cartas já tinham as palavras escritas por trás, eles já sabiam, eles viravam a carta e viam a palavra e já isso aí, era quase uma barreira para eles. Eles acabavam por quase não desenvolver porque eles já sabiam a palavra. Depois eles já não sabiam dizer-me o gesto. Porque viravam, aquilo era quase uma espécie de copianço. Eles fizeram isso, e eu, sei lá, experimentei esse jogo um dia, dois dias, três dias e não via resultados, como é que é isso, uma semana e nada, comecei a sentir-me um bocado estranho, não é? Mas, ok. Era normal naquele tempo também, mas isso já acabou. Depois também eu estudei coisas ligadas as novas tecnologias, elas ajudaram muito. Também, acho que eles já não se esforçam tanto, mas é claro que também ajudou. Nós, normalmente, eu até falo com os pais, com a família dos surdos e puxo por ele, eu puxo pela criança, sabe?! Obrigoo a explicar-me o que ele quer dizer, não aceito só: ah, sim, pode</p>
--	--	--

		<p>ser, está bem...contínuo, puxo por ele, faço qualquer coisa. (PLGP3, 2018:05)</p> <p>(...) Mas no Estudo do Meio e no Português, eu estou nessas disciplinas para tentar perceber como que a criança explica gestualmente esses conceitos, eu estou lá para ajudar. Também, na hora do conto, eu conto as histórias, para que? Para fazer algumas perguntas, para tentar perceber qual é a lógica pois, às vezes, os professores estão a treinar a escrita, às vezes, é preciso corrigir e se a criança não perceber eu tento fazer com que ele compreenda, se ele não compreendeu a forma da palavra eu tento ensinar uma forma que se destaque para que ele perceba. Se houver um professor que tente explicar oralmente uma vez, duas vezes, três vezes e eu chego lá por gestos e já, ele percebe logo, é automático. Às vezes, têm crianças que não compreendem muito bem, mas, normalmente, é assim. (PLGP3, 2018:07)</p> <p>Não, eu estou sozinho, mas não estou a interpretar. Eu estou a explicar a palavra, eu não interpreto a palavra, eu explico o conceito desta palavra gestualmente, puxar por eles. Não estou a interpretar nada. Por exemplo, se eu estou a contar-lhes uma história, eu gestualizo – conto – e depois percebo se eles compreenderam a lógica da história e depois eu dou um passo atrás, não é?! E o professor, oralmente, vai falando com eles e eu que tenho que olhar para as crianças e ver se elas perceberam ou não. Se eu achar que elas não perceberam, eu digo assim: calma, espera um bocadinho - se ele quiser continuar a falar, ele fala – se ele não perceber eu</p>
--	--	--

		<p> digo assim: tenha calma porque ele não compreendeu e explico-lhe gestualmente, o conceito, a lógica e assim, se a criança perceber, ótimo, melhor. É importante que elas compreendam tudo. (PLGP3, 2018:07)</p> <p> Por exemplo, um aluno surdo é muito diferente de um aluno ouvinte. As estratégias de aprendizagens são muito diferentes dos alunos ouvintes. Eu aproveito muito o power point, por exemplo, e se tiver alguma pergunta, eu acho que se tiver la um power point o aluno tem mais interesse, ele é muito visual, ele próprio quer fazer perguntas. Eu acho que se essas imagens forem chamativas e tiver formas diferentes, ele vai aprender bem. Temos que tentar mudar, temos que puxar por eles, não é só ensinar por ensinar. Não é só isso. Não é só fazer cópias. É esta preparação diária que se faz, como é que eu vou dizer...não é fácil explicar. Eu sei como preparo as coisas, mas explicar é complicado. (PLGP3, 2018:09)</p> <p> Quando damos aula para um aluno surdo nós explicamos tudo, a história dos surdos, a cultura dos surdos, vamos até o passado, investigamos tudo a fundo, profundo, quando os alunos são ouvintes a formação é diferente, é mais básico, é mais direto. É uma introdução. <u>Para o surdo não porque é a identidade deles.</u> Eles acabam por já saber temos que dar a formação, mas eles sentem igual a mim, igual a todos os surdos. Quando são crianças surdas com o professor surdo, nós começamos a ensinar o alfabeto, a gestualizar e também sinto que eles vão desenvolvendo de uma forma natural pois</p>
--	--	---

		<p>somos dois surdos e o conhecimento é maior. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>Com o surdo é direto, é diferente pois as características são diferentes. (PLGP4, 2018:07)</p> <p>Por exemplo, se trazem uma camisola de muita cor quando está a gestualizar, perde-se, é muito ruído visual. Então, se for uma camisola lisa, de cor sóbria, é mais fácil. Relógio, brincos pesados é muito ruído visual... anéis também nas mãos é muito complicado, é muito ruído visual e nós vamos perder a mensagem. (PLGP4, 2018:07)</p> <p>Com as crianças surdas, o que destacou mais para mim, foi a capacidade do aluno surdo se exprimir em língua gestual, quando contavam histórias, quando contavam a vida deles, a forma de comunicação deles. Que os outros professores olhavam e achavam que eles só diziam uma frase, mas não era. Uma história de um cão, por exemplo, um professor olhava e falava, mas os alunos surdos falavam todos os pequenos por menores, se a lambidela era na boca, se era no braço, da cabeça aos pés, eles explicavam tudo. O professor ouvinte que olhava para eles, resumia e dizia, o cão lambeu. É esta especificidade, esta criatividade, interessava-me. Eles tinham essa capacidade para contar histórias, são muito expressivos, as formas flexíveis de contar histórias. Eles queriam contar tudo o que às vezes é impossível traduzir para o português. Isto interessou-me imenso, essa forma visual, o trabalho nesta área. (PLGP5, 2018:05)</p>
--	--	---

		<p>A comunicação era mais visual, era mais imagens. O professor, por exemplo, propunha um texto, eu pegava no texto e pensava... por exemplo, uma história de caracol, num jardim, numa árvore, tinha erva essas coisas. Eu lia essa história e desenhava no quadro a história, desenhava o percurso do caracol, a árvore, as pequenas plantas que havia, explicava e desenhava tudo. Então, eu dizia-lhes assim: qual é este gesto? Depois, o percurso do caracol ia explicando gestualmente. Isso era tudo relacionado com o texto. Depois, o professor que propôs o texto, quando ele vinha, ele que era responsável pois era língua portuguesa escrita. Ele ensinava a associar o desenho à escrita da palavra. Eu primeiro começava pela língua gestual, o objetivo era que eles adquirissem esta ideia, percebessem a ideia e depois o professor explicava em português escrito. Para falarmos deste contexto. (PLGP5, 2018:05)</p> <p>É muito diferente. Temos dois grupos, imagine, um grupo de ouvintes, eles não têm a língua gestual, preciso começar do básico do básico. Os surdos, estamos a falar de crianças, vamos começar pelo abecedário gestual, mas eles são parecidos. Agora, se você for me perguntar dos ouvintes que estão a aprender a língua gestual avançada e os surdos que vão aprender língua gestual avançada aí é diferente a metodologia. Agora, são grupos diferentes. (PLGP7, 2019:04)</p>
--	--	--

		<p>É uma sensibilização para os professores ouvintes porque eles nunca tiveram contacto com a língua gestual. O problema dos professores ouvintes é não saber se comunicar com uma pessoa surda e como se resolvem estas dificuldades na comunicação. Esses problemas que vão surgindo no dia a dia. Imaginemos: as condições e os métodos mais eficazes de trabalhar com uma criança surda. Eu falo sobre isto e eles dizem: boa, eu não sabia, ainda bem. É nisto que eu trabalho. (PLGP7, 2019:05)</p> <p>Eu gosto de dar formação, eu quero que a língua gestual se alastre. É importante que eles saibam o que significa LGP, que saibam que a língua gestual portuguesa dos surdos. Portanto, que todos saibam como é que os surdos se comunicam, que é através da língua gestual, que a escrita será sempre uma segunda opção. Então, que a língua gestual é o principal meio de comunicação. É preciso o cuidado de falar diferente. Que há diversos aportes visuais como por exemplo a imagem. A formação é boa para explicar essas diversas coisas que eu falei. (PLGP7, 2019:05)</p>
	<p>Modelo de professor(a) de LGP-modelo surdo</p>	<p>Enquanto professora, acho que é muito importante.... Foi o que aconteceu comigo. Quando era pequena eu nem sequer sabia e tinha visto um surdo adulto. Nunca tinha visto um professor surdo. Eu não quero que aconteça com as crianças surdas o que aconteceu a mim, que surdo não existe. <u>Acho muitíssimo importante terem um modelo surdo, terem esse exemplo e dizer: eu posso e quero fazer coisas no futuro! Quero ser professor, médico, o que for. Eu dou-lhe esta oportunidade, dou-lhe este poder, dou-lhe esta identidade</u></p>

		<p>Isto para mim, é o mais importante. Porque, quando eu era criança, eu não consegui. Eu não tinha isso. Eu acho, para mim, que isso é o mais importante de tudo. (PLGP1, 2018:03)</p> <p>Eu aprendi a ensinar vários temas, eu aprendi a ser um modelo, a ter um perfil de professor, a ser um profissional, a ser um professor a sério. Então, eu tive que mudar um pouco essa perspectiva de formador da Associação para passar a ser professor. Eu comecei a sentir uma identidade forte, sabe?! Enquanto profissional, enquanto professor, dentro de mim parece que cresceu, eu sei que é estranho, mas quando eu comecei a ler os programas e o calendário senti-me mais professor, sentia uma identidade maior, mais forte. Pronto, agora eu também trabalho com crianças e eu tenho uma boa relação com elas e sei que isso é muito importante, eu acho que se a criança tem uma boa relação com o professor desenvolve muito melhor. Porque, se as crianças não tiverem um professor de LGP, parece que nelas falta alguma coisa. (PLGP3, 2018:04)</p> <p>É fácil responder. Ser professor é ensinar a matéria, é ser um modelo para a criança, é fácil. Mas é um modelo surdo, pronto. (PLGP3, 2018:07)</p> <p>Depende do modelo, por exemplo, se for filho de pais surdos e gesticular muito bem, tiver um vocabulário muito rico e já tiver aquela Língua Gestual antiga – como eu gosto de dizer – acho que sabe como é, acho que ele já tem um</p>
--	--	---

