

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS EMANOEL LENARTOVICZ**

**UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UM SURDO SOB O VIÉS  
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

GUARAPUAVA – PR  
2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS EMANOEL LENARTOVICZ**

**UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UM SURDO SOB O VIÉS  
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação  
Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do  
Centro – Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e  
Organização da Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo.

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

L563r

Lenartovicz, Lucas Emanuel

Um relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas educacionais inclusivas / Lucas Emanuel Lenartovicz. -- Guarapuava, 2023.

x, 98 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2023.

Orientador: Alessandro de Melo

Banca examinadora: Danilo da Silva, Eliziane Manosso Streiechen

Bibliografia

1. Pesquisa autobiográfica. 2. Surdo. 3. Inclusão. 4. Políticas educacionais. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370


## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LUCAS EMANOEL LENARTOVICZ**


**“UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UM SURDO SOB O VIÉS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS”.**

Dissertação aprovada em 01/08/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Alessandro de Melo  
(Orientador/UNICENTRO)**

Documento assinado digitalmente  
 **DANILO DA SILVA KNAPIK**  
Data: 01/08/2023 11:24:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Danilo da Silva  
Knapik (Membro  
Titular/UFPR/CCLLLBS)**

Documento assinado digitalmente  
 **ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**  
Data: 01/08/2023 11:49:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliziane Manosso Streiechen  
(Membro Titular/UNICENTRO)**

**IRATI-PR  
2023**

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

*Campus Santa Cruz:* Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
*Campus CEDETEG:* Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR

*Campus de Irati:* Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Dedico este trabalho à comunidade surda, em especial aos surdos.  
Dedico também aos meus familiares e amigos que estiveram presente durante toda a trajetória desta pesquisa, me incentivando e apoiando.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão à Deus por me conceder sabedoria e saúde, o que me permitiu finalizar esta dissertação de mestrado.

Gostaria de expressar minha gratidão ao meu orientador, professor Dr. Alessandro de Melo, por seu apoio inabalável e por acreditar em minha pesquisa. Seu incentivo constante e recepção calorosa durante nossas sessões de orientação foram inestimáveis. Sou especialmente grato por sua paciência em reiterar seus pedidos quando eu lutava para compreender suas explicações. Sua ética e profissionalismo exemplares foram verdadeiramente louváveis.

Expresso minha gratidão a todos os professores e colegas que me apoiaram e acreditaram em mim durante toda a minha jornada.

Agradeço também aos intérpretes, que permitiu o engajamento respeitoso de indivíduos que se comunicam por meio da Libras. Vocês merecem imenso reconhecimento e gratidão pelo seu compromisso inabalável com a interpretação ao longo dos cursos de mestrado.

Expresso imensa gratidão aos meus pais por seu amor inabalável e presença constante em minha vida, fornecendo apoio e conforto nos momentos de alegria e tristeza. Acima de tudo, sou grato pelo apoio de vocês durante os momentos de triunfo. Também expresso minha gratidão pela educação inestimável que me transmitiram. Em particular, gostaria de agradecer à minha mãe, Edina, que acreditou em minhas habilidades como surdo, me encheu de carinho e enfrentou destemidamente as barreiras de comunicação que se apresentavam diante de nós. Ela exibiu força inabalável e transmitiu valiosas lições de vida, ensinando-me a importância de assumir a responsabilidade por minhas ações. Sou eternamente grato por seu papel na mediação da minha educação. Do mesmo modo, estendo o meu apreço ao meu pai, João, que se juntou à minha mãe no apoio ao meu percurso acadêmico, sustentando a nossa família e inculcando em mim a resiliência necessária para enfrentar os inúmeros desafios que surgiram no meu caminho.

Quero também expressar meus agradecimentos à minha esposa Caroline, pelo apoio, paciência e incentivo irrestrito e fundamental durante a trajetória deste mestrado.

Por último, quero agradecer aos meus amigos, pelo apoio incondicional que me deram ao longo da elaboração deste trabalho.

*“Entendi que ontem estava atrás de mim e amanhã estava à minha frente” (Laborit).*

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Principais legislações – Estaduais, Federais e Mundiais – que abordam a inclusão de alunos surdos .....	61
---	----



LENARTOVICZ, Lucas Emanuel. **Um relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas educacionais inclusivas**. Orientador: Alessandro de Melo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro – Oeste, Guarapuava, 2023.

**Resumo:** Sabe-se a importância da Língua de Sinais na formação do sujeito surdo para a inclusão social. Em uma sociedade ouvinte majoritária na qual predomina a língua oral, o surdo não consegue de fato a sua participação no processo de inclusão na sociedade e isso acaba retratando no desenvolvimento linguístico dos surdos, impedindo-o de ser compreendido. Por meio da concepção de que o desenvolvimento humano acontece na interação com o meio social, histórico e cultural, destacamos a necessidade que este meio seja organizado, pois este desenvolvimento não ocorre de forma natural e espontânea, mas intencional. Nesse contexto, propor uma política educacional inclusiva é partir do pensamento de aceitar e reconhecer que a educação abrange a diversidade, ou seja, cada sujeito tem suas particularidades e que esta deve garantir a todos o acesso, permanência e conclusão com êxito. Assim como, também da filosofia de que uma educação de qualidade é aquela que respeita e realiza o atendimento de acordo com as necessidades educacionais de cada um. Esta dissertação trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico, embasado num relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas educacionais inclusivas. Para tanto, a dissertação teve por objetivo geral discutir a história de vida de um surdo, a partir do relato autobiográfico relacionando com as influências das políticas educacionais inclusivas. Os objetivos específicos são assim delineados: a) compreender as perspectivas epistemológicas da pesquisa autobiográfica, bem como os conceitos acerca da fundamentação teórica-metodológica relacionada à temática. b) entender os conceitos de termos como identidade, cultura, e a historicidade das políticas educacionais inclusivas promulgadas pelo ordenamento jurídico brasileiro; c) verificar como as políticas educacionais inclusivas influenciaram nas dimensões da vida de um sujeito surdo, por meio da análise do meu processo de construção de identidade enquanto sujeito surdo. Para responder tais objetivos, o caminho metodológico da pesquisa é o método autobiográfico, visto que esta metodologia apresenta algumas características peculiares que me permitiram a liberdade de pensamentos e ideias, fatores que contribuíram para o desenvolvimento das reflexões críticas embasadas pela narrativa. Ao longo da investigação, desmontei e reconstruí partes da minha história de vida. Além disso, relatei como foi minha formação, o que me levou a pensar e repensar o meu desenvolvimento. Foi necessário repensar a forma como o papel da língua de sinais e da língua natural, respectivamente, são entendidos e também é necessária uma nova análise da minha subjetividade e da minha condição de ser surdo. Este estudo, que se preocupa com a minha história de vida, ajuda a provar a necessidade da formação dos docentes no momento, de acordo com o decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Acredito que contribuí para um conjunto de reflexões e números que demonstram que o indivíduo surdo, mesmo que tenha de enfrentar muitos problemas, tem capacidade de desenvolver suas autonomias, adquirir conhecimento e ter um projeto de vida que se preocupa com as mudanças e que acredita que são possíveis.

**Palavras-chaves:** Pesquisa autobiográfica; Surdo; Inclusão; Políticas educacionais.

LENARTOVICZ, Lucas Emanoel. **An autobiographical account of a deaf person under the bias of inclusive educational policies**. Advisor: Alessandro de Melo. 2023. Dissertation (Master in Education), State University of the Midwest, Guarapuava, 2023.

**Abstract:** It is known the importance of Sign Language in the formation of the deaf subject for social inclusion. In a majority hearing society in which oral language predominates, the deaf person does not actually get to participate in the process of inclusion in society and this ends up portraying the linguistic development of the deaf, preventing him from being understood. Through the conception that human development takes place in interaction with the social, historical and cultural environment, we highlight the need for this environment to be organized, as this development does not occur naturally and spontaneously, but intentionally. In this context, Proposing an inclusive educational policy is based on the thought of accepting and recognizing that education encompasses diversity, that is, each subject has its particularities, and that this must guarantee access, permanence and successful completion for all. As well as the philosophy that a quality education is one that respects and performs the service according to the educational needs of each one. This dissertation is an autobiographical research, based on an autobiographical account of a deaf person under the bias of inclusive educational policies. Therefore, the general objective of the dissertation was to discuss the life story of a deaf person, based on the autobiographical account relating to the influences of inclusive educational policies. The specific objectives are outlined as follows: a) to understand the epistemological perspectives of autobiographical research, as well as the concepts about the theoretical-methodological foundation related to the theme. b) understand the concepts of terms such as identity, culture, and the historicity of inclusive educational policies enacted by the Brazilian legal system; c) verify how inclusive educational policies influenced the dimensions of a deaf subject's life, through the analysis of my identity construction process as a deaf subject. To respond to these objectives, the methodological path of the research is the autobiographical method, since this methodology presents some peculiar characteristics that allowed me the freedom of thoughts and ideas, factors that contributed to the development of critical reflections based on the narrative. Throughout the investigation, I dismantled and reconstructed parts of my life story. In addition, I reported how my training was, which led me to think and rethink my development. It was necessary to rethink the way in which the role of sign language and natural language, respectively, are understood and a new analysis of my subjectivity and my condition of being deaf is also necessary. This study, which is concerned with my life story, helps to prove the need for teacher training at the moment, in accordance with decree 5626/05. (BRASIL, 2005). I believe that I contributed to a set of reflections and numbers that demonstrate that the deaf individual, even if he has to face many problems, has the capacity to develop his autonomies, acquire knowledge and have a life project that is concerned with changes and believes that are possible.