		<p>modelo surdo e se o professor for ouvinte era muito mais complicado ele vê-lo como modelo, muito mais complicado mesmo, porque, por exemplo, o surdo conhece, sei lá... a palavra feijão tem vários gestos, um gesto na testa outro gesto no queixo e, o aluno surdo, por vezes, testa o professor e o apanha nesses pequenos quase dialetos, percebe e já, o ouvinte, eu acho que não. Se for o gesto: pera, tem um gesto na orelha e outro no queixo e isso é muito importante que o professor tenha estes conhecimentos, porque o próprio gesto é quase arcaico, é mais de família, que esta família passou para os alunos, se tiver avó ou avô surdos, normalmente, são analfabetos, normalmente o aluno não é analfabeto tem esses referenciais diferentes e conhecem muito mais gestos e precisam ser estimulados de uma forma diferente, por exemplo: se o pai disser 5 euros (em gesto correto) e o avó vai dizer 1 velho, mas não é velho é euro mas é a forma que ele tem para dizer pois agora o gesto de 5 é equivalente o gesto de 1 de antigamente. E o gesto de euro de agora não existia, porque, antigamente, era o gesto de velho que significava euro. São essas particularidades que são importantes. Mas, se fosse um professor ouvinte, eu acho que iria criar uma barreira muito grande porque não ia conhecer a língua, acho que um ouvinte não consegue participar verdadeiramente com a comunidade surda mais velha. Não tem esse conhecimento, nota-se. Pode tentar, se for uma turma de implantados, que oralize, pronto, aquele modelo meio ouvinte pode resultar, mas se for uma turma de surdos mais forte, normalmente, há falhas de comunicação. Para mim há de evitar. (PLGP3,2018:09)</p>
--	--	---

		<p>E ser um modelo também para eles. Agora, eu sei que tenho uma identidade um bocadinho híbrida tento fazer de tudo para que eles possam contactar outras crianças surdas e outros adultos surdos. (PLGP5, 2018:05)</p> <p>Que todos os professores soubessem língua gestual, não ia precisar professor de educação especial para nada. Era o professor da disciplina diretamente e pronto. Também não precisava de intérprete, se o professor soubesse diretamente a própria metodologia de ensino era direta. Eu acho que toda gente sabe que quando um ensino, uma conversa, um diálogo é direto é mais assertivo. Não precisa dar as voltas, mas a realidade é esta. (PLGP6, 2019:03-04)</p> <p>O tratamento que eles dão ao professor surdo é diferente do tratamento para o professor ouvinte. Muito diferente! Eles tratam-me de forma igual, não sei explicar, como se nós dois fossemos colegas, fossemos amigos, não sei explicar. Eles não sabem muito bem medir a distância. Para uma professora ouvinte: sim, senhora. Tudo bem? São mais distantes, têm mais respeito. Por um lado, é bom eles estarem mais a vontade, mas por outro, há, às vezes, falta de respeito. Eles não percebem que eu não sou colega deles. É diferente. Em termos de trabalho é espetacular. Nota-se que o trabalho é de colaboração, é de interação, que nós temos. É como eu digo: a comunicação é feita de uma forma direta, não é preciso que o professor de educação esteja lá, não há</p>
--	--	---

		<p>dúvidas nenhuma, é muito mais direto, a aprendizagem e tudo. (PLGP6, p.05, 2019)</p> <p>Mas há alunos que são surdos e chegam diretamente a nossa escola que falam e não têm conhecimento algum de língua gestual. Porque antigamente estavam integrados com os ouvintes, durante muito tempo, e sentem dificuldades de comunicação na mesma. E depois, quando chegam aqui, porque ouviram falar que havia uma escola que tinha LGP, que tem apoio para o surdo, tem professor de educação especial, intérpretes, especialistas na área da surdez. Então, nota-se que os surdos evoluem o que acaba por ser uma ajuda, esta equipa é muito boa. (PLGP7, 2019:06)</p> <p>Então, ele vem para cá, mas identidade surda ao certo, penso que não terá. Porque ele vem para esta escola, para minha disciplina nomeadamente e vê a língua gestual, mas claro que ele não vai entender. Eu começo pelo básico, abecedário gestual, e depois explicar o que é cultura surda, começar com a teoria, as várias condições, entretanto os direitos dos surdos e falo um bocadinho da discriminação, entre outros. Ele próprio começa a olhar para ele. Mas, no início ele não aceita aquele termo, o que ele é. Eu sou surdo? Eu não sou surdo? Eu sei falar! Eles dizem isto, é natural. Eu digo-lhe: ok, eu aceito a sua opinião. Mas eu também falo, como tu vês, e não tem problema. Eu falo ao telemóvel e tu já viste. Isto também tu és igual a mim, mas lá dentro tu és surdo, a sua identidade é surda. Depois, eu falo sobre vários temas que estão relacionados ao currículo e mais a frente e ele</p>
--	--	---

		<p>começa a adaptar-se. Portanto, começa a entender que, se calhar, aquilo que eu disse é real. Começa a sentir-se bem, comunicar com surdos e com os ouvintes. Porque, quando eles chegam aqui têm uma mentalidade muito fechada. Eles olham os surdos, parece uma doença que se pega, eles não querem nem ficar perto dos surdos. Depois, também, a comunicação flui e mais tarde muda, no começo querem afirmar que não são surdos porque não querem identificar-se como tal e depois quando percebem que ser surdo não tem nada de mal aceitam-se, e mudam, e desenvolvem-se. Percebem, então, que não tem nada de mal ser surdo. (PLGP7, 2019:06)</p> <p>Então, a língua gestual aonde está? Aonde fomos busca-la? Aonde está o modelo? Quando há um professor surdo de algo é muito importante, não estou falando do ouvinte, eu estou falando o surdo, porque ele é o modelo pra a criança surda, com os professore surdos as crianças sentem uma sintonia, pois são os dois surdos. Quando há um professor ouvinte (de LGP) eles podem olhar para ele como... que ... imaginemos... ele não percebe. O professor ouvinte não percebe que ele não está a entender, as dificuldades dele. Por exemplo, eu sou surdo e ensino língua gestual para os meus alunos. E o aluno surdo olha e eu percebo logo que ele não está a perceber. Eu adapto tudo e arranjo uma outra estratégia para ensinar de outra forma, para ele conseguir alcançar. Eu penso que o professor ouvinte não vai conseguir fazer isto. Vai somente dar a matéria e não vai conseguir perceber aonde estão as dificuldades. E vai pensar</p>
--	--	---

		<p>que está tudo bem, mas na prática o aluno não está a corresponder com o que é preciso. É muito diferente, a sensibilidade que eu tenho. Eu sou surdo e nós sentimos como iguais, estamos em sintonia. Mas atenção, eu estou a falar e falo. Estou com a identidade nos dois mundos, como eu disse, eu comunico com os surdos e me comunico com os ouvintes. Eu sei comparar as duas situações e sei me meter nas duas. Agora, o professor de LGP ouvinte acha que sabe língua gestual e pode ensiná-la. É claro que pode ensiná-la, mas têm outras coisas que ele não consegue, as características ele não consegue.</p> <p>(PLGP7, 2019:09-10)</p>
	<p>Status de professor – igualdade de direitos</p>	<p>Eu queria ser igual, eu queria ter o mesmo tipo de educação porque, para mim, eu acho que dizer professora, a própria palavra, é um bocadinho mais importante que formadora de surdos.</p> <p>(PLGP1, 2018:05)</p> <p>Eu não sei... acho que é... Por exemplo: acho que é um código, aquilo parece um código. Hum, por exemplo, no concurso nacional, aqui em Portugal, se eu fosse formadora, eu nunca mais conseguiria. A palavra é muito importante, mesmo para mim, para a minha própria autoestima. Também por uma questão política, a palavra PROFESSORA, implica que eu entrei na Universidade e já tive treino. Eu consegui, eu própria tenho esta profissão. Sim, foi muito trabalhoso, eu tive que entrar na Universidade, tudo mais, mas, eu consegui. Claro que não é a andar para passear com o papel, o conhecimento está dentro de mim, está em mim. Faz parte</p>

		<p>de mim. E claro que também é para proteger os interesses da comunidade surda. (PLGP1, 2018:05)</p> <p>Verdade, que havia aquela diferença de sentimento, que ser professora e ser formadora é diferente. Por isso, eu quis ser professora igual aos outros. A Lei também me obrigava a isto, e o ordenado também. Eu queria que o meu ordenado fosse igual a dos outros professores, foi por isto que eu fui fazer o curso. (PLGP2, 2018:06)</p> <p>Agora aqui em Portugal já se reconheceu a profissão de formador de LGP, intérpretes, e eu espero que daqui para frente, o trabalho do intérprete e de formador de LGP comecem a elevar e que lutem para que as coisas melhorem. Por exemplo, antigamente, nós éramos técnicos, isso tem vindo a mudar, agora nós somos oficialmente professores e intérpretes. Agora o governo começou a aprovar algumas coisas já deu o devido nome a profissão. Se há professor de história, professor de matemática tem que haver professor de língua gestual e intérprete de língua gestual. Acho que isso para ética profissional é muito importante. (PLGP4, 2018:07)</p> <p>Mas você está falando do surdo ou do professor? Você está a falar de mim, dessas mudanças de formadora para professora? Para mim é igual. Na prática é igual e na teoria é diferente. Percebe? No papel é diferente, na prática, no trabalho, é exatamente igual para o professor. Quer dizer,</p>
--	--	--

		<p>por um lado, como técnica eu trabalhava 35 horas semanais e agora trabalho 22 horas ativas. Portanto, percebe-se esta mudança? <u>De 35 horas para 22 horas. A qualidade agora é melhor.</u> (PLGP6, 2019:04)</p> <p>Eu investigo, faço o meu trabalho, faço o meu projeto. Eu tenho um projeto na escola, preparo as aulas, faço codificações, faço muitas coisas. Com 35 horas fazíamos as coisas iguais, mas era o dobro do trabalho, era muito complicado. (PLGP6, 2019:04)</p> <p>30 horas eram diretas, as outras 5 horas eram reuniões. Por exemplo, trabalhar não é só com surdos, têm crianças autistas, têm crianças com paralisia cerebral tudo com a surdez associada, são múltiplas deficiências. Era muito complicado, era muito trabalho, não era igual. (PLGP6, 2019:04)</p> <p>(...) também pergunto aos meus colegas com mais igualdade, é diferente. (PLGP6, 2019:04)</p> <p>É muito diferente. Os direitos de antes e os direitos de agora são diferentes, em termos de profissão. Eu agora sou professor de língua gestual, ou seja, há outro tipo de respeito. Dão mais valor ao trabalho. É uma língua a sério. O formador tem um bocadinho de menos valor. Ser formador é como se não fosse um trabalho a sério. A diferença principal é esta. (PLGP7, 2019:08)</p>
--	--	--

		<p>Como eu disse antes, a profissionalização é importante para conseguirmos entrar no quadro, termos trabalho e continuarmos nas escolas. Isto nos dá alguma calma em termos de trabalho, claro. Claro que eu posso ir ao concurso todos os anos, mas no quadro é outra segurança... dar-nos outras condições de vida também, em termos de vencimento, nós podemos aumentar porque progredimos na carreira e isto também é importante. (PLGP7, 2019:08)</p>
	<p>Questões inerentes a profissão professor (experiência, insegurança profissional, tempo extenso em sala de aula, continuação de trabalho em casa, preparação de aula, auto cobrança, cooperação família e escola)</p>	<p>Eu, por estar a vida inteira a trabalhar... Eu vou para casa e penso assim... Aí meu Deus...estive bem ou estive mal? Eu vou tentar melhorar! Eu, quando vou embora, eu nunca deixo a escola para trás, pensando: Meu Deus, será que eu estive bem? Estou sempre a pensar: amanhã vou tentar mudar, amanhã farei um bocadinho melhor. Eu nunca desisto! E vou conseguir, eu faço isso para tudo. (PLGP1, pp.04 e 05, 2018)</p> <p>Ui, ui. É uma diferença enorme. Eu não sabia nada. Eu não sabia nada. Quando eu entrei eu era muito ingênua, e agora, com o hábito e com a experiência, eu própria adapto o meu material, eu adapto o meu próprio caminho (PLGP1, 2018:05)</p> <p>Ui (risos). O meu primeiro dia e estava assim, com muita vergonha de ensinar, meu Deus. (...) Eu fiquei aflita. Como que agora eu vou fazer isso? Eu fiquei preocupada. (PLGP2, 2018:02)</p>

		<p>Depende. Às vezes, sinto-me descansada quando vou para casa. Sinto que eu trabalhei bem. Mas, às vezes, eu fico a pensar naquilo, eu vou para casa e penso assim: vou à Internet, procuro coisas, os melhores materiais, para conseguir ensinar os alunos, para conseguir adaptá-los. Porque, às vezes, fico preocupada com essas coisas, não é?! Tento perceber se aquela comunicação está bem visual, perceber se os alunos vão compreender e, tem que gostar do trabalho, também é verdade. Depois, eu fico contente, quando chego na escola e eles dizem: sim, eu percebi tudo, professora. Eu fico tão descansada. Mas é verdade que eu pesquisei muito em casa, eu preparo, eu faço muito trabalho de casa, preparo-me muito bem. (PLGP2, 2018:07)</p> <p>Sim. Há sempre algo a melhorar. Com a experiência dá sempre para melhorar. Eu ando há anos aqui, eu acho que eu tenho uma experiência positiva. Eu acho que as pessoas gostam de mim. As crianças desenvolvem-se bem e até me elogiam, eu acho que sim, eu tenho orgulho de mim própria, eu acho que sou boa professora. (PLGP2, 2018:07)</p> <p>Eu, também, protejo-os muito, protejo as minhas crianças, eles são como os meus filhos. (PLGP2, 2018:07)</p> <p>E claro, ainda vou aprender muito mais porque eu ainda não acabei. Cada vez eu vou ficando com mais experiência e com a troca com os meus colegas, daqui eu vou tendo mais experiência. (PLGP1, 2018:05)</p>
--	--	--

		<p>Porque, normalmente, há muitos pais que não explicam a criança, acham que a escola é suficiente, mas não é suficiente. Por isso que precisamos trabalhar unidos, a escola e a família são uma equipa. Por exemplo, nesses últimos oito anos esta relação tem sido espetacular porque antes era uma guerra, os próprios pais entram em contacto comigo e perguntam-me como é que eu faço e eu acho que a nossa relação é espetacular. (PLGP3, 2018:05)</p> <p>Mas, por um lado, há muito poucas condições para essas crianças, materiais... o próprio Estado não dá. O material é muito antigo, o material não se adaptou a essas crianças. Por exemplo, as cores dos cenários, são sempre as mesmas, parece que nada muda, não desenvolvem. Nós ainda trabalhamos com dicionários de 2008, por exemplo, e às vezes eu pergunto: Aonde estão os novos? Nós não temos câmaras, nós não temos impressoras. Ou melhor, sabe aqueles cartões para imprimir? Às vezes não dá para imprimir para imagens para as crianças verem, outro exemplo, o quadro interativo, eu queria ter um quadro interativo, mas não há. Há algumas escolas lá em Braga que têm, mas outras não há. Como isto é possível? Como é possível uma criança aceder as coisas? Uma criança surda, com um quadro interativo, aprende muito mais facilmente. No entanto, podemos tentar, mas essa é a realidade! Até os meus colegas dizem, somos da mesma opinião, nós todos estamos a lutar para isso, mas olhe: esqueça, esqueça...isto</p>
--	--	---

		<p>é uma questão muito... Sabe, é preciso mudar para ter umas metodologias diferentes. (PLGP3, 2018:05)</p> <p>Por exemplo, as pessoas queixam-se que as crianças não gostam de ler, isso tem um porque. Elas têm um vício da tecnologia. Eu gostava de saber, como é que as crianças, agora, (na área da investigação), aprendem tudo? Por exemplo, se elas não aprendem, quem me explica isso. (PLGP3, 2018:07)</p> <p>Não. Acho que isso é impossível. Acho que não. Acho que todos os professores são assim. Acho que se pensarmos, todos os professores acham que amanhã vão mudar a sua metodologia, vão fazer alguma coisa diferente, vão se preparar para a sua aula. Acho que é preciso preparar para isto. Eu quero melhorar a minha estratégia, eu preciso perceber melhor o meu aluno. Claro que, assim, se todos os meus alunos fossem perfeitos, todos cem porcentos, cem por cento, cem por cento, ia ser incrível. Mas, na verdade, não é sempre assim, principalmente com os surdos. No primeiro ciclo, ainda é mais complicado, é preciso ter mais este papel. Quer dizer, no quinto ano eles podem estar mais preparados e normalmente damos mais responsabilidade para o aluno, mas também é importante falar com os pais para também seguirem esta ordem em casa, mas para mim é isto. (PLGP3, 2018:10)</p> <p>Acho que é mais a preparação, é preparar a aula para a intérprete perceber. Não é só escrever no quadro para os alunos copiarem. Acho que impossível o aluno compreender</p>
--	--	--

		<p>cem por cento. Ele não percebeu tudo. Por exemplo: eu tento fazer perguntas e se o aluno não percebeu, eu tento eu próprio perceber que outra forma eu posso ensinar ou fazer uma ficha para ele tentar compreender melhor. Tento fazer uma explicação individual para fazer com que o aluno mais que perceba, aprenda, é diferente. (PLGP3, 2018:10)</p> <p>Quando eu comecei, as minhas regras de comportamento eram diferentes. Os alunos faziam muitas perguntas e eu os corrigia frequentemente. Eu tentava limpa-los, quase. Eles próprios tinham mais interesse. Acho que eram bons alunos. No meu tempo, por exemplo, eram alunos bons o suficiente para entrarem na Universidade. Há cinco anos para cá as coisas mudaram, não sei explicar, parecem que criaram guerras. Não sei, os professores pegam-se, o próprio comportamento das crianças está pior, dão até respostas malcriadas, às vezes, parecem que não sabem as regras básicas da sociedade, quase. Eu faço um esforço, quase que desmaio, eu me sinto exausto. Às vezes, eu professor estou preparado, eu quero que eles aprendam bem, se eles não aprendem eu digo, não podemos continuar assim, temos que mudar. Eu podia ensina-los à vontade e dizer assim... ignorá-los um bocadinho, mas eu próprio tento dizer-lhes assim: não sejam malcriados, controlem-se, olhem para vocês e pensem – será que é isto que eu quero fazer? Eu fiz bem? Ou fiz mal? Eu estive bem na aula hoje? O que eu preciso mudar? Eu gosto que eles façam esta autoavaliação. E mesmo as crianças aprendem a se controlar. É o que eu lhe digo, o contato com os pais é muito importante. Eu tento</p>
--	--	--