**Keywords:** Autobiographical research; Deaf; Inclusion; Educational policies.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>02</b>
<b>2. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICA-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>06</b>
2.1. Pesquisa narrativa .....	06
2.2. A autobiografia: significações do narrar de si .....	08
2.3. A pesquisa autobiográfica: algumas aproximações teóricas-metodológicas .....	13
2.4. A narrativa como um meio de comunicação .....	14
2.5. Construção de identidade: um processo .....	18
2.6. O “eu” como um “nós” e a partilha da experiência .....	19
<b>3. IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM QUE CONSTITUEM UM SUJEITO .....</b>	<b>25</b>
3.1. Breve histórico do “ser surdo” .....	26
3.2. A fim de compreender os surdos .....	33
3.3. Conceitos: Identidade, Cultura, Linguagem e Sujeito enquanto Ser Social .....	35
3.4. Visão cultural e identidade do surdo: reflexões e conceituação .....	47
<b>4. POLÍTICA E DOCUMENTOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO REGULAR .....</b>	<b>55</b>
4.1. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva .....	58
<b>5. DIMENSÕES QUE A VIDA DE UM SUJEITO SURDO TOMA FRENTE À UMA SOCIEDADE MAJORITARIAMENTE OUVINTE POR MEIO DE UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO .....</b>	<b>64</b>
5.1. Surdez, linguagem e inclusão escolar .....	64
5.2. Dimensões da vida de um sujeito surdo por meio de um relato autobiográfico .....	67
<b>6. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA INCLUSÃO NO BRASIL .....</b>	<b>70</b>
6.1. Legalidade e Realidade: seus contrastes na atual política educacional .....	71
<b>6.2. POR FIM... O COMEÇO: COMO UMA HISTÓRIA DE VIDA DE UM SUJEITO SURDO SE ENCONTRA COM A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS .....</b>	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estive pensando em diversas formas de como iniciar esta dissertação, momentos de leituras e reflexões, cuja finalidade é relatar a história de vida de um sujeito em que, no seu auge de 26 anos, ainda rodeado de diversas dúvidas acerca de sua formação enquanto homem frente às políticas educacionais inclusivas. Uma coisa tão simples – *aparentemente simples* – pois não é nada fácil relatar uma história tão importante e única. É por este motivo que vida e história, duas palavras que marcam fortemente este trabalho, apesar de possuírem etimologias diferentes, se complementam quando se referem à formação de um homem enquanto sujeito social, visto que ambas constituem as experiências vivenciadas pelo mesmo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico, embasado num relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas educacionais inclusivas. O homem que menciono no parágrafo anterior sou eu. Meu nome é Lucas Emanuel Lenartovicz. Tenho, na época da escrita desta dissertação, 26 anos de idade. Atualmente, trabalho como Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Professor de Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, ambas instituições localizadas na cidade de Pitanga-PR.

Aos quatro anos, segundo relatos de meus familiares, devido a uma febre alta e convulsão, recebi um diagnóstico de surdez neurossensorial severa à direita e Surdez neurossensorial profunda à esquerda<sup>1</sup>, porém, clinicamente, a causa da surdez é indeterminada. Aos cinco anos de idade, recebi meu primeiro aparelho auditivo, que segundo profissionais da área, iria me auxiliar na interação com os demais familiares e colegas. Aos seis anos, ingressei na escola, este processo educacional será melhor detalhado no decorrer deste trabalho, mas em resumo, frequentei toda a educação básica sem o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS)<sup>2</sup>. Foi um processo muito complicado e difícil, pois apesar do uso de aparelho auditivo e leitura labial, não compreendia totalmente os meus colegas e professores. Paralelamente, a esse ensino, estudava e frequentava espaços voltados para a comunidade surda, como Sala de Recursos Multifuncional da Surdez e eventos que promovessem a cultura surda, tais como a comemoração do dia nacional dos surdos, eventos religiosos e encontros promovidos pela comunidade surda, e a Língua Brasileira de Sinais –

---

1 A perda auditiva neurossensorial é também conhecida como surdez sensorioneural. A perda auditiva de grau severo trata-se da perda limiares entre 71 a 90 db, enquanto que a perda auditiva de grau profundo trata-se da perda limiares acima de 90 db.

2 Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ou escrito. Interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (MEC, 2004).

LIBRAS. Em 2015, ingressei na minha primeira graduação, o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste, e, por apresentar algumas dificuldades em compreender alguns professores, passei a contar com um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais para as minhas aulas. Este trabalho mostra como me tornei professor e as minhas participações nas lutas pelas causas da comunidade surda, que visam o direito à língua, à educação e à inclusão do surdo na sociedade.

Propor uma política educacional inclusiva é partir do pensamento de aceitar e reconhecer que a educação abrange a diversidade, ou seja, cada sujeito tem suas particularidades, e que esta deve garantir a todos o acesso, permanência e conclusão com êxito. Assim como, também da filosofia de que uma educação de qualidade é aquela que respeita e realiza o atendimento conforme as necessidades educacionais de cada um. A educação orientada e direcionada por princípios participativos e democráticos defende a ideia de que todos os indivíduos são extremamente importantes para o processo educacional, contribuindo para a transformação social e fomentando o conceito de equidade. (TEZANI, 2017).

Ao longo da minha vida, presenciei experiências culturais e educacionais tanto do mundo ouvinte quanto do mundo surdo, e especialmente durante a minha primeira graduação nas disciplinas de Pesquisas e Trabalho de Conclusão de Curso, pude refletir sobre a minha trajetória de vida e comparar com a de outros surdos. Esta reflexão me levou a perguntar: como os surdos lutam pelo direito à educação e à língua? E, principalmente, indagações em torno da identidade surda, do seu desenvolvimento linguístico, frente às políticas educacionais inclusivas.

A partir destas indagações, buscou-se desenvolver uma pesquisa delimitada no seguinte problema: como as políticas educacionais inclusivas influenciaram e se entrecruzam com a história de vida do autor a partir do relato autobiográfico?

Para tanto, a dissertação teve por objetivo geral discutir a história de vida de um surdo, a partir do relato autobiográfico relacionando com as influências das políticas educacionais inclusivas. Os objetivos específicos são assim delineados: a) compreender as perspectivas epistemológicas da pesquisa autobiográfica, bem como os conceitos acerca da fundamentação teórica-metodológica relacionada à temática. b) entender os conceitos de termos como identidade, cultura, e a historicidade das políticas educacionais inclusivas promulgadas pelo ordenamento jurídico brasileiro; c) verificar como as políticas educacionais

inclusivas influenciaram nas dimensões da vida de um sujeito surdo, por meio da análise do meu processo de construção de identidade enquanto sujeito surdo.

Neste sentido, constitui-se uma pesquisa que leva em consideração a importância que a educação tem na formação de um sujeito, ou seja, trata-se da clássica questão sociológica da relação dialética entre indivíduo e sociedade. Tal afirmação não difere quando relacionado às pessoas com deficiências. As políticas públicas educacionais, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, colocam a instituição escolar como um ambiente aberto a todos, com a intenção de garantir o direito de todos os indivíduos brasileiros à educação de forma significativa e qualitativa.

A escolha de pesquisar numa perspectiva autobiográfica lança uma nova perspectiva sobre a formação de professores, pois por meio da história de vida narrada por um surdo, poderão ser extraídas experiências e discussões acerca da educação inclusiva, contribuindo para a formação dos profissionais docentes que trabalham na área, para aqueles que desejam trabalhar e docentes que estão em formação acadêmica.

Conforme Ferrarotti (2010, p.139),

A subjetividade e a exigência antinomotética da biografia definem os limites da sua cientificidade; são as suas características iminentes, a despeito das quais o método biográfico conserva apesar de tudo algum valor heurístico. A subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva dos acontecimentos.

Para a realização da pesquisa, deu-se a seguinte organização:

Na primeira etapa, foi tratado das perspectivas epistemológicas da pesquisa autobiográfica, bem como das perspectivas teórica-metodológicas, com a intenção de esclarecer os conceitos teóricos e metodológicos relacionados à temática;

Na segunda etapa, foram esclarecidos os conceitos e terminologias relacionados com a temática, pois estes conceitos foram utilizados ao longo da pesquisa. Por isso, foi considerado importante esclarecer os conceitos de termos como identidade, cultura, historicidade e entender as políticas educacionais inclusivas promulgadas pelo ordenamento jurídico brasileiro;

Na terceira etapa, foi utilizado estes conceitos e termos para compreender, analisar e apresentar as influências das políticas educacionais inclusivas nas dimensões que a vida de um sujeito surdo;

Na quarta etapa, foi direcionado os estudos à relação destas políticas educacionais com meu relato autobiográfico verificando as influências das políticas educacionais inclusivas na história de vida de um surdo.

No entanto, o caminho metodológico da pesquisa é o método autobiográfico, visto que esta metodologia apresenta algumas características peculiares que me permitiram a liberdade de pensamentos e ideias, fatores que contribuíram para o desenvolvimento das reflexões críticas embasadas pela narrativa. Outra justificativa, a respeito da escolha do método, decorre do seu viés qualitativo, além de tratar de um método autônomo, subjetivo e oferecer uma análise detalhada sobre o objeto de estudo, enfatizando a minha experiência sobre a pesquisa e proporcionando uma relação direta com fato pesquisado.

## **2. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICA-METODOLÓGICAS**

Ações como contar fatos, experiências e relatos se configuram como uma das principais atividades que o homem realiza quando utiliza a linguagem, o que denominamos de narrar. É por meio destas ações que compartilhamos vivências, sejam elas agradáveis ou dolorosas, o que nos faz compreender a vida, a responder algumas dúvidas existenciais e entender como o homem se constitui enquanto sujeito. Neste sentido, nos relacionamos com a história da humanidade, a qual preserva-se por meio de suas manifestações artísticas, culturais e científicas, emoldurada pela narrativa.

Bohnen (2011) menciona uma relação de simbiose entre o ato de narrar com a literatura, visto que nos possibilita a criação de clássicos literários que cumprem sua função de divertir, emocionar e ensinar seus leitores até os dias atuais. Além de uma função pedagógica, a narrativa também exerce uma função terapêutica, visto que quando relacionada à psicanálise, o fato de relatar sonhos ou experiências auxiliam a resolver, de forma total ou parcialmente, as aflições mentais e emocionais. (THOMPSON, 1992).

Neste contexto, compreendemos a narrativa como um elemento de comunicação, diante dos relatos e trocas de experiências, levam as pessoas a se reencontrar e se reconstruir enquanto seres humanos. Segundo Benjamin (1994, p. 37), a narrativa possui uma dimensão ampla, não se restringindo apenas às lembranças e experiências, mas sim em reconstruções na medida em que é contada. Assim, a arte de narrar parte da necessidade de exteriorizar sentimentos e compartilhar experiências. Por isso, a narrativa possui seu caráter aberto, que valoriza a subjetividade humana e se constituiu como metodologia para diversas pesquisas científicas. No tópico a seguir, abordaremos sobre uma das aplicações da narrativa: a pesquisa narrativa.

### **2.1. PESQUISA NARRATIVA**

A pesquisa narrativa aparece em uma das diversas aplicações que a narrativa possui, está muito utilizada em contextos acadêmicos que abordam a prática educacional. De acordo com Telles (2002), a pesquisa narrativa trata-se de uma modalidade qualitativa que possibilita os leitores e autores a terem um maior contato com a realidade estudada.

Na pesquisa narrativa, trajetórias narradas nos contextos educacionais, tentam dar sentido aos fenômenos observados, seja em experiências profissionais ou pessoais. As



narrativas são tanto o método quanto o objeto de pesquisa, as quais fazem parcerias com os envolvidos. Desta forma, nesta pesquisa, rejeita-se a visão de tratar o participante como um simples objeto de pesquisa, mas sim possibilitar que este participe, como sujeito ativo, nas decisões que tratam da sua prática docente, permitindo que o pesquisador, bem como o objeto de pesquisa, que são os envolvidos neste processo se conheçam de forma aprofundada. (TELLES, 2002, p. 106).

Desta forma, há um distanciamento dos métodos científicos positivista nas pesquisas narrativas, ou seja, deixa-se de lado a visão separatista entre sujeito e objetos. Nos métodos qualitativos, faz-se necessário a subjetividade e complexidade humana nas produções de efeitos sociais, aproximando o sujeito, que detém o conhecimento, e o objeto, que deve ser estudado de acordo com os princípios da neutralidade e subjetividade.

Deve-se levar em consideração que o sujeito, enquanto participante, é um indivíduo situado, ou seja, está num determinado local e tempo, marcado por alguma história e movido por interesse próprio, esses detalhes influenciam na pesquisa. (LÖWY, 2000).

Para compreendermos os preceitos da pesquisa qualitativa, nos remetemos às contribuições marxistas sobre o qualitativo e quantitativo. Há uma dicotomia no campo da pesquisa na área da educação, mas, sob o ponto de vista marxista, esta dicotomia é desnecessária, uma vez que não há razões para sua existência. De acordo com Triviños (1987, p. 118):

Os marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa.

Vale ressaltar que toda pesquisa pode ser, simultaneamente, qualitativa e quantitativa. Na prática, as investigações baseadas em dados estatísticos pretendem coletar resultados objetivos, focados somente nos dados. Já em pesquisas qualitativas não há esta necessidade de apoiar-se somente nestes dados estatísticos, e isso não faz com que sejam menos especulativos, o que passa a ser valorizado é a objetividade da pesquisa, bem como sua validade conceitual, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento científico. (TRIVIÑOS, 1987).

Percebe-se que a pesquisa qualitativa tem suas características significativas, com sentido mais humanistas, valorizando o aspecto humano e social, tanto que os aspectos pessoais do pesquisador é refletido na pesquisa, neste caminho, o sujeito-pesquisador passa a

ser incentivado a ter seu próprio método, fazendo com estes o sigam e não se enquadrando em procedimentos. (SERRANO, 1998).

Diante disso, no contexto da pesquisa narrativa, em específico à narrativa de si, tratamos como um “movimento constituinte do sujeito da narrativa autobiográfica que enfatiza a construção de uma identidade no seio do que denomina de o surgimento da política-vida.” (ABRAHÃO, 2018, p. 25). Tal afirmação nos leva a compreender a alteridade ricoeuriana na constituição de si em tempos complexos, nos alertando para a construção de identidades narrativas.

A pesquisa de sentido pessoal, tem sua construção embasado na auto identidade que, segundo Giddens (2002, p. 198): “[...] é um empreendimento reflexivamente organizado, se constituindo num projeto reflexivo do eu”. Esta construção de um eu reflexivo, nos chama a construir uma identidade que se constitui da alteridade ricoeuriana. Assim, se compreendermos que este processo se desenvolve numa relação entre sujeitos em formação e pesquisa, podemos dizer que eu (autor) passo a ter um papel de pesquisador/formador, ou seja, me torno um sujeito de um circuito narrativo no âmbito do diálogo autobiográfico.

## 2.2. A AUTOBIOGRAFIA: SIGNIFICAÇÕES DO NARRAR DE SI

Segundo Serrano (1994, p. 41), uma autobiografia é uma narração sobre um indivíduo ou grupo, em que relata suas experiências, atitudes, aspirações e objetivos. Esta narração pode ser feita sobre a própria história do pesquisador ou sobre terceiros, sendo um relato que voltamos no tempo e passamos a compreender a reflexão sobre sua prática e sobre suas novas aspirações, comportamentos e questões relacionadas à comunidade. Pode ser estruturado quando se trata de como a especificação é estabelecida, apresentando informação estruturada e sistemática; e não estruturada, quando não são dadas instruções e um indivíduo ou grupo relate espontaneamente suas experiências e reflexões. Os pesquisadores têm um papel na facilitação destes relatos, bem como construir o significado do mesmo, não se limitando na condição de um mero observador.

A autobiografia tem o papel de aprofundar o conhecimento do sujeito participante da pesquisa acerca de sua própria história, buscando compreender este percurso e imergir no seu interior. Neste tópico, procurei abordar os conceitos no tocante à experiência, à identidade narrativa e a relação espaço/tempo dentro de uma narrativa autobiográfica, trazendo as significações do narrar de si dentro de um diálogo autobiográfico.

A partir do relato autobiográfico, não é o passado que se modifica, mas a relação que o sujeito estabelece com sua história. Nesse sentido, a narrativa “é uma ferramenta histórica porque permite ao sujeito 'trabalhar' sua vida.” (GAULEJAC, 2009, p. 65).

O pesquisador enquanto participante, ao organizar os elementos que compõem sua vivência na narração, e simultaneamente, constrói uma trama cujo sentido é de compreender a si como um outro, no processo de identidade narrativa. (RICOEUR, 1991).

Segundo Bakhtin (2002, p. 140), o autor de biografia:

é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência [...]

Assim a biografia pode ser utilizada como uma auto-objetivação, ou seja, ser uma autobiografia, quando há uma situação de que o objeto de pesquisa seja o próprio pesquisador. Não havendo conflitos entre o eu/outro, já que ambos estão conectados, possibilitando que ambas partes troquem de posições. (BAKHTIN, 2002).

Nesta perspectiva, a relação tocante ao papel do pesquisador nesta modalidade de pesquisa, Schmidt (1990, p. 70) discorre que: “[...] cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações.” Desta forma, vale ressaltar que o pesquisador não é neutro, Triviños (1995, p. 123) disserta que o pesquisador é sujeito participante desta pesquisa, bem como:

Sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades, inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas.

Os métodos autobiográficos têm sido amplamente utilizados em pesquisas de diferentes áreas científicas – especialmente na educação. Para Nóvoa (apud BUENO, 2002, p. 15), a reorientação da prática de pesquisa e formação começou com a publicação, em 1984, do livro de Ada Abraham “O Professor é uma Pessoa”. Neste contexto, “[...] a literatura docente tem sido invadida por escritos e pesquisas sobre a vida, carreira e trajetória profissional de professores, biografias e autobiografias de professores, ou desenvolvimento pessoal de professores.” (BUENO, 2002, p. 15).

Bueno (2002) destaca que a abordagem autobiográfica era praticamente ignorada antes da década de 1980, mas era mais que um modismo no sentido de explorar aspectos da subjetividade docente. Para explicar essa forte adesão, a esses métodos, basta retomar as rupturas associadas aos métodos tradicionais de investigação nas ciências humanas, com o objetivo de mostrar como a subjetividade está subjacente às novas formulações teóricas vigentes em vários campos da ciência. A objetividade da ciência e os métodos de produzi-la são questionados, tornando a subjetividade também objeto de pesquisa.

No que diz respeito à necessidade de mudar os métodos das ciências humanas, Bakhtin (2003) estabelece uma distinção fundamental de que nas ciências naturais se busca compreender um objeto. A relação entre o sujeito do conhecimento e o sujeito a ser conhecido nas humanidades é caracterizada pela comunicação entre o remetente e o destinatário, portanto, não se trata de apenas uma questão de reconhecer um objeto, é uma questão de interpretar ou compreender outro sujeito. Assim, Bakhtin fez do texto a base de toda pesquisa humana.

Ferrarotti (1988) afirma que a vida humana e suas ações são resultados de sua história social. Isso porque a práxis humana é uma síntese da história social. Sua afirmação sugere que nossos sistemas estão contidos em cada sonho, obra, comportamento ou ato. Essa ideia também sugere que todos os aspectos da vida humana podem ser estudados por meio de histórias individuais. Como a comunicação e as autobiografias são subjetivas, algumas pessoas questionam como essas coisas podem se tornar objetos do conhecimento científico.

Ferrarotti (1988) acredita que a participação ativa de um indivíduo nas práticas sociais comprova sua agência. Isso prova que não existe linearidade e determinismo entre histórias individuais e histórias sociais. Isso porque, quando alguém se apropria de um aspecto social, torna-se um agente subjetivo em atos que expressam seu ponto de vista particular. O autor disserta ainda que essa reapropriação única do universal social e histórico é o que ele entende por “reapropriação única do universal social e histórico” pelo indivíduo. Seu principal argumento é que podemos compreender os aspectos sociais através da práxis de um indivíduo – especificamente aquele que eles especificaram.

Bueno (2002) constata que os estudos autobiográficos são raramente usados nas escolas. No entanto, alguns cursos de formação de professores passaram a incluir relatos autobiográficos, principalmente histórias sobre a vida escolar e a formação de sua trajetória

intelectual. A profissionalização foi considerada o período mais socializador, no entanto, a pré-formação dos professores foi considerada uma fase apenas de formação.

Benjamin (1994) acreditava que as experiências das pessoas são refletidas na forma narrativa de comunicação. Por isso, considerava a narrativa a forma mais adequada de se comunicar. Isso porque a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que estabelece uma relação dialógica entre narrador e ouvinte. Isso porque permite ao ouvinte — ou receptor — contemplar a experiência do narrador por meio da enunciação; ou expressão escrita ou dita. Isso pode ser correlacionado com as teorias desenvolvidas por Vygotsky e Bakhtin na ciência moderna.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), as abordagens de história de vida e autobiográficas fazem parte de um movimento atual de repensar os desafios, entendendo que sempre há um trabalho reflexivo sobre os percursos de investigação, formação e vida. Este movimento surgiu em 1980, quando Pinot (2014) publicou o livro “Vidas das Histórias de Vida”, que marcou a utilização de métodos autobiográficos no contexto da educação de adultos. Assim, como destaca Nóvoa e Finger (2010), reflexões sobre questões teóricas e metodológicas que envolvem histórias de vida enriquecem um leque de experiências em países europeus através de pesquisadores em países europeus. Nesse movimento, diversos autores como Ferrarotti (2010) e Bolívar (2014) contribuíram para a discussão da base epistemológica de novos métodos de pesquisa.