		<p>contactá-los para dizer-lhes: tenha cuidado com o seu filho, tente educa-lo, para este desenvolvimento como pessoa. Isto é importante. Cá há professores que não querem saber, eu não vou dizer nomes. (risos). Cada um sabe de si. (PLGP3, 2018:11)</p> <p>O que eu mais quero é que os meus alunos sejam inteligentes, quero que eles sejam bons alunos. Eu não quero que eles sejam burrinhos. Eu não quero que eles estagnem. Mas, o que eu posso fazer? Não sei dizer...eu tento mudar, eu tento pensar nisso, eu tento fazer reuniões com os meus colegas e eu digo: então, pessoal, como é que isto vai melhorar? Mas eu continuo sempre com esta preocupação. E os meus colegas também tem esta preocupação, que os alunos comecem a ter dificuldades de aprendizagem, sabe? Que comecem a sentir estas dificuldades. Queria tanto que os pais estivessem mais presentes na escola, eu queria tanto. (PLGP3, 2018:11)</p> <p>As crianças ficam agarradas no iPad e acabam por atrofiar. O que eles vão fazer quando ficarem adultos? Aonde que vai ficar a aprendizagem deles? É verdade que a sociedade influencia muito a vida das pessoas. Eu acho que vai ser sempre assim, mas eu preocupo-me. (PLGP3, 2018:11-12)</p> <p>Eu antes, quando eu ensinava as crianças, no final das aulas, eu dava curso de formação aos ouvintes. Então, eu já tinha uma experiência nisso. Eu já tinha um contacto com os ouvintes e já percebia bem. Depois, eu dei uma formação</p>
--	--	--

		<p>para os professores que trabalham com crianças surdas, então, dei algumas aulas e já tinha alguma experiência. Quando eu entrei para a Instituição que eu trabalho agora, eu já tinha experiência nisto. Eu já sabia como resolver tudo. Não tive problemas nenhum. (PLGP5, 2018:07)</p> <p><u>Pessoalmente, há sempre frustrações, sempre.</u> Situações que acontecem, coisas que eu não gosto de ouvir. Sinto que há muitos obstáculos, também. Eu nunca estou satisfeito, eu gosto de trabalhar, eu gosto de ensinar, prefiro ensinar do que pesquisar. Mas, na verdade, me sinto um bocadinho frustrado. (PLGP5, 2018:08)</p> <p>O meu sonho é criar uma sebenta para cada disciplina, mas não consigo fazer isto. Falta-me tempo. Então, pouco a pouco eu vou construindo sebenta, elas vão ficando maiores. As do primeiro ano estão quase completas, falta fazer a do segundo e terceiro anos. Mas, o meu problema é que eu não posso trabalhar só na área do ensino, eu tenho que participar de reuniões, eu tenho que orientar em mestrados, por exemplo, orientar uma pessoa ouvinte é um grande desafio para mim. Eu tenho o tempo todo ocupado. Eu quero fazer coisas que eu gosto, mas não consigo por causa disto (risos). Tenho que fazer assim, caminhos aos esses, não posso fazer tudo o que eu quero. Não consigo, mas espero que um dia eu consiga fazer tudo que eu quero. (PLGP5, 2018:08)</p> <p>Ui! Para mim foi observar porque eu estava junto com o professor de educação especial, eu não comecei a trabalhar</p>
--	--	---

		<p>no primeiro ciclo, eu comecei a trabalhar na pré escolarização, eles eram tão queridos, as crianças eram tão fofas, adorava-os. Era mais ver como eles se comunicavam, ganhar experiência, tentar perceber como eles funcionavam, aquelas pequenas coisas (PLGP6, 2019:04)</p> <p>Ter experiência e ver as coisas de forma mais nítida. Eu preparo as aulas e já sei o que fazer, estou mais calma (PLGP6, 2019:04)</p> <p>Às vezes, eu não vou direto para casa, vou meditar, vou à praia, vou desaliviar a cabeça, depende do tempo, é claro. Eu tenho filha, eu também tenho que prestar atenção a ela. (PLGP6, 2019:08)</p> <p>Para pensar, para preparar-se, estudar... (PLGP6, 2019:08)</p> <p>Achei divertido, achei engraçado, eu estava cheio de vontade para ensinar. Era uma experiência totalmente nova, estava a ensinar. Eu gostei muito do primeiro dia, achei muito positivo. Normalmente, a primeira vez nós ficamos nervosos, não sabemos muito bem como atuar, não temos nenhum dia de experiência. Mas, para mim, foi ao contrário. Eu estava natural a ensinar, sentia-me bem, relacionei-me com as pessoas. (PLGP7, 2019:04)</p> <p>Sim. Mas, se eu não conseguisse eu teria que me adaptar, que mudar alguma coisa. A minha preocupação são eles, os alunos, se eles não me entendem bem, se a comunicação é</p>
--	--	--

		<p>fluida, se eliminamos barreiras. Se eles têm dificuldades, vimos juntos, eu explico novamente, eu tenho essa preocupação, é claro. Se eu não conseguisse alcançar estes objetivos eu teria que me adaptar, eu não poderia ser professor. Se não eu teria que ter coragem para mudar. O meu objetivo é que eu seja o melhor possível. (PLGP7, 2019:05)</p> <p>Agora o estatuto é mais ligeiro, defendem mais os alunos e o professor não é tão tido em conta neste processo. Por exemplo, o estatuto do aluno era preciso mudar, mas isto é outra questão e eu não vou falar disto aqui. (PLGP7, 2019:09)</p>
	<p>O papel do/a professor/a surdo/a de LGP</p>	<p>O professor de LGP, a sua principal função é ensinar a língua gestual. Para mim, é isso. É o mais importante são os gestos. (PLGP1, 2018:04)</p> <p><u>O papel do professor de LGP é muito importante. Porque a língua gestual e a identidade surda fazem parte de nós.</u> Então, nós devemos ser um modelo para as crianças. Essas crianças devem olhar para mim e pensar: eu sou surdo, eu sou forte, igual a ela. Ela tem uma cultura, ela tem uma língua forte e dar isso as crianças. Ensiná-las a serem fortes, também. Para terem todo tipo de oportunidades. Verdade que há professores ouvintes que ensinam LGP, mas eu sinto que eles não têm esta identidade, não têm, não dá, não são um modelo para estas crianças. Se, por exemplo, uma disciplina qualquer... por exemplo, se eu mudar uma disciplina e agora for uma professora de português, eu</p>

		<p>também não tenho identidade nenhuma. É a mesma coisa, para mim é igual. Aqui, nesta escola, todos os professores de LGP são surdos. (PLGP2, 2018:05)</p> <p>Eu poderia ser um professor surdo de LGP para ouvintes, se eles tivessem interesse em aprender, por mim é igual. Se eles tivessem interesse em gestualizar. Por exemplo, um professor de português qualquer. Imagina, um professor de educação especial a preocupação dele é com a escrita, é verdade, é a preocupação deles, mas se eu já lhes ensinei os gestos, de facto eu já lhe disse, qual é o gesto? O que é isso? É ele, por gestos, já me explicou. Então, agora faça a datilologia da palavra e ele não souber, a culpa é minha? Ele sabe, já percebeu o conceito, não é?! O meu trabalho já está feito. Se ele não percebe a escrita, este é o trabalho de outro professor. Claro que muitas vezes falam assim, que é muito bom ter um trabalho em equipa e é importante respeitar o trabalho dos outros colegas. Eu respeito, mas nós tentamos ser flexíveis, tentamos ajustar também, tentamos mudar algumas estratégias, mas, às vezes, não tem porque. (PLGP3, 2018:06)</p> <p>É ensinar gestos, é ensinar a língua, é ensiná-lo a ter identidade, é ensiná-los a adquirir gestos e a expô-los cá para fora, é a saber comunicar, fluentemente. Para mim, isto é mais importante. (PLGP3, 2018:10)</p> <p>Eu sinto-me bem porque eu estou a ensinar a minha língua, a minha primeira língua, estou a ensinar a minha língua</p>
--	--	--

		<p>materna, estou a dar aulas as pessoas, a dar a sensibilidade as pessoas, a minha cultura, estou a explicar como funciona o mundo surdo. Eu sinto que eu estou a dar a sensibilidade para aquelas pessoas. Eu acho que eu estou a contribuir um pouco para que os ouvintes tenham mais sensibilidade e consigam se comunicar melhor com as pessoas surdas. É esse o meu objetivo também, é divulgar e sensibilizar as pessoas. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>O que eu acho mais importante é que o surdo tenha uma identidade forte, que não percam a sua identidade surda, que construam uma identidade surda forte e que lutem pelos direitos dos surdos, em primeiro lugar. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>O meu objetivo é que os alunos aprendam língua gestual, o básico, para que fora da instituição possam se comunicar com as pessoas surdas, que o mundo seja mais acessível para os surdos. (PLGP4, 2018:07)</p> <p>Para mim, há três formas de ser professor de LGP. A primeira, é um professor que se assume como um pai e o objetivo é educar as crianças. O outro monitor tem como objetivo criar empatia com elas, para brincar com eles, para contactar com eles, para comunicar com eles em língua gestual. O terceiro, é o professor autoritário, o objetivo é ensinar-lhes o conteúdo programático. É preciso fazer as atividades flexíveis, não pode ser só o pai, nem só o monitor e nem só o autoritário. É preciso trocar entre esses três. Ensinar todo o conteúdo, o programa curricular, é preciso ter</p>
--	--	---

		<p>uma flexibilidade. É importante ver o tempo do dia e ver o programa com o objetivo de conseguir atingir todas as competências do programa. O objetivo não é só ensinar isto, é educar um pouco. É ensinar e educar. (PLGP5, 2018:05)</p> <p>A principal função do professor é a transmissão de conteúdos relacionados a LGP, em primeiro lugar, que os estudantes consigam adquirir competências linguísticas. Em segundo lugar, conhecer as particularidades da cultura surda, dando exemplos, interagindo com eles, em último lugar, comparar as estruturas frásicas da LGP e da língua portuguesa. Eu não sou fraco em língua portuguesa, escrevo muito bem e comparo a estrutura frásica de uma língua e da outra. Esses são os três principais pontos para mim. Porque, quando eu falo das particularidades da cultura surda, eu não falo só da cultura, eu falo das atitudes de um surdo, dos valores surdos, qual é a posição de um ouvinte perante um surdo e quais os cuidados a ter com um surdo, porque é preciso conhecer muito bem o mundo surdo e o mundo ouvinte, O futuro, de facto, com essas pessoas que estão a aprender LGP nestes cursos lidam diretamente com o surdo e é preciso ter esse cuidado. (PLGP5, 2018:07)</p> <p>As situações são parecidas, numa formação ou num curso superior, só que na área da formação é muito mais básico. Já, no curso superior, o nível é mais elevado. O programa é de 3 anos, há muito mais vocabulário, também está repartido por temas diferentes, há muito mais matérias, não é só ensino de vocabulário, também a nível sintático, como</p>
--	--	--