Aqui podemos destacar a contribuição de Vygotsky (2001) como o autor que apresentou uma compreensão do desenvolvimento e construção do conhecimento disciplinar, enfatizando o contexto sociocultural e a criação de espaços interiores, consciência, a partir da internalização de práticas sociais específicas como processo de treinamento.

Ao rever algumas das hipóteses epistemológicas mais relevantes para a pesquisa narrativa biográfica (autobiográfica) da atualidade, Antônio Bolívar (2014) destaca que essa abordagem pode caracterizar todos os aspectos da experiência (afetiva, cognitiva, comportamental, etc.). Excluídos pelo modo clássico (positivista/quantitativo) de fazer ciência. O que precisa ser construído é um referencial teórico-metodológico que leve em conta a natureza “ontológica, ética e epistemológica” (BOLÍVAR, 2014, p. 114) desse processo investigativo. Dessa forma, uma mudança na maneira de pensar e fazer ciência, descrita por Bolívar (2014) como um ponto de virada, na forma como os fenômenos sociais são narrados e explicados, está se delineando no campo das ciências sociais. Contrariando

conceitos positivistas, Bolívar (2014, p. 114) afirma e enfatiza que as “dimensões narrativas, emocionais ou persuasivas” são elementos necessários para construir a sensibilidade das investigações.

Nesse contexto, surge uma questão fundamental: como legitimar o conhecimento derivado da experiência e da subjetividade? Nessa perspectiva, a subjetividade é parte integrante do conhecimento social, que se revela por meio da narrativa, da narrativa biográfica – o diálogo que o narrador estabelece consigo mesmo e com aqueles que o escutam – como um jogo de subjetividade. Assim, o ato de narrar é um processo dialógico, relacional e comunitário com precedência sobre a interpretação e a construção de sentido.

Ainda citando Bolívar (2014), o estudo da narrativa autobiográfica está relacionado a um paradigma no campo da fenomenologia que entende a realidade como uma construção social, oriunda de conceitos individuais e coletivos. É uma importante ferramenta para invadir o domínio da identidade (sensorial, conhecimento da prática e da vida cotidiana) revelada através das dimensões linguística e discursiva. A narrativa é entendida tanto como o fenômeno a ser investigado quanto como o método utilizado durante a investigação.

Para Bolívar (2014), os principais objetivos da pesquisa narrativa autobiográfica são: gerar conhecimento, formar (ao considerar o sentido de cada tema ao narrar e gerar sentido sobre sua própria trajetória de formação) e desencadear uma mudança na realidade. Além de ser uma prática metodológica de coleta e análise de dados, propõe-se a aprofundar as tramas tecidas na vida e no cotidiano. No contexto dessa discussão, tem-se a vantagem de pensar a ciência de forma que não crie limites rígidos, muros, segregando diferentes áreas do conhecimento científico nas ciências sociais, permitindo encontros, intersecções e transversais entre diferentes campos.

Algumas características são elencadas como qualidades essenciais da investigação narrativa autobiográfica: Narrativa (sujeitos sob investigação constroem suas próprias narrativas de suas próprias experiências), Construtivismo (organizando relatos de experiências a partir de estruturas de sentido), Interacionismo (as narrativas são criadas por das relações que as pessoas constroem com os outros e seu entorno), dinâmica (os significados construídos através das narrativas mudam temporalmente) e contextual (as narrativas estão localizadas em um determinado tempo/espaço história-sociedade).

Nesse sentido, Ferrarotti (2010) enfatiza a profunda historicidade do método biográfico, pois embora aponte para o que o autor chama de centralidade do material

biográfico primário, a narrativa autobiográfica, como condição essencial para a renovação da pesquisa, inserem também material biográfico secundário como material usado no método, ou seja, documentos oficiais, correspondências, narrativas e testemunhos escritos, etc. sociedade, apropriando-se dela e traduzindo-a novamente no que o autor entenderia como um único ponto de vista universal.

É a partir dos pressupostos epistemológicos supracitados que a pesquisa narrativa autobiográfica se configurou como prática de pesquisa e formação, inclusive no campo da docência como proposta de ruptura com os ideais e práticas de escolarização apoiadas na racionalidade tecnológica. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas são capazes de construir novas experiências formativas que veem o entrelaçamento de histórias pessoais, profissionais e institucionais como aprendizado.

Assim, Bolívar (2014) chama a atenção para a necessidade de gerar conhecimento sobre questões que não são mais consideradas por grandes explicações estruturais, como a compreensão do comportamento de um indivíduo, a relação entre duas pessoas, o que leva um indivíduo a querer ser professor, como um professor se torna um professor, e assim por diante. Essas questões são certamente inestimáveis para a pesquisa narrativa que se concentra em questões de formação de professores. Direciono essas reflexões acerca do ser professor, pois no decorrer de minha formação profissional, me tornei professor.

### 2.3. A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No contexto das decisões metodológicas para a pesquisa autobiográfica, diga o que será feito, porquê, para quê, como e com quem, colocando o pesquisador na frente do espelho. A escolha da metodologia não se trata apenas de percorrer uma gama de recursos de pesquisa e escolher os mais simples, ou aqueles com maior legitimidade no discurso clássico, mesmo aqueles que são muito citados por pesquisadores de destaque, a escolha da metodologia engloba também uma conjuntura de fatores visíveis e imperceptíveis, que costumam a história de vida do pesquisador, a natureza e configuração dos sujeitos da pesquisa. Posições políticas e representações sobre o que é conhecimento e o que produz conhecimento científico também são colocadas nesse círculo.

Delory-Momberger (2008, p. 26) vê esta abordagem metodológica como: “[...] uma das formas privilegiadas de atividade psicológica e reflexiva segundo a qual os seres humanos se representam e se compreendem em contextos sociais e históricos”.

Em outras palavras, a pesquisa autobiográfica é construída como uma forma de expressão ao mesmo tempo pessoal e social. Assim, as narrativas autobiográficas são capazes de reforçar “a relação possível entre o tempo do mundo vivo, o tempo do relato e o tempo da leitura” (ARFUCH, 2010, p. 112). Esses tempos diferentes não são coincidência. O tempo relatado não corresponde à disposição dos eventos da vida, seguindo uma ordem linear. Pelo contrário, explica as tensões e contradições que existem entre “[...] a atividade de contar histórias e o caráter temporal da experiência humana [...]”.

Desse ponto de vista, o tempo se revela no enredo da narrativa, e este se constitui na relação com o outro. A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade a que pertence, pois a narrativa de uma história de vida revela a intersecção de experiências e as intersecções que existem entre elas como um alerta.

Para Souza (2006, p. 145): “O respeito à singularidade dos sujeitos, suas histórias e suas narrativas são princípios estabelecidos para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho”. Assim, a abordagem autobiográfica confronta o pesquisador com a necessidade de se ouvir com sensibilidade.

Assumir a pesquisa autobiográfica como metodologia requer alguns cuidados, pois é afetada pelo contexto em que ocorre, o status social do sujeito no momento da narrativa, para quem, em que circunstâncias e com que finalidade. “O que se diz e o como tem sempre como premissa a 'diversidade fundamental do outro' (AMORIM, 2003, p. 11). Toda narrativa é irrepetível, é um acontecimento único, como o tempo.

#### 2.4. A NARRATIVA COMO UM MEIO DE COMUNICAÇÃO

Segundo Cole e Scribner (2003), Vygotsky se propôs a tarefa de sintetizar os conceitos antagônicos que dominaram a psicologia nas primeiras décadas do século XX e propor novas bases teóricas. O maior problema é dividir a psicologia em partes irreconciliáveis: ciência natural, que pode explicar processos sensoriais e reflexos, e ciência psicológica, que pode descrever os resultados de processos mentais de nível superior. Embora tenha ficado aquém de seus objetivos ambiciosos, Vygotsky deixou a ciência com uma análise aguçada da psicologia moderna.



De acordo com Cole e Scribner (2003), Vygotsky foi marcado desde o início de sua carreira pelas ideias marxistas, que considerava um recurso valioso para a ciência. Sua teoria sociocultural dos processos mentais superiores pode ser resumida como “a aplicação da história e do materialismo dialético em relação à psicologia”. (COLE; SCRIBNER, 2003, p. 8). Ele foi o primeiro psicólogo moderno a tentar explicar como a cultura faz parte da natureza humana. Seus métodos teóricos e métodos experimentais têm muitos significados, o primeiro é que os resultados experimentais podem ser quantitativos e qualitativos, e o segundo, foi o legado, da abordagem experimental de Vygotsky, é quebrar as barreiras entre laboratório e pesquisa de campo. Para ele, as observações e intervenções podem ocorrer em ambientes como escolas, parques ou mesmo ambientes clínicos, não necessariamente em laboratórios. Sua abordagem experimental é consistente com outras abordagens históricas nas ciências sociais, como combinar a história cultural e social com a dos indivíduos na tentativa de traçar a história do desenvolvimento do funcionamento mental. (COLE; SCRIBNER, 2003). No entanto, de acordo com a pesquisa de Vygotsky, vamos nos ater à teoria sociocultural, uma versão do construtivismo social.

Segundo essa teoria, Moen (2006) defende que o método autobiográfico não é apenas um método de pesquisa, mas também um caminho reflexivo ao longo do processo de investigação. Para a epistemologia tradicional, aspectos como fatores ambientais ou biológicos dominam ao tentar explicar o funcionamento da mente humana. No entanto, para todas as versões do construtivismo social, os humanos aprendem e se desenvolvem participando de atividades sociais. A experiência de viver em um ambiente social determinará a formação do indivíduo. Assim, a sociedade influencia a mente do indivíduo e vice-versa.

De acordo com Vygotsky, o contexto social é baseado em onde um indivíduo está em um determinado período de tempo. Desta forma, como o contexto histórico está sempre mudando, assim como as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, a mente humana não pode ser considerada uma categoria fixa. Neste contexto, a crítica de Vygotsky aponta para estudos que consideram os indivíduos e sua genética isoladamente. Em vez disso, ele propõe métodos que tentam analisar os fenômenos psicologicamente, prestando atenção especial para onde eles se desenvolvem. Ele também disse que as análises de produtos estáticos ou fósseis são muitas vezes mal feitas porque descrevem o desenvolvimento da mente, mas não o explicam. Ele estava convencido de que era impossível entender o

funcionamento da mente humana sem considerar como e onde ela se desenvolveu. (COLE; SCRIBNER, 2003).

Por outro lado, a teoria de Bakhtin surgiu no início do século XX contra duas grandes correntes nos estudos da linguagem: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Ele não tratou a linguagem apenas como um objeto, nem tentou decompô-la em suas menores unidades até que o significado contido na sentença fosse derivado. Como vimos anteriormente, para o autor, o texto em sua totalidade – concebido como uma coleção coerente e heterogênea – é objeto das humanidades.

O homem representa a cultura através dos textos que produz e é ao mesmo tempo representado pela cultura. A teoria de Bakhtin baseia-se nas lutas que ele observa na cultura e na natureza entre forças que tentam manter as coisas unidas e forças opostas que tentam separá-las. Essa batalha também se manifesta nas peculiaridades da consciência individual, cujo reflexo mais completo e complexo pode ser observado na linguagem humana. Bakhtin vê o diálogo como um discurso vivo, um espaço de diversidade, confronto e debate ideológico. Ele argumenta que nosso discurso é construído em relação ao discurso do outro, e vice-versa, pelo qual definimos nossa relação com o outro. “A palavra é uma ponte entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim por um lado, ela se apoia no meu interlocutor por outro.” (BAKHTIN, 2004, pág. 113).

Santaella (2004) conclui que a fala não é um atributo do eu, mas sim o processo de constante transformação de perguntas em respostas e vice-versa, pois o falante precisa envolver seu interlocutor. Se você deseja se comunicar de forma eficaz. Portanto, o contexto é muito importante para o diálogo, não apenas em relação ao ambiente ao redor do falante, mas também no sentido do tempo: não apenas o presente, mas também o passado e o futuro. Para o autor, o sentido está à distância, pode existir não apenas em seu próprio contexto, mas no presente, mas também precisa estar relacionado ao passado, à tradição, o que significa um campo mais amplo do que a capacidade interpretativa do interlocutor. Seus contemporâneos poderiam fazê-lo.

Para melhor compreender o significado do conceito bakhtiniano de diálogo, é necessário considerar três elementos: pronúncia, destinatário e voz. A pronúncia precisa ser entendida em um sentido amplo: em um contexto social, pode ser falada ou escrita, levando em consideração o nível psicológico interno. A pronúncia pressupõe que alguém está falando com outra pessoa – o destinatário – se estiver falando consigo mesmo ou com as muitas outras

peças que conheceu em sua vida, ele pode ser essa pessoa. Em suma, a articulação tem como premissa um som, sem o qual um som não existe. O som, por sua vez, não existe isoladamente, muito menos neutro. Em suma, esses três conceitos estão intimamente relacionados: os enunciados produzidos pelo som são sempre direcionados ao destinatário. Uma pessoa existe em relação a outras. É por meio da interação de diferentes vozes que o significado e a compreensão são construídos. É o que lêem as palavras de Bakhtin (2004, p. 319).

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências [...]

Voltando a Vygotsky (2001, p. 5), um problema de grande interesse para ele são as questões metodológicas relacionadas à pesquisa científica, em particular os métodos conhecidos como decomposição de todos complexos em elementos.

Em sua revisão, ele comparou com a análise química da água, dividindo-a em hidrogênio e oxigênio. Após a decomposição, são obtidos diferentes produtos de toda a análise, que não possuem suas propriedades inerentes. Um pesquisador que queira explicar cientificamente as propriedades da água (como por que ela pode apagar incêndios) e eventualmente dissolvê-la em hidrogênio e oxigênio verificará que o hidrogênio é auto combustível, enquanto o oxigênio pode continuar queimando, ou seja, ele terá não há como obtê-lo. As propriedades desses elementos começam a explicar as propriedades do todo. Ao contrário do método de decompor uma totalidade complexa em elementos, Vygotsky propôs um método de análise que decompõe uma totalidade complexa em unidades. O autor entende os produtos analíticos com as propriedades inerentes ao todo por meio de unidades, a parte viva que dele se decompõe.

Pode-se dizer que Vygotsky, como Bakhtin, busca teorias novas e refutadas que levam a explicações estagnadas e concretas porque não separam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana dos contextos históricos e sociais. As narrativas – mais especificamente as autobiografias – também são amplamente utilizadas como fontes de pesquisa relacionadas à construção de identidades. É disso que trataremos a seguir.

## 2.5. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: UM PROCESSO CONSTANTE

Na era da globalização, a questão da identidade gera muita discussão, torna-se comum o termo “crise de identidade“. O indivíduo estável, definido em termos de nacionalidade, raça, gênero ou orientação sexual, dá lugar a homens cujas identidades são fragmentadas. Os preceitos e limites rígidos que orientam o comportamento das pessoas se liquefazem, criando uma sensação de não pertencimento, um sentimento vacilante.

Hall (2001) compreende essa crise de identidade como um amplo processo de mudança que abala as estruturas que proporcionam aos indivíduos uma sensação de segurança e estabilidade em seus papéis sociais.

Ao analisar essa questão, o autor considera três diferentes conceitos de identidade, sendo o primeiro o do sujeito iluminista, que se baseia na crença de um indivíduo unificado, centrado, cujo núcleo essencial – eu ou identidade – está com ele. Ao longo de sua existência, embora tenha permanecido praticamente inalterado. É um conceito muito individualista.

Já o segundo, trata-se do conceito de sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que a identidade é moldada pela interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um centro ou núcleo essencial – o verdadeiro eu – mas este é formado e modificado por meio do diálogo constante com o mundo cultural externo e as identidades que ele fornece. Ou seja, o verdadeiro eu não é autônomo nem auto suficiente, mas é formado em relação à cultura em que o sujeito vive.

No entanto, a ideia de um sujeito unificado com uma identidade estável, está em constante mudança. Na pós-modernidade, são concebidos sujeitos fragmentados, compostos não por uma identidade, mas por várias identidades. Essa identidade fluida e em constante mudança é definida não biologicamente, mas historicamente. Assumimos identidades diferentes em momentos diferentes e estas são contraditórias e nos levam em direções diferentes. No entanto, desde o nascimento até a morte, a sensação de que todos somos possuidores de uma identidade única se deve ao fato de construirmos uma história sobre nós mesmos, uma “narrativa de si“. (SALÃO, 2001, p. 13).

Moita Lopes (1998) alerta que as identidades sociais, além de fragmentadas, são sempre construídas por meio de nossas práticas discursivas em relação aos outros. Em outras palavras, somos seres fragmentados porque somos constituídos por linguagens de diferentes contextos sociais. Ao mesmo tempo, somos um ser único, um todo. Para o autor, a identidade é construída sem levar em conta o discurso.

Outro linguista aplicado, Rajagopalan (1998), argumenta que a identidade humana é construída através da linguagem, portanto, discutir identidade pressupõe discutir a linguagem. Os autores também argumentam que não nascemos com uma identidade fixa, mas somos construídos pela linguagem à medida que ela muda e evolui.

Retomando Hall (2001), verifica-se que a crença numa identidade única, completa e coerente pode ser reconfortante, mas isso é uma ilusão, pois com a proliferação das representações culturais nos deparamos com uma identidade múltipla e mutável, podemos identificar, ao menos temporariamente.

Esse tema fragmentado e disperso deve muito à descoberta do inconsciente por Freud. Em contraste fundamental com a concepção de sujeito de Descartes – “penso, logo existo” – a teoria de Freud propõe que nossas identidades são formadas com base em processos psicológicos e simbólicos inconscientes.

Em sua leitura de Freud, Lacan propõe que a formação do eu no “olhar” do outro desencadeia a relação das crianças com sistemas de sinais externos, como diferenças de linguagem, culturais e de gênero. Os sentimentos contraditórios que acompanham essa relação são um aspecto fundamental da formação inconsciente do sujeito, dividindo-o e marcando sua vida. No entanto, mesmo dividido, o sujeito vivencia sua própria identidade unificada como resultado de fantasiar-se como pessoa unificada. De acordo com a teoria psicanalítica, esta é a origem paradoxal da identidade. “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.” (HALL, 2001, p. 39).

Assim, Hall (2001) conclui que a identidade não é algo inato, mas é formada ao longo do tempo através de processos inconscientes. É um processo contínuo que está sempre incompleto porque vivemos em identidades em constante mudança. A identidade, portanto, não vem de nossa plena identidade como indivíduos, mas mais do preenchimento de formas externas através das quais acreditamos que seremos vistos pelos outros.

## 2.6. O “EU” COMO UM “NÓS” E A PARTILHA DA EXPERIÊNCIA

Nas áreas de pesquisa fundamentadas na teoria das representações sociais, recentemente tem havido um interesse renovado em vincular o conceito de experiência à representação social (RS) como fenômeno do mundo social, inclusive reativando métodos

relacionados à representação social. Esse conceito, como a narrativa de histórias e trajetórias de vida. Por outro lado, também no campo dos métodos autobiográficos, vemos que, ainda que de forma mais tímida, alguns estudos têm tentado integrar a pesquisa representacional como forma de compreender o conteúdo compartilhado ou “núcleo de sentido” que coexiste na narrativa. em diferentes disciplinas, ou seja, como forma de obter explicações mais consensuais, especialmente no campo da educação. Essa abordagem, reivindicada em vários artigos recentes, visa integrar os campos da Teoria das Representações Sociais (TRS) e dos métodos autobiográficos, enfatizando a necessidade de aprofundar o conceito de “experiência”. No estudo da história e trajetórias de vida no campo da formação e do trabalho docente, no campo da prática profissional e sua divulgação e na “exclusão social” ou promoção e educação em saúde.