		<p>traduzir textos em LGP, explicar alguns por menores linguísticos, por exemplo, a gramática da língua gestual, que antes eu não ensinava. Antes, o meu objetivo era aquela comunicação rápida, básica, não ensinava nada profundo. Agora, também não é só ensinar, eu comecei a pesquisar, comecei a escrever artigos, a publicar, faço pesquisas relacionadas a língua gestual, também oriento mestrandos. Às vezes, obrigam-me a lecionar outras disciplinas, por exemplo, psicossociologia da comunidade surda, observação em contextos educativos no âmbito da língua gestual. (PLGP5, 2018:07-08)</p> <p>Antes, com crianças, eu não pesquisava. A minha preocupação era transmitir-lhes a matéria, o professor quer é explicar. Mas no curso superior não, é muito diferente. (PLGP5, 2018:08)</p> <p>O principal objetivo do professor de LGP é desenvolver as capacidades de língua gestual, as capacidades de comunicação. Desenvolver estes conceitos(...) (PLGP6, 2019:08)</p> <p>O professor é o facilitador da comunicação, dá informação aos alunos (PLGP7, 2019:04)</p>
--	--	--

Apêndice 5 - Análise das Narrativas / Dimensão IV

Dimensão IV: Identidade da instituição

<p>Características das instituições em que os/as professores/as de LGP atuam.</p>	<p>Trabalho solitário</p>	<p>É assim... na pré, não. Na pré é independente. Eu estou sozinha. Eu faço o meu próprio programa, faço eu a minha matéria. (PLGP2, 2018:05) Na disciplina de LGP eu estou sozinho,</p> <p>Mas cada disciplina é independente. Cada professor é independente. (PLGP3, 2018:07)</p> <p>Aqui na faculdade eu tenho contato com Associação de surdos do Porto. Eu estou habituada a trabalhar na Associação, trabalho lá há muitos anos e chamam-me e as coisas estão preparadas desta forma. Eu dou lá algumas aulas, divulgo também e criam interesse. (PLGP4, 2018:06)</p> <p>Eu sou responsável na Associação, eu sou a pessoa responsável na Associação e depois envia. É assim: uma aula é uma coisa formal, então eles me avisam, me dão um plano, como é que é, eu só vejo preparo tudo e envio para lá. Depois de ser aprovado eu dou a aula. (PLGP4, 2018:06)</p> <p>Antes, a equipa era muito boa, dávamos muito bem. Mas, agora, algumas coisas aconteceram. Comecei a me sentir isolado, para eu me sentir integrado, era importante lidar com os pares, com os meus pares, mas também com os meus amigos ouvintes que sabem língua gestual, mas a maior parte, a maioria dos professores, não sabe LGP. Os que sabem LGP têm muitos problemas de rivalidade. Então, eles excluem o surdo, querem ser eles as vedetas. Portanto, não há muita interatividade entre as pessoas. Lá no meu trabalho, eu sinto-me bastante sozinho. (PLGP05, 2018:07)</p> <p>Neste ano, sou só eu. Antigamente, havia mais professores, porque existiam dois períodos de licenciatura, de manhã e pós-laboral. Eu trabalhava cem por cento. Mas haviam outros professores que não podiam. Portanto, trabalhavam menos tempo, dependia. Eu trabalhava</p>
---	---------------------------	--

		<p>com uma turma, outro com duas turmas, por exemplo, e o problema era que os horários eram muito diferentes. Eu tinha um horário de manhã, o outro tinha de tarde e o outro tinha à noite. Não havia qualquer tipo de encontro entre nós. Nós só encontrávamos por causa das reuniões. Então, aí, falávamos uns com os outros. Agora, sou o único surdo, sinto-me sozinho. Tem uma professora ouvinte que sabe LGP, mas nós não nos relacionamos. O resto dos professores, a maioria, não sabe LGP e, por isso, a comunicação é sempre oral. Eles não percebem e às vezes é preciso escrever. É muito, muito complicado. Para mim, é um desafio trabalhar com este grupo. (PLGP5, 2018:07)</p> <p>Eu senti um bocadinho mal porque eu trabalhava sozinha, este era um aspeto negativo, sozinha como professora de LGP, claro, na altura, técnica. O acompanhamento, a interação com os meus colegas... faltava muita coisa. Tinham lá na minha escola, dois ou três professores, hoje tem mais até. Mesmo assim eu ia sozinha, ficávamos todos separados. Na altura, tinham dois ou três colegas da mesma escola e era a primeira vez de todos a fazer aulas. Foi a primeira vez, eu não os conhecia, eu nunca tinha sido professora, eu queria saber como era. <u>Senti-me um bocadinho sozinha, senti-me preterida.</u> (PLGP6, 2019:04)</p> <p>Não há interação nenhuma, já disse, cada um faz o que quer. Só, por exemplo, os alunos que tem carência de estudo têm medidas adicionais. Se tiverem cegueira, autismo, surdez associada etc., isto sim tem articulação. Esse trabalho é feito junto com o professor de educação especial, ali, sempre associado e acompanhado. Está atento a isto, mas se for um professor normal com outro professor normal, zero, isto não existe. Não existe comunicação entre os professores, cada um safa-se sozinho. (PLGP6, 2019:05)</p>
--	--	---

		<p>A articulação, os professores precisam articular. Eu sinto que se isto acontecesse o aluno se desenvolveria de uma forma espetacular. Se houvesse esta articulação entre os professores, eu sinto isso, mas posso estar enganada. (PLGP6, 2019:05)</p> <p>Não sei...articulação, porque a minha disciplina de língua. É esta a pergunta? (PLGP6, 2019:08)</p> <p>Também precisa mais articulação com os outros colegas. Porque é preciso pensar no futuro das crianças. Temos que pensar no desenvolvimento dos alunos. (PLGP6, 2019:08)</p> <p>Eu sou o único professor de LGP aqui nesta escola. (PLGP7, 2019:05)</p>
	Trabalho em equipa	<p>Nós temos um grupo, do primeiro ciclo. Os professores são muito unidos, nós trabalhamos muito bem. Eu trabalho junto com a professora de Português, depois, por exemplo, com alguns textos, com algumas palavras, há sempre esse estudo acompanhado. Eu explico como são as palavras que vem no texto e troco por LGP. Eu explico sempre assim. Nós somos muito unidos, muito unidos mesmo. Se eu souber que a professora sabe LGP, deixo estar. Há esta separação também. Se eu souber que ela não sabe, então, faço o trabalho em LGP e criamos ideias juntas (PLGP1, 2018:03)</p> <p>No primeiro ciclo, sim. Já é um grupo. Estou eu, M e mais gente. Mas, só no primeiro ciclo. Há dois professores, normalmente. Um é para o primeiro ciclo e outro é próprio para a educação especial, entre nós</p>

		<p>trabalhamos muitíssimo bem, é uma maravilha. Todos sabem a língua gestual, língua gestual perfeita, comunicamos muito bem. Discutimos entre nós quais são os temas que nós vamos falar, a matéria também, por exemplo, o programa de LGP precisa ser respeitado, mas há pessoas que ficam aflitas porque não estão a desenvolver o português de uma maneira correta mas ajudamos uns aos outros, explicamo-nos, tenta este caminho, tenta aquele, há sempre outros tipos de coisas para fazer e outras palavras que tu podes ensinar através da datilologia, faz jogos. (PLGP2, 2018:02)</p> <p>Sim, nós trabalhamos juntos. No primeiro ciclo é assim, uma equipa multidisciplinar. Do quinto ao nono ano, não é assim, cada um trata da sua própria disciplina. Pronto, percebe? No primeiro ciclo sim, trabalho com uma equipa multidisciplinar (PLGP3, 2018:07)</p>
	<p>Questões políticas institucionais em relação a LGP: bilinguismo, modelo surdo, comunicação etc.</p>	<p>É por causa de certas opiniões políticas... percebe, por exemplo, antigamente davam muito valor a ... uma senhora chamada Y, que era diretora aqui, esse era o nome gestual dela (fez o gesto), ela defendia imenso a LGP. Destacava-a, queria que os alunos surdos tivessem modelos surdos e queria que os alunos surdos desenvolvessem uma comunicação de forma sadia e queria que eles percebessem que podiam aprender qualquer coisa. Percebessem as aulas, que continuassem sempre uma comunicação fluente, sabia que isso era importante, a educação bilingue, a educação dos alunos. Ela sempre defendeu isto, esta tal mulher, e nós, professores surdos e ouvintes, ela disse que todos deveriam saber a língua gestual, não aceitava o intérprete, todos aqui devem ensinar em língua gestual, não importa se é ouvinte. E ela tornou isso obrigatório. Depois, ela foi a Gallaudet, entretanto, ela queria fazer</p>

igual a Gallaudet, tinha visto como é que e ela queria fazer tudo igual, que todos falassem em língua gestual, que todos tivessem esse tipo de envolvimento e queria que as crianças surdas aprendessem através do método visual, nem que fosse assim, isso foi muito bom. Só que depois trocou, não é?! Mudou um bocadinho, isso que começou a vir o sistema implante, como eu gosto de chamar. Então, começaram a vir muitos implantados e de repente começaram a mudar as políticas é tudo oral. Fizeram assim um meio a meio, oral e gestual, e disse: Olha desculpe Dona X, há algum engano porque não é lá por ter um implante que ele vai começar a falar oralmente, a identidade dele é diferente, não importa se ele tem um implante, ele é surdo na mesma, ele tem que aprender os gestos, é a língua dele, ele lá dentro continua surdo, a comunicação dele precisa de ser assim. Se ele mais tarde, com certeza, se ele conseguir ter uma comunicação oral sim, senhor, mas todo o inicial dele deve ser em língua gestual. Porque se não, ele olha para palavras como casa e não percebes o que está lá a dizer porque dentro da própria cabeça não criou esses conceitos. Então, há este debate. É muito difícil, é muito difícil. Eu acho que ela não percebe o que estamos aqui a fazer, mas a maioria dos alunos, ainda por cima, são implantados, há os que não têm implantes e são surdos sim e que continuam na educação bilíngue. Mas, para os alunos que são implantados ela acha que não, que eles devem ser integrados, mas eu acho que não. Eles deveriam estar na educação bilíngue na mesma. (PLGP2, 2018:03)