A tensão entre a visão da experiência como resultado da reflexão puramente subjetiva e a visão do objetivismo. Nesse sentido, compreende-se que “a experiência não existe”. Ou melhor, não existe por si só. Por um lado, o filósofo alemão E. Husserl (1859-1938) e a tradição fenomenológica marcaram profundamente o uso do conceito de experiência, vinculando-o à subjetividade e à intencionalidade. Por outro lado, o que se poderia chamar de “objetivismo”, especialmente em uma leitura mais ortodoxa de Marx ou Durkheim, acharia a noção de experiência em termos de influência econômica ou institucional. Discutiremos esses pontos aqui, em apoio à noção de experiência que combina diferentes lógicas de ação (DUBET, 1994) como uma estrutura dinâmica que muda em um continuum cujos pólos de um lado são as atividades resultantes, a socialização, por outro lado , experiência subjetiva.

No que diz respeito à afirmação de que, para compartilhar essa experiência, ela deve ser recontada a alguém, a um outro, no sentido de que o que podemos obter é uma reconstrução que vive uma espécie de mediação determinada pela situação do diálogo. Assim, em última análise, o que existe são narrativas experienciais como “narrativas de sonhos” (GORI, 1998), narrativas de experiências emocionais (RIMÉ, 2005) ou autonarrativas em curso (RICOEUR, 1990).

Por fim, cabe ainda estudar sobre a constituição da condição de constituição, o conceito de compartilhamento social de experiências dentro de um grupo social. Não se pretende dar ao texto a qualidade filosófica de Ricoeur (1990), mas discutir a possibilidade de explorar a natureza do sujeito narrativo como sujeito social.

Rimé (2005), propõe o estudo da representação social como rede de apoio para o compartilhamento social empírico, sob duas condições: a) prática comum sintática como senso comum de experiência e recriar a situação de diálogo no dispositivo de pesquisa, no sentido de trazer à tona a dinâmica da influência social eu-nós. Nessa direção, essa visão converge com o argumento de Valsiner (2003), segundo o qual as representações sociais garantirão um sentido de tempo para os “eus” passado-presente-futuro, ou seja, garantirão um sentido de continuidade na experiência.

Nossa intenção neste tópico é discutir o compartilhamento social da experiência por meio da narrativa e apontar o lugar da representação social no estudo da experiência coletiva como uma das condições necessárias para o compartilhamento e construção de um consenso ou visão coletiva dessa experiência.

Husserl (1947) enfatizou duas ordens de experiência, seja como compreensão intencional de dados a priori sobre objetos, o reflexo do self da experiência vivida, ou como experiência (reflexo) do self na experiência, revelando experiências e tendências a participar. Assim, o conceito de experiência será marcado por uma dupla reflexão: a primeira volta-se para a própria vida, explorando e refletindo sobre os acontecimentos, sua temporalidade, causalidade, efeitos; a segunda refere-se a como o “eu” está vivenciando o “eu” a percepção posterior das causas, emoções e julgamentos vivenciados no processo. Este segundo nível de reflexão completa o deslocamento do próprio sujeito, na primeira forma de reflexão empírica, o próprio sujeito é visto como o “objeto imediato”, e no objeto intermediário, como se o eu fosse projetado para fora e visto como o “objeto externo”, em uma linguagem intermediária limitada, tempo e espaço.

A questão que nos interessa aqui é que Husserl finalmente estabelece um elo resistente e quase “ubíquo” entre o reflexo da experiência e a intencionalidade de forma pesada e inescapável que realmente faz essa legalização dessa conexão. Esse vínculo seria objeto de grandes debates ao longo da década de 1950, acerca, entre outros temas importantes, da concepção filosófica de “vontade”, da sucessão da visão cartesiana do homem e do campo do cogito (RICOEUR, 1950) e da ruptura com qual patrimônio, está em jogo uma profunda questão sobre o comportamento humano: qual é o valor ou o status da intenção na ação? A intenção é propriedade da ação ou do agente?

Em seu aspecto fenomenológico, a intencionalidade pode ser vista inicialmente como em Brentano, onde o pensamento (consciência) é determinado pelo objeto que se confere. Tal

conceito abre a questão do “eu” tomando o próprio “eu” como objeto, que a filosofia tenta abordar através do uso menos problemático de “eu” ou em sua escrita mais formal “eu”. Assim, ao examinar o “eu” na experiência, temos “Eu como outra Pessoa”. A questão que levantamos neste debate pode ser feita diretamente: quando o sujeito fala de si mesmo (como ele mesmo) na experiência, de quem está falando?

Ao definir a posição, Ricoeur (1990, p. 30) disserta: “Falar a si mesmo não é falar de mim”. Na linguagem atual, quando o narrador-sujeito (no contexto da pesquisa, o entrevistado) diz “eu”, é impossível saber apenas pelos pronomes se ele está narrando um evento ou refletindo sobre o “eu”, uma pessoa não pode saber automaticamente se posiciona como objeto direto ou como objeto intermediário. (JACQUETTE, 2004).

Um aspecto da discussão de Ricoeur (1990) nos aponta uma direção, ao afirmar que o uso dos pronomes (eu e a perspectiva de si) é indissociável do campo de ação em sua histórica e materialidade, pois é melhor discutido falante, agente, papel narrativo, sujeito de imputação moral, refere-se à subjetividade. Reorientando as questões da subjetividade na experiência e procurando evitar o risco de ver o eu empírico como base da experiência (DESCOMBES, 1991), o conceito de experiência social não pode ser totalmente contido no sujeito da fenomenologia, pura intencionalidade; também nem pela pura objetivação, onde a ação é a única consequência da determinação contextual. Resta-nos a questão de me duplicar como nós, como ser capaz de olhar “como nós mesmos”.

No campo da representação social e do compartilhamento social da experiência, o sujeito é social, e seu apego ao coletivo é de ordem simbólica. Para Ricoeur (1990), a narrativa é a imitação da ação (imitação), então parece correto pensar na prática (grupo, voluntária, social) como a imitação da representação social, e o conhecimento em ação ocorre por meio de narrativas construídas no grupo.

No início, a psicologia moderna abrangeu o final do século XIX e as primeiras décadas do seguinte e, em seu esforço para se tornar uma disciplina “científica”, era variada e às vezes incoerente, deixando pouco espaço para discussão de emoções. Entre Spencer, James e Lange, foi estabelecido um conceito biológico de emoção (VYGOTSKY, 1998), que é um paralelo entre a expressão emocional animal e humana. No entanto, esta visão tem sido acompanhada de contradições, reservas e dificuldades em sustentar a visão com dados empíricos. Deve-se notar que, por outro lado, William James passou da emergência gradual da psicologia social cognitiva e seus conceitos fundadores (especialmente atitudes, valores, esquemas e roteiros)



para a expressão de estados afetivos, porém, segundo Rimé (2005), ao reduzir a “experiência emocional” ao estudo das chamadas métricas “objetivas”, a experiência emocional é significativamente removida.

Para (RIMÉ, 2005, pág. 6), “estados ou eventos emocionais” são apenas parte da dimensão afetiva e não podem ser pensados como simples respostas instintivas, ou esquemas adaptativos envolvendo órgãos controlados pelo sistema nervoso parassimpático. Para ele (RIMÉ, 2005), a marca distintiva de um estado emocional é “uma ruptura no continuum na interação do indivíduo com o ambiente”, que exige normas comportamentais, desencadeia respostas fisiológicas e ocorre em um mundo que também é simbólico de interação, um “Mundo Cultural”. O objetivo da dimensão “emocional” é o impulsionador da ação, ao longo do tempo, garantindo a alegria, o “sucesso” ou a frustração, a dor e o fracasso da realização da ação. Portanto, o estudo da emoção não pode ser separado do estudo da relação entre as pessoas e o contexto. Além disso, à medida que a tecnologia avança, a neurociência tem feito contribuições importantes para a compreensão da relação entre os seres humanos e seu ambiente, entidades e emoções, mas apenas em parte do problema, pois a relação entre cognição e emoção centra-se nas interações humanas. É neste sentido que o estudo da partilha social de emoções introduz uma nova perspectiva contra a escassez de pesquisas sobre emoções, operadas especialmente pela psicologia social cognitiva, o conceito de “campo social” foi revivido. (RIMÉ, 2005),

Rimé (2005, pág. 6) expressa que:

É neste campo, no sentido que Kurt Lewin dava a esta palavra, que as emoções humanas emergem. É neste campo que as emoções abrem canteiros que colocam em funcionamento as cognições e os processos sociais. No animal as emoções estão ligadas aos problemas biológicos da sobrevivência; no ser humano, logo após poucas semanas de vida, as emoções se descolam do registro vital. Elas tratam então, cada vez mais, das esferas do cognitivo, do simbólico e do relacional, nas quais novas questões vitais se colocam.

Após avaliar as contribuições da psicologia social cognitiva e discutir algumas de suas limitações, Rimé (2005) realizou pesquisas com pessoas que vivenciaram desastres ou traumas emocionais. Ouvindo essas pessoas e analisando os momentos em que elas contavam suas experiências, ele encontrou a necessidade quase incontrolável de recontar, quando as pessoas passavam pela mesma experiência emocional (trauma), a narração era repetida como se fosse a primeira conversa ouvida. Para o autor, as três condições necessárias para o “compartilhamento social emocional” são:

- Evocar emoções na forma de linguagem socialmente compartilhada;
- Lembre-se da existência de objetos, sejam físicos ou simbólicos.
- O compartilhamento social da experiência emocional sempre ocorre no contexto do diálogo; onde a 'escolha' do parceiro envolve a expectativa de que ele será capaz de 'reativar' a emoção que está vivenciando; isso significa que o processo de reconhecimento é pré-ativado.

Para que ocorra o compartilhamento social de emoções, os sujeitos devem perceber a situação como o local dessas condições, reconhecer seus papéis mútuos nela e, por meio da identificação um com o outro, um com o outro, dois, ambos sucumbem ao renascimento da emoção no relação enquadrada estabelecida pela linguagem, mediada pela narrativa.

O compartilhamento social de experiências ocorre a partir da natureza inicial da relação sujeito-objeto (experiência); e da relação dialógica (sujeito-sujeito); mas, mais importante, onde está nosso interesse atual, situando esses processos no campo social . Assim, a condição de partilha social afetiva definida por Rimé (2005) pode ajudar-nos a delinear o lugar da representação social na narrativa da experiência.