Às vezes, às vezes... Mas é muito pouco, é uma minoria, porque eles não dão valor. Eles são muito antigos também, não conseguem aprender muito bem. Nós fazemos assim, se quiserem aprender, sim senhor, apareçam. Mas, se não quiserem aprender nada também não vale a pena. Normalmente, eles não querem, ficam caladinhos, não os apetece

aprender. Antigamente, não. Era obrigatório. Todos sabiam LGP, funcionários, mas agora não, agora não, é um bocadinho diferente. (PLGP2, 2018:06)

Porque a Lei mudou, a inclusão foi este ano. Assim, nós estamos muito no começo, estamos a começar e vamos devagarinho. (...) Informação, pois, ainda não está muito clara, para mim, para nós, professores, existem as questões universais e as questões seletivas, por exemplo, como que eu vou te explicar... é uma espécie de pirâmide de avaliação, que nós temos agora aqui. Se a criança tiver dificuldades, as estratégias que escolhermos e tudo mais, se as crianças souberem e se esse grupo souber mais um bocadinho essas coisas, essa espécie de exame quase que nós temos, será mais fácil, mas como ainda estamos no começo, não sei dizer assim mais coisa. Não sei se vai correr bem ou se vai correr mau, geralmente, a questão da inclusão dos surdos, como eu vou te explicar...eu acho que o surdo deve participar junto com as outras pessoas, não importa se é ouvinte ou se é surda, aliás, todas as pessoas devem participar independente de serem ouvintes ou surdas, acho que deve haver, mesmo no grupo de surdos, uma equidade com os ouvintes, esse é o objetivo. Aliás, eu acho que o objetivo da Lei também é esse, com o tempo vamos perceber se é ou não. (PLGP3, 2018:08)

Não. Os professores ouvintes é só oralidade e escrita. Eu só (dou aula) em gestos, acho que vai continuar na mesma. Ano passado (2017) já era uma EREBAS e era assim. Acho que esse ano (2018) alguma coisa vai mudar, mas para já, não. (PLGP3, 2018:08)

		<p>Sabem alguns gestos, algumas mímicas, mas não falam LGP perfeito. Por exemplo, eles não têm formação de intérpretes. Eles aprendem o básico dos gestos sim, mas eles não são um bom modelo. (PLGP3, 2018:08)</p> <p>Ela funciona até o décimo segundo ano e depois tem uma área profissional, no décimo ao décimo segundo ano o aluno pode fazer um curso profissional pode dar-lhes esta escolha. Depois, podem ir para a Universidade, no final. E foi isso que falei, das questões universais e das outras questões (EMAEI) é uma sigla para trabalho em equipa, algo relacionado a esta área, acho que vai começar em janeiro deste ano, ainda não começou, aliás, do próximo ano. Igual a avaliação de cada aluno, para perceber se individual, é uma espécie de relatório para cada aluno para perceber se ele tem capacidades ou não para entrar na Universidade, se era melhor que eles queiram cursos profissionais ou não, se podem participar em todas as disciplinas, por exemplo, se no décimo ano ele tiver muitas dificuldades, por exemplo, se ele tiver problema de memória muito fraca, mesmo se tiver problema de mobilidade em um braço ou coisas desse gênero, e o grupo (equipa de profissionais) sentir que essa criança não vai conseguir fazer todas essas disciplinas no décimo ano regular, então, a equipa especial acolhe-o e ele começa a estudar nesta área. Eu acho que em janeiro irá começar, então, será esse o primeiro passo, vai ser isso. Estou a lhe dizer que não tenho experiência nenhuma nisso, por isso vamos ver como é que ocorre. (PLGP3, 2018:08)</p> <p>Peraí, eu vou explicar de forma mais fácil. Do primeiro ao quarto ano os professores de LGP e o professor de Educação Especial estão juntos, trabalham juntos, são professores tutores, o professor de LGP e o</p>
--	--	---

professor de Educação Especial, do primeiro ao quarto ano. Depois, do quinto ano até o décimo segundo eles, tem sempre a disciplina de LGP e as outras disciplinas, português, matemática... igual aos ouvintes. (PLGP3, 2018:09)

Não consigo dizer se vai melhorar ou vai piorar. Eu fico constantemente preocupado com isto. (PLGP3, 2018:11)

Sabe, é aquela frase que a inclusão é a integração para todos, mas é uma coisa um bocado estranha. Como é que eu ia dizer... as escolas de referência que existiam, eram as únicas escolas que tinham esta educação especial, que era verdadeiramente para todos os surdos. Quando começou, é verdade que os alunos percebiam bem. Mas eu próprio trabalhei nas Escolas de Referência e senti que os alunos, precisávamos puxar por eles. E qual é o problema? O problema é que não existe Escolas de Referências para Surdos autónomas, independentes, ainda não. Não existe uma escola verdadeiramente inclusiva, mesmo para a família, a família não participa desta vida. (PLGP3, 2018:11)

Antes, a equipa era muito boa, dávamos muito bem. Mas, agora, algumas coisas aconteceram. Comecei a me sentir isolado, para eu me sentir integrado, era importante lidar com os pares, com os meus pares, mas também com os meus amigos ouvintes que sabem língua gestual, mas a maior parte, a maioria dos professores não sabe LGP. Os que sabem LGP têm muitos problemas de rivalidade. Então, eles excluem o surdo, querem ser eles as vedetas. Portanto, não há muita interatividade entre as pessoas. Lá no meu trabalho, eu sinto-me bastante sozinho. (PLGP05, 2018:07)

Porque lá, no meu trabalho, há pessoas que falam da inclusão, a teoria da inclusão é muito bonita, mas não existe. Na prática é zero. Não há inclusão. (PLGP5, 2018:08)

Porque com as escolas de referência isso mudou. Esta escola mudou para escola de referência, havia o grupo dos surdos e o grupo dos ouvintes era completamente a parte. Porque os surdos tinham uma educação bilíngue. Agora você já sabe como é. (PLGP6, 2019:06)

O trabalho em equipa é muito positivo, às vezes chamam-me e perguntam-me alguma coisa da língua gestual, quando tem alguma dificuldade nos contactamos e nos relacionamos, pois, a nossa preocupação são os alunos. Trabalho com a professora de educação especial em colaboração com ela e também as intérpretes apoiam-me imenso porque quando é preciso intérprete elas são chamadas e ajudam. Os professores ouvintes também me chamam e perguntam como é trabalhar com alunos surdos, eles têm dificuldades, pois eles não sabem muito bem. Eu estou a dar formação aos professores ouvintes. Eu estou a lhes ensinar algumas estratégias além da língua gestual e é satisfatório, é bem positivo. (PLGP7, 2019:04)

A Lei 54 de julho? Sim, a Lei mudou. Aqui era uma escola de referência, mas agora é uma escola inclusiva. (PLGP7, 2019:06)

Pronto, agora temos a disciplina de língua gestual e agora estamos separados, eu acho muito importante que tenham criado a disciplina de língua gestual pois eles percebem que ela não está misturada em outras

		<p>disciplinas é uma disciplina independente. Ela é uma disciplina a sério, como todas as outras. (PLGP7, 2019:06)</p> <p>É possível reprovar. Imaginemos um aluno que não se esforça para nada, falta constantemente, não tem atenção nenhuma nas aulas, pode reprovar. É igual a uma disciplina qualquer. (PLGP7, 2019:06)</p> <p>Assim, o currículo é mais aprofundado, tem mais avaliações, são mais específicos os parâmetros, preocupa mais com as dificuldades. Antigamente não era assim, era mais dar a volta. Havia um PEI, que avaliava as dificuldades dos alunos, mas aquilo passava mais a bofeia. Agora há muito mais controle com as dificuldades. (PLGP7, 2019:09)</p>
--	--	---

Apêndice 6 - Análise das Narrativas / Dimensão V

Dimensão V: Cidadania em prol da conquista dos direitos a ser surdo/a – ser surdo/a cidadão/a.		
<p>Identidade(s) surda para conquista da cidadania</p>	<p>Entrada na comunidade surda</p>	<p>Eu tinha 18 anos quando aprendi a LGP. Com 18 anos. (PLGP1, 2018:01)</p> <p>Só com dezoito anos. Foi quando eu entrei no tal curso que eu comecei a me integrar nas Associações, nas Federações. Isso para mim, o meu ego cresceu imenso. A minha identidade surda cresceu imenso. Antes eu não tinha e depois subiu tudo cá para cima. (PLGP1, 2018:03)</p> <p>Eu trabalho nesta Associação de Surdos há dez anos, na direção, sou responsável. Eu ajudo e dou apoio a várias áreas. Por exemplo, às vezes, o surdo não tem nenhuma integração, e eu tento, também, que haja mais</p>