### **3. COMPREENDER OS CONCEITOS: IDENTIDADE, CULTURA, LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

Quero entender o que eles estão falando. Estou cansado de ser prisioneiro desse tipo de silêncio que eles não querem quebrar. Eu tenho tentado e eles não. Os ouvintes não tentam. Eu quero que eles se esforcem. (LABORIT, 1994, p. 39).

É com este depoimento de Laborit que inicio o segundo capítulo deste trabalho, abordando um conflito: esforços unilaterais (surdos) para se engajar com audiências que, por falta de esforço, discriminam os surdos, construindo uma segregação visível e permitem a composição de diferentes grupos que acreditam ter também culturas diferentes.

Historicamente, os surdos foram estigmatizados e considerados menos ou nada importantes socialmente. Afinal, carecem de traços distintamente humanos: a linguagem e suas virtudes cognitivas. Na ausência dessas ‘virtudes’ os surdos são ‘inferiores’ e também a língua de sinais é considerada apenas uma mímica gestual, sempre houve um preconceito contra o seu uso para se comunicar. A exclusão ocupacional e social dos surdos ainda confirma que a língua pode ser fonte de discriminação – visto que a Língua de Sinais é associada à deficiência – e organização social restritiva. Tal discriminação não ocorre apenas quando há diferenças de nacionalidade, cor, condição socioeconômica ou religião. Há uma grande diferença entre surdos e ouvintes: a linguagem.

Portanto, os surdos geralmente, quando estão no meio de ouvintes, são vistos como seres inferiores e são considerados humanos desprovidos de características semelhantes à maioria. Eles não podem ser classificados como subumanos porque têm traços de humanidade, mas também não podem ser aceitos totalmente, devido à questão linguística. Neste contexto, proteger a língua de sinais não significa apenas a autossuficiência e o direito de pertencer a um determinado mundo, mas também parece significar proteger as características do ser humano, o elemento que faz com que o ser humano seja visto como homem: a linguagem.

A separação entre os grupos humanos e sua integração é produzida socialmente em consequência às formas de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano estão subordinados às culturas que os construíram e propagaram. São as normas sociais que empoderam essa separação, as normas que organizam toda a nossa vida social, a maneira como falamos, nos vestimos, nos comportamos no mundo, pensamos e assim por diante. A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada a essas normas e a luta

política por uma nova norma: cultura e identidade surda, inclusão de minorias surdas na sociedade, negros e índios é uma forma de garantia que elimina a padronização e reúne minorias.

Essa mudança no status da surdez, de patologia para fenômeno social, é acompanhada também por uma mudança de nomenclatura, não apenas terminológica, mas conceitual: de deficiência auditiva para surdo, como expressa o 2 art. do Decreto 5.626/2005:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Antigamente, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era vista como uma condição incurável. Agora eles são simplesmente surdos. (MOURA, 2000).

Dar à língua de sinais o status de língua não tem apenas impactos linguísticos e cognitivos, mas também impactos sociais. Estar dentro dos padrões sociais imposto pela maioria, significa ter linguagem, e estar fora deste padrão é a ausência de linguagem e tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc.), este “normal” também muda a partir do momento em que a língua de sinais se configura como língua surda. Em outras palavras, a língua de sinais finalmente oferece a possibilidade de legitimar os surdos como “sujeitos da linguagem”, sendo capaz de transformar o “anormal” em diferença, em “normal”.

### 3.1. BREVE HISTÓRICO DO “SER SURDO”

Não apenas por curiosidade, mas para posicionar o argumento e avançar na sua compreensão, é preciso conhecer as decisões e os acontecimentos históricos que marcaram a vida de muitos surdos e familiares até hoje. Atrocidades, progressos e retrocessos ao longo do tempo marcam a socialização, o processo educacional e a constituição dos surdos como pessoas.

Na China antiga, estes sujeitos eram lançados ao mar; em Esparta eram lançados de penhascos, em Atenas eram abandonados; entre os gauleses eram sacrificados ritualmente. Na Grécia e em Roma, eles eram considerados retardados mentais, incapazes de controlar seu comportamento e fora de sintonia com a condição humana. Em 483 - 482 a.C., o Código de

Justiniano passou a distinguir graus de deficiência auditiva, enfatizando que os surdos seriam privados de desenvolvimento moral e intelectual.

Em um contexto mais amplo, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas de diferentes formas desde a antiguidade (355 a.C.), o que condiz com o pensamento de filósofos como Aristóteles. Durante a Idade Média (séculos V a XV), o pensamento teocêntrico (às vezes incompreendido) acreditava que essas pessoas eram resultados de castigos. Desde os tempos modernos (séculos XV a XVIII), com o surgimento das pesquisas científicas, os deficientes adquiriram um novo olhar, mas ainda se encontram em um estado muito disperso, e as pesquisas sobre os deficientes foram iniciadas. Diante dessa evolução, foram feitas propostas de intervenção, inicialmente (século XIX) institucionalizando o isolamento dessas pessoas em asilos, orfanatos e prisões (ZAVAREZE, 2009).

Para equilibrar, tomemos um exemplo mais reflexivo à primeira vista, a seguinte passagem de Sócrates no Crátilo de Platão<sup>3</sup>:

Se não temos voz nem língua, mas queremos expressar coisas uns aos outros, não devemos lutar para transmitir o que queremos dizer com nossas mãos, cabeça e outras partes do nosso corpo como se estivéssemos agora mudos? (PLATÃO Apud SACK, 2005, p. 29).

Os filósofos sempre se interessaram pela linguagem como expressão e parte do pensamento humano, o que distingue os humanos dos animais e algo que pode ser discutido logicamente. Platão, Aristóteles, Leibniz, Rousseau, Wittgenstein<sup>4</sup>, Derrida e muitos outros refletiram sobre o povo e a linguagem, pensando até em uma linguagem universal, salientando que o filósofo Aristóteles defendia que o surdo é incapaz de raciocinar, pois a capacidade de raciocínio estava ligada à capacidade auditiva.

De l'Épée afirma que:

A língua universal que vossos eruditos buscam em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo, somente ela vos dará a chave para todas as línguas. (DE L'ÉPÉE apud SACKS: 2005, p. 30).

Charles Michel de L'Épée é considerado uma das figuras mais importantes da história dos surdos. Embora fosse um indivíduo ouvinte, era considerado um membro proeminente da

<sup>3</sup> Crátilo (do grego antigo Κρατύλος, Kratulos) é um diálogo platônico.

<sup>4</sup> Platão, Aristóteles, Leibniz, Rousseau, Wittgenstein, foram filósofos clássicos da história da humanidade, cada um com as suas teorias e influências.

comunidade surda por ser o iniciador da educação institucional para surdos por meio do uso da língua de sinais. (CARVALHO, 2012).

Começou a sua carreira muito cedo e era muito jovem, mas as suas ideias progressistas impediram-no de ser ordenado sacerdote pelo que assumiu o título de abade que era uma figura muito popular na época e permitiu a certas religiões trabalhos como tutores de crianças e particulares conselheiros espirituais. Para famílias ricas. Paralelamente a esta atividade, também realizou estudos jurídicos.

Durante seu mandato como abade, L'Épée dedicou-se a atividades de caridade, inclusive arrecadando fundos para apoiar projetos que ajudam os pobres. Seus biógrafos dizem que o projeto em que L'Épée embarcou foi em grande parte filantrópico, ou seja, à custa de sua fortuna pessoal.

Seus contatos com duas meninas surdas convenceram o abade de que os surdos poderiam ser educados por meio de gestos, e a partir daí ele propôs a abertura de uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las em sua educação religiosa. Em 1771 fundou do próprio bolso a “Instituição Nacional para Surdos” em sua casa em Paris, com quartos cheios de crianças surdas que ele mesmo havia recolhido em toda a cidade. Após vários anos de trabalho, o abade estava convencido de que também poderia ensinar aos alunos uma gama mais ampla de assuntos. Assim, sua escola começou a oferecer treinamento geral em francês escrito e outras disciplinas intelectuais. (CARVALHO, 2012).

Para ensinar os surdos, o abade aprendeu a língua de sinais utilizada pelos surdos em Paris, a chamada “língua de sinais francesa”, e utilizou-a na sala de aula, acrescentando-lhe outros gestos que inventou, que lhe permitiram “criar” conceitos escritos em francês. Obviamente, não há equivalente linguístico na língua de sinais. Esta situação deve ser levada a sério porque a comunidade surda em todo o mundo e na França há muito atribui a criação da “língua de assinatura francesa” ao Épée. No entanto, como recordou Pierre Desloges em sua obra de 1779, a LSF é anterior ao abade de L'Épée, pois na época em que o abade abriu a escola já havia uma comunidade surda bem estabelecida em Paris.

L'Épée escreveu extensivamente sobre seus métodos de trabalho e recebeu em sua escola em Paris muitos ouvintes e surdos de outros países europeus interessados em suas atividades. Alguns deles retornaram aos seus países de origem e iniciaram escolas semelhantes, o que deu ao abade uma projeção continental. (CARVALHO, 2012).

Os pensadores e educadores mais famosos que trabalharam com surdos são Pedro Ponce de Leon e Juan Pablo Bonet. Um deles, Pedro Ponce de Leon, no mosteiro de Burgos de San Salvador de Oña, no século XVI, ensinando crianças surdas da nobreza e até abrindo uma escola. Uma das principais questões versava sobre direitos e herança, pois os surdos, nesta época, não eram reconhecidos como cidadãos, por não possuírem uma linguagem.

O problema que o termo linguagem, nesse sentido está relacionado a um preceito religioso de que o único meio de expressão humana legítima é a via oral. Além disso, os surdos eram renegados, as pessoas não acreditavam que estes sujeitos pudessem pensar e desenvolver um pensamento lógico. Pensando nisso, também na Espanha, Bonet investiu em um método oralista que usa um alfabeto manual, mas proíbe outros gestos e símbolos.

Outros estudiosos iniciais foram o médico inglês John Bulwer, que acreditava e defendia o uso de gestos, o educador John Wallis (1616 - 1703) que se dedicava mais ao ensino da escrita, e o educador Konrah Aman que era um defensor ferrenho da leitura labial, porque segundo ele, falar é um dom de Deus.

Os surdos começam a ganhar responsabilidade e prestígio através do contato com seus pares e do método de l'Epée, formando-se escritores, engenheiros e intelectuais. Laurent Clerc, um dos surdos da França, fundou o American Deaf Asylum em Hartford em 1817 com o Thomas Gallaudet. (SACKS, 2005, p.35).