		<p>acessibilidade, mas pronto, isso mudou um pouquinho. (PLGP3, 2018:04)</p> <p>Sim, com quatro anos comecei a ter contato com as pessoas surdas. Sim e eu comecei a primeira vez que eu me contactei com pessoas surdas mais velhas, então, sim, comecei logo a aprender. (PLGP4, 2018:02)</p> <p>Entrei numa Associação de Surdos com dez anos, foi a minha primeira Associação de Surdos. Entrei só quando eu estava no quinto ano. Quando eu estava no quinto ano eu vi uma Associação de Surdos e entrei com mais ou menos dez ou onze anos eu comecei a frequentar uma Associação de surdos. (PLGP4, 2018:04-05)</p> <p>Por causa dos meus amigos, por causa dos meus amigos surdos, ficava mais fácil me comunicar com eles, através dos gestos. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>Na Associação eu tinha uma vontade de me comunicar. (PLGP4, 2018:05)</p> <p>Eu fui à Associação de Surdos, no ano de 2.000 eu fui sócio, foi muito mais tarde, só. Foi quando eu tirei o curso de língua gestual. Foi dentro desta Associação. (PLGP5, 2018:03)</p> <p>Eu continuo sócio, mas eu não tenho mais ido por falta de tempo. Eu moro longe, muito longe das Associações, eu não tenho tempo para ir e vir. Depois, só está aberta ao fim de semana. Eu também não consigo mesmo ir. Eu, antes, quando eu fiz o curso de LGP, quando eu tirei o</p>
--	--	---

		<p>curso profissional, eu ia a Associação com mais frequência. Mas, quando eu comecei a trabalhar as coisas mudaram. (PLGP5, p.03, 2018)</p> <p>Porque eu só fui integrada com a comunidade surda aos dezasseis anos de idade. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Eu vi, numa praia, um grupo de surdos, numa praia, mas eu estava no grupo de ouvintes. Eu lembro-me disto, eu vi a língua gestual e fiquei chocada! Eu fiquei bastante tempo a olhar para eles e fiquei embasbacada. Eu não sabia o que aquilo era. Quer dizer, eu via as mãos deles a mexer, mas não sabia o que era, eu não sabia o que eram surdos. Não sabia se era surdo, não sabia o que se passava lá. (PLGP6, 2019:01)</p> <p>Depois, um colega meu de turma, que morava em Vila do Conde, isto foi bom, e por sorte agente encontrava-se. Nós encontrávamos no comboio, vinha eu e o meu colega. Pronto, e me ensinava a língua gestual e foi por isso que eu consegui me desenvolver. A Patrícia jovem e a Patrícia de agora são pessoas muito diferentes, psicologicamente, ui! São completamente diferentes (PLGP6, 2019:02)</p> <p>Foi no mesmo dia em que eu entrei na escola, eu conheci os surdos e acabou, só vivia para isto. (PLGP6, 2019:07)</p> <p>A primeira vez que vi os surdos, esta lembrança é muito forte. Porque eu vivia numa comunidade ouvinte, mas tinha muitas dificuldades de comunicação, haviam falhas de comunicação, como eu sou surdo, eu não percebia o que eles diziam. Eu tentava fazer leitura de fala. A primeira vez que eu vi um surdo eu fiquei muito arrepiado. Eu fiquei em choque. Esta é a minha primeira memória. (PLGP7, 2019:01)</p>
--	--	--

Eu tinha mais ou menos doze ou treze anos, penso eu. (PLGP7, 2019:01)

Sim. Eu tive muitos contactos com os surdos, numa certa altura, eu não sabia nada em língua gestual, eu estava a zero da LGP, a partir daí começaram a me ensinar a língua gestual. Por exemplo, eu adorava contar piadas, eu dava-lhes (falava) algumas piadas e eles davam-me gestos em troca, a partir desta brincadeira eu desenvolvi muito a minha língua gestual, e também, como eu consigo ouvir alguma coisa pois estava integrado com ouvintes, e eles não conseguiam falar (os surdos), eu ajudava-os, eu traduzia com a língua gestual que eu tinha, na altura, e pensei que no futuro eu poderia ser professor de LGP e ajudar os surdos. (PLGP7, 2019:02)

Sim. Frequentava. Porque temos que respeitar a língua gestual antiga. Foi muito importante eu saber que há língua gestual e que ela vai passando de geração a geração. Se eu não fosse sócio e não houvesse contacto com os surdos ... eu acho que ainda é importante fazer parte das Associações de Surdos. O convívio com pessoas surdas é muito positivo. (PLGP7, 2019:04)

A Associação é muito importante, ela é o apoio e o suporte para lutar, para fazermos a nossa luta pelos nossos direitos e também os nossos deveres. É preciso ter uma associação que lute, que chame a atenção para os problemas. E nós, surdos, temos direitos a estarmos em igualdade com os outros. Claro que sim, é muito importante fazermos parte de uma associação. (PLGP7, 2019:04)

	Aquisição de língua gestual portuguesa para a conquista de uma cidadania plena	<p>Mas, agora, do primeiro ao quarto ano é preciso puxar muito pelas crianças, para eles saberem, pois para mim, é importante que eles saibam escrever. Por exemplo, eles vão à rua sozinhos, alguma coisa acontece, alguma aflição qualquer, como eles comunicam? O que? Vão falar em Língua Gestual e a pessoa ouvinte não percebe. É importante que eles também saibam escrever, para mim é importante. Por exemplo, se não tiver intérprete pois acontece imensas vezes, é importante elas estarem. Mas, se elas não estiverem? O que ele faz? É isso que eu também quero, que eles me digam: ok, eu sou capaz de comunicar em Língua Gestual, mas também sei o equivalente escrito desta palavra. (PLGP3, 2018:05-06)</p> <p>Corrigir a sociedade, para mim, fazia-se como antigamente. Por exemplo, um surdo hoje quando entra na Universidade não sabe ler um mapa, ele não sabe os contactos que tem, ele não sabe os estatutos dele, ele não sabe o estatuto de aluno, ele não conhece e não se queixa, como que consegue? Aonde que está esta compreensão dele? Depois eu digo: Como isto é possível?! Isto vai continuar assim? Era muito melhor como estavam antigamente. Agora, claro, a atenção deles vai para outra coisa: o telemóvel, para tecnologia... eles não têm mais interesse nestas coisas. Porque quando eu entrei na Universidade era completamente diferente. Por exemplo, hoje de manhã, houve uma visita relacionada com um teatro, foi engraçado, estavam surdos e ouvintes, todos misturados, os surdos me diziam: eu nunca tinha visto isto, eu nunca tinha visto aquilo, aí eu pensava... Ai meu Deus, isto não é normal!!! Por exemplo, eles não conhecem os elementos como ouro, prata... Eles diziam assim: isto come-se? Meu Deus... não. Isto é o que se faz anel, relógio, pulseira. Isto não é de comer. Eu expliquei-lhes gestualmente o que eram as</p>

coisas. E agora eu pergunto-lhe: Por que os pais não explicaram isto a estas crianças? O que faltou aqui? O que? É para passear com eles pela mão, olha que lindo, olha que giro, veem qualquer coisa e vão se embora. Não explica a criança o que se passa. Eu fiquei admirado. E parece que as crianças não têm independência nenhuma, eles não são independentes! É o que eu estou a dizer: no meu tempo de surdo, nós éramos muito mais independentes. Juro por tudo, nós aprendíamos melhor. Acho mesmo. Agora não, fecharam isto, esta porta fechou-se.

Mas o meu irmão surdo foi educado só com gestos. E nós fomos trocando as informações. Mas... ele próprio era muito independente. Ele combinava as coisas com os amigos e falava-me: anda, irmão, anda a ver o mundo, anda a conhecer!

(PLGP3, 2018:12)

Tentar prepará-las para o futuro, as crianças. Porque os meus alunos, a maioria deles, tem falta de comunicação com a família, o pai e a mãe são ouvintes, as famílias deles são desprovidas, normalmente são mais pobres. Eles têm vários problemas financeiros, de violência. Então, isto aí, na escola eu tento trazer um bocadinho eles, ajudá-los um bocadinho a desenvolverem, a trabalharem e a desaliviarem a cabeça. Faço atividades para ver se eles conseguem se desenvolver. Há alguns que não querem saber, não percebem bem. Mesmo dentro deles, a vida deles familiar não estar bem também não ajuda. Isto, de facto, dá complicações ao meu trabalho, não consigo ensinar e tento me ajudar a isto. É um desafio para mim. Para criança também é o dobro do desafio. Viver aquilo. Eu tento fazer as atividades, faço o trabalho sim, dou a matéria, claro que sim. Mas eu tento conjugar isto, fazer estas pequenas coisas, fazer estas conjugações, porque eu sei que eles têm esta

		<p>necessidade. Eu tento me adaptar as necessidades deles. (PLGP6, 2019:07)</p> <p>Explicar os seus direitos, eu explico para os surdos para que eles não se sintam inferiores aos ouvintes pois eu quero que eles se sintam como iguais. Porque, anteriormente, nós nos sentimos um pouco discriminados, havia discriminação. Os professores ouvintes nos olhavam os professores surdos como uns coitadinhos. Pensavam também que os surdos não podiam fazer tal profissão. Havia uma série de questões que nos magoava. Mas nós arregaçamos as mangas e fomos à luta. (PLGP7, 2019:05)</p> <p>E desenvolvi, ela passou-me a experiência dela e agora eu dou aos meus alunos. Eu quero que eles saiam das escolas preparados, que tenham um bom futuro, que sejam responsáveis e que tenham capacidades para serem bons em qualquer profissão. É este o meu papel. (PLGP7, 2019:05)</p>
	<p>Identidade surda</p>	<p><u>Eu sou surda e gosto de língua gestual (...) Mas a minha própria voz, eu não gosto, não faz parte de mim. (...) Eu não tenho nenhum interesse em falar. A minha identidade surda é muito forte. Eu faço gestos. (PLGP2, 2018:01)</u></p> <p>(...) acho que é porque eu tenho identidade surda e bastante personalidade também. (PLGP2, 2018:01)</p> <p>(...) eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. Eu captei logo os movimentos, comecei a gestuar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu</p>

encontrei com as pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. Eu gosto de estar integrada com pessoas surdas. Porque a minha madrastra achou que era melhor para mim estar integrada com pessoas surdas então, colocou-me lá. Eu senti-me muito bem. (PLGP4, 2018:01)

Não, acho que não. Como é que eu vou dizer... quando eu era criança, a maioria das pessoas eram ouvintes, e eles não tinha uma boa relação com as pessoas surdas. Eu acho que se nós tivéssemos algum tipo de personalidade mais ou menos parecida, nós conseguimos nos dar bem porque também as pessoas faziam um esforço e eu conseguia apanhar bem e eu conseguia apanhar um pouco da oralidade deles, por exemplo, se eles falassem muito rápido e eu não percebesse a comunicação, isso fazia a minha identidade cair e eu ficava aflito. E o que eu fazia? Pronto, as pessoas respeitavam essa minha dificuldade, mas também não passava dali. Se eu estivesse com um homem com uma personalidade mais calma e mais tranquila que até se esforçasse comigo, era muito diferente e acabávamos por nos dar bem, mas se não, não. Mas assim, também por outro lado, tinham uns professores, por exemplo, que falavam muito rápido e eu não percebia nada. O meu colega ao lado da minha cadeira me explicava, não é assim X, é assim, aí eu aprendia muito melhor. Eu aprendia melhor com o meu colega do que com o professor que estava a dizer. Então, fazer o que? Interromper toda a hora a aula, era assim. (PLGP3, 2018:03)

Mas, eu peço desculpas, eu sinto melhor com os surdos, os surdos são a minha família, com eles eu me sinto melhor. É igual a uma família para mim. (PLGP4, 2018:04)

Nós surdos somos diferentes e sentimos de maneira natural, quando estamos a gestuar nos sentimos a vontade. (PLGP4, 2018:07)

		<p>Eu sentia-me isolada, sentia-me que eu não pertencia. (PLGP5, 2019:01)</p> <p>Mais revolucionária, muito mais impulsiva, mais forte, era mais feliz. Estar integrada com os surdos abriu os meus horizontes, abriu-me muitas portas. Eu sou assim e acabou! Eu tenho uma grande barreira com os ouvintes, fechei-me para os ouvintes, repudiava-os completamente. Eu só queria brincar, eu só queria felicidade, junto com os surdos. E, os meu colegas ouvintes, respondiam-me: és surda. Paciência! Eu era mal-educada, tratava-os mal. Não queria nem saber. Zangava-os, repudiava-os. Eu fiquei... parecia que eu tinha ganhado qualquer coisa... parecia que eu tinha ganhado coragem, força! Agora eu sou eu, foda-se! Eu quero que os ouvintes se fodam! E até agora é assim, este é o meu caminho. (PLGP6, 2019:02)</p> <p>O mais importante foi a minha autoestima. (PLGP6, 2019:05)</p> <p>Eu era outra mulher! Até a minha mãe disse-me: no dia que entrou para outra escola, saiu uma mulher! Nem me reconhecia. (PLGP6, 2019:05)</p> <p>Foi principalmente por causa da minha identidade... (PLGP6, 2019:05) Eu não tinha. Eu não sei. (pausa grande, emoção) Não sei mesmo, não sei dizer. Eu não sei se eu não tivesse conhecido nenhum surdo que identidade eu teria. Eu não sei quem eu era. (pausa e emoção de todos, tentei quebrar o clima.) (PLGP6, 2019:06)</p> <p><u>Com ouvinte eu sou um pouquinho mais travada, fico mais alerta! Abro mais os olhos!</u> (PLGP6, 2019:07)</p>
--	--	---

		<p>Eu não sei. Não me pergunte porque eu não sei é um grande problema psicológico que eu tenho. <u>Eu não consigo me ver.</u> (PLGP6, p.09, 2019)</p> <p>Dizem-me que sou exigente. Sou chata. Dizem que sim. Isto é o que os alunos dizem. Ela é exigente, rígida, ali. Mais do que isto eu não sei. Eu acho que não. Eu não consigo olhar para mim. Os meus colegas dão-me valor, também tem as coisas negativas, o que é normal. Mas os meus colegas, que me conhecem bem, dizem-me como é que eu sou, mas eu não sou capaz de fazer isto. Acho que este é um problema meu psicológico, nem vale a pena, nem sei. (PLGP6, 2019:09)</p>
	<p>Identidade surda híbrida</p>	<p>Mas, por exemplo, eu sinto que eu tenho duas identidades, a minha identidade é um bocadinho híbrida. A minha identidade cai. Às vezes, por exemplo, quando eu estou com ouvintes eu falo, mas se eu estiver com o grupo de surdos, que eu estou muitas vezes, parece-me que a minha identidade sobe, que eu sou surdo. Eu tenho alguma coisa dentro de mim que eu estou sempre a mudar, como um interruptor. (PLGP3, 2018:03)</p> <p>Eu, com cinco anos, fiz muita terapia da fala, comecei a terapia da fala, porque eu precisava de bastante tempo para a aprender as coisas, aprender a falar, e depois, aprender a falar e a escrever ao mesmo tempo. Então, a minha primeira palavra foi pavão, tem duas sílabas pa-vão, a cor, a fotografia, teve algo me marcou, não sei.</p> <p>É claro que, há algumas características, quando as pessoas olham para mim, eu não pareço surdo, eu tenho mais características de ouvinte. Quando as pessoas ouvintes olham para mim, acho que veem um surdo. Mas, se for um surdo, a olhar para mim e contactar comigo, me olham</p>

		<p>como ouvinte. Porque acham que eu falo bem e também escrevo bem português, mas eu não sou ouvinte, mas eles pensam que sim. Então, eu sinto que eu não tenho identidade surda, ou melhor, eu tenho identidade híbrida. (PLGP5, 2018:03)</p> <p>Hoje eu sinto isso. Eu achava antes que eu me sentia surdo muito forte. Mas, depois, a comunidade surda influenciou-me um bocadinho, fizeram-me acreditar que afinal eu não sou surdo, que eu não tenho identidade surda forte, que eu sou mais híbrida. (PLGP5, 2018:03)</p> <p>Como formador de LGP? Ui, eu tive muitos problemas. Quando olhavam para mim, eu ainda falava, os colegas da minha formação diziam que era proibido eu falar, eu tinha um colega muito complicado, ele era desconfiado, se eu olhasse para a janela, meu Deus... Já era um problema! Ele perguntava: o que se passa? Ele queria excluir-me do grupo. Ele queria isolar-me. Eu voltava e ele isolava-me. Eu fiz um esforço de interagir com ele e de aprender a entrar no mundo surdo. Apesar de eu achar que alguns tinham razão ao que me diziam, eu fiz um esforço e tive que adaptar-me a isto, ao mundo surdo. Os surdos deveriam aprender a interagir não só com os surdos, mas com os ouvintes também porque a vida não é só a surdez. Porque eles vivem num mundo que também participam os ouvintes. Não pode focar-se só na surdez. (PLGP5, 2018:03-04)</p> <p>E ser um modelo também para eles. Agora, eu sei que tenho uma identidade um bocadinho híbrida tento fazer de tudo para que eles possam contactar outras crianças surdas e outros adultos surdos. (PLGP5, p.05, 2018)</p>
--	--	---

		<p>Mas eu tinha apoio da terapia da fala, sempre, isso me ajudou muito na parte da oralização. É por isto que eu falava relativamente bem, até hoje eu falo bem. O que me salvou foi o terapeuta. Sim, isto é certo, mas eu sou professor de LGP, para mim o mais importante é a Língua Gestual, a minha língua mãe. (PLGP7, 2019:02)</p> <p>Mas atenção, eu estou a falar e falo. Estou com a identidade nos dois mundos, como eu disse, eu comunico com os surdos e me comunico com os ouvintes. Eu sei comprara as duas situações e sei me meter nas duas. Agora, o professor de LGP ouvinte acha que sabe língua gestual e pode ensiná-la. É claro que pode ensiná-la, mas têm outras coisas que ele não consegue, as características ele não consegue. (PLGP7, 2019:10)</p> <p>Foi muito positivo. Quando eu vi os surdos, o mundo surdo, eu senti-me bem. Eu pensei: é aqui que eu estou. Com os ouvintes havia muita barreira, falhas de comunicação, dificuldades imensas, eu não me sentia bem, não sabia onde me posicionar, minha vida era uma confusão. (PLGP7, 2019:03)</p> <p>O convívio com pessoas surdas é muito positivo. (PLGP7, 2019:04)</p> <p>Eu sou um bocadinho dividido, tanto com os ouvintes e com surdos. Porque quando eu saio da escola, a maior parte... a minha família é ouvinte, em me comunico oralmente e não uso a língua gestual, com a minha família eu nunca uso a língua gestual. Quando eu comecei a aprender, eu usava alguns gestos com eles, depois eu deixei de fazer. Eu compreendo e respeito, eles sabem que, quando eu não estou com os meus aparelhos auditivos, eles automaticamente mudar a forma de me chamar e percebem que tem que falar com mais calma para eu fazer a</p>
--	--	---

		<p>leitura de fala, eles percebem. Sabem que precisam se adaptar dentro de cada situação. Quando estou com os meus amigos, a maior parte deles são surdos, no futebol, na praia, em viagens, quando estou com os meus amigos surdos eu me comunico em língua gestual. <u>Eu estou um bocadinho no meio, a minha identidade é um bocadinho ambígua. Na maior parte do tempo, eu estou com surdos, a minha identidade está mais para aquele lado (surda), para o lado da identidade surda, porque eu estou mais tempo com os surdos.</u> (PLGP7, 2019:07)</p>
--	--	---