No Hartford Asylum, à medida que a escola se tornou famosa, os métodos introduzidos por Clerc e a linguagem usada pelos surdos deram origem à American Sign Language (ASL). Os surdos de Martha's Vineyard<sup>5</sup> contribuíram particularmente para a formação dessa língua de sinais, descrita no livro *Everyone Here Speaks Sign Language: Inherited Deafness in Martha's Vineyard*, de Nora Allen Nora Ellen Groce, que foi enviada para um hospital psiquiátrico. Esse intercâmbio cultural permitiu pesquisar e melhorar expressões em diferentes dialetos de diferentes aldeias da ilha e formar uma língua nacional de sinais nos Estados Unidos. (SACKS, 2005).

Em Martha's Vineyard, Massachusetts, desde a chegada dos primeiros colonos surdos por volta de 1690, a endogamia resultou em uma mutação em um gene recessivo que afetou a prole por cerca de 250 anos. Em meados do século XIX havia áreas onde um quarto da população era surda nas aldeias (Chilmark, West Tisbury), o que significava que toda a

---

5 Trata-se de uma ilha na costa nordeste dos Estados Unidos da América, ao sul de Cape Cod, no estado de Massachusetts, no Condado de Dukes.

população se comunicava em símbolos e esses surdos não eram necessariamente considerados surdos ou deficientes. (SACKS, 2005).

Em 1869, havia cerca de 550 professores surdos no mundo, e cerca de 41% dos professores nos Estados Unidos eram surdos. Em 1864, foi aprovada uma lei autorizando o Columbia Institute for the Deaf and Blind, em Washington, a ser a primeira instituição especial de ensino superior para surdos. A faculdade foi posteriormente renomeada para Gallaudet College, que mais tarde se tornou a Gallaudet University, sendo até hoje, a única faculdade de ciências humanas para surdos. (SACKS, 2005).

O Brasil estabeleceu o Instituto Imperial de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro em 1856, pelo francês Edouard Huet e pelo imperador D. Pedro II, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por muitos anos, foi a única instituição oficial que aceitava alunos surdos do Brasil e de países da América Latina. Em 1951, o Ministério da Educação promoveu a criação de cursos especiais para a formação de professores. Segundo Rinaldi (1998, p.284):

Desde então os surdos no Brasil passaram a poder contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação, obtendo a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras. Atualmente o Instituto é um Centro Nacional de Referência na área da surdez. Com todas as instruções passadas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), o Instituto ainda ministra o português como segunda língua.

Então, em 1880, ocorreu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, os reformadores, na ausência de professores surdos em uma votação sobre o método para referência mundial, venceram. Entre eles estavam Samuel Gridley, Howe e Olas Mann, além de Alexander Graham Bell, que não só se consagrou como o inventor do telefone, mas sua popularidade e influência familiar foram decisivas na institucionalização do oralismo.

Marchesi (1987) faz uma breve abordagem sobre a questão da disputa entre os métodos oralista e gestualista que permeou durante dois séculos. Após meados séculos XIX, o oralismo acaba ganhando forças com Alexander Graham Bell, que se posicionou contrariamente aos métodos gestualista. Havendo então um retrocesso na educação dos surdos, proibição de professores surdos, casamentos entre surdos, interdição por leis. Em 1880, no Segundo Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, em Milão, o oralismo se impôs como método dominante até 1960.



O método oralista na educação de surdos começou pela maioria dos professores ouvintes, mas ao contrário do que algumas pessoas pensam, novos métodos que se limitavam à oralidade não foram bem-sucedidos para a maioria das escolas, chegando a extrema regressão quando se tratava de comunicação surda, alfabetização, bem como o desenvolvimento do pensamento e raciocínio lógico, proposições. A partir dos anos 1970, o tema começou a ser debatido com um público mais amplo, quando o livro de Joanne Grisberg (1970) intitulado “*In this Sign*” e depois a peça e filme “*Children of a lesser God*” de Mark Medoff, deram abertura para o debate.

No Brasil, em 1951, foi criado o primeiro curso de formação para docentes (na área da surdez) e, no ano seguinte, o estabelecimento do Jardim de Infância para crianças surdas no Instituto INES.

Em 1972, a área da educação especial foi classificada como uma das áreas mais importantes do governo brasileiro. Os objetivos e as táticas de atuação dentro deste setor estão definidos. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para gerir as ações federais na área da educação especial. O núcleo pesquisou informações para criar suas táticas de ação com o objetivo de identificar, classificar, diagnosticar, equipar e melhorar o pessoal técnico especialista. Assim, a educação especial foi considerada como uma educação específica com novas metas e idéias. O período de internação deixou de ser visto como uma etapa ideal para a formação de um indivíduo surdo, pois ele não disponibiliza oportunidades de contato com os familiares e os amigos para se estabelecer como a base de todo o desenvolvimento de integração com a comunidade.

Em 1980, a Universidade Federal de Pernambuco criou o Grupo de Pesquisas sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), e em 1986, a língua de sinais foi também aprovada no Brasil por indivíduos que foram influenciados por pesquisas da Gallaudet University, que usa a língua americana de sinais (ASL).

Durante este período, a língua de sinais utilizada por surdos em cidades do Brasil foi chamado de LSCB – língua de sinais dos centros urbanos do Brasil, posteriormente estudada pela Doutora Lucinda Ferreira Brito, que tem uma língua de sinais diferente no Brasil, a dos indígenas Urubus – Kaapor (LSUK) no Estado do Maranhão.

No dia 16/05/1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), organização que se preocupa com a sociedade surda através da proteção dos idiomas e das culturas desta população.

A instituição FENEIS divulga a necessidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua natural para que os surdos se comuniquem com os outros. Além disso, tem como objetivo geral: a integração dos trabalhadores surdos no mercado de trabalho e a realização de pesquisas para a criação e padronização da educação de Libras para ouvintes. Essas pesquisas produziram os livros “LIBRAS em Contexto – Livro/fita do Estudante” e “LIBRAS em Contexto – Livro/fita do Professor”. Estes produtos feitos são divulgados para a formação de instrutores de língua surda. Em 2001, em Brasília, foi dado um curso de formação para 76 professores surdos que atuariam como instrutores na rede de ensino oficial do Distrito Federal, uma experiência pioneira do MEC.

No século XX, o número de escolas de língua inglesa para surdos cresceu significativamente em todo o mundo. No país brasileiro, transformações importantes aconteceram desde a aprovação da lei 10.436, de 24/04/2002, até o decreto de Libras.

Todas essas vitórias levaram à realização de um primeiro Seminário, no dia 23 de março de 2006, no Instituto de Tecnologia de São Paulo, onde se debateu o decreto 5.626/2005. O evento foi presenciado por Neivaldo Augusto Zovico, que é o diretor regional da federação nacional e está ligado à integração dos surdos em São Paulo, e por sua vez, assistiu a uma palestra. De acordo com a Organização, o Seminário tinha como objetivo fornecer assistência aos docentes para que eles pudessem se adaptarem à lei que torna a inclusão da Libras como um curso de graduação exigido para o exercício da educação, tanto na forma como a instituição o considera como um curso de graduação para a Fonoaudiologia, quanto no que diz respeito à educação média ou superior. Além do privilégio de ter educação, o decreto também garantia o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, além de definir a responsabilidade pública e das empresas que recebem concessão ou permissão para prestar um determinado serviço.

O número da revista da FENEIS é O 5º Simpósio de Surdos “Entendendo a Comunhão com Surdos, A teoria e a Prática” foi lançado em 27/2006. Tema que tem sido amplamente debatido por palestrantes, tais como: Rodrigo Rocha Malta, da FENEIS/BH; Luciano de Souza Gomes, o diretor regional da FENEIS (TOT); Marianne Stumpf, a diretora de políticas educacionais da FENEIS; e Shirley Vilhalva, do conselho de administração da FENEIS (surdos) e a linguista Tanya Amara Felipe. Outros tópicos também foram cobertos pela equipe: a “alta importância da associação na vida dos surdos”, o “português como língua

de segunda mão para os surdos em educação especial e regular”, a “Libras no contexto”, a formação do intérprete e o Código de ética, entre outros.

A criação de associações de surdos e de escolas de Libras no Brasil se fortaleceu nos últimos 20 anos. Políticas de passe livre e cotas do mercado de trabalho, bem como leis<sup>6</sup> que garantam o Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa de locais públicos e *Closed Captions* (sistema de legendas em programas que estão sendo transmitidos), são algumas das ferramentas que precisam ser levantadas na discussão mais ampla, pois podem ser vistas como conquistas ou má formulação de políticas, são resultados de práticas ouvintista. A luta antipaternalista continua e, por meio da educação bilíngue, esperamos ver os surdos escreverem essas obras e determinarem seu futuro.

### 3.2. A FIM DE COMPREENDER OS SURDOS

A fim de compreender a sociabilidade entre essas pessoas, devemos levar em consideração o conceito de comunidade surda, que segundo Felipe (2011) é uma comunidade linguística. Nesse caso, a comunidade não está necessariamente relacionada à espacialidade, mas pode estar relacionada à espacialidade, pois existem espaços que facilitam a comunicação entre eles. Imagine uma rede social envolvendo surdos e outros conhecedores de Libras, pessoalmente ou pela internet.

As pessoas que não possuem conhecimento da Libras, dificilmente conseguiriam fazer parte dessa rede, devido a dificuldades de interação, problemas de comunicação, preconceito e isolamento que as acompanham, impõem barreiras que, aliadas à facilidade de comunicação entre as pessoas que entendem a língua de sinais, inspiram uma sensação espontânea de isolamento.

Outra ideia importante, é escolher o termo surdo<sup>7</sup> ao invés da definição de deficiente auditivo. Essas categorias nativas referem-se à exigência de reconhecimento, isso significa não apenas que existem diferenças, mas também os problemas que surgem delas. As pessoas que nascem surdas têm uma compreensão do mundo diferente das pessoas ouvintes. Sua educação requer estratégias específicas e a comunicação com os outros é mais complexa.

---

<sup>6</sup> Art. 2 da Lei 10.436/02 dispõem que “deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

<sup>7</sup> Na verdade, é assim que eles querem ser chamados. O termo deficiência auditiva corresponde a um modelo médico, enquanto o termo surdo corresponde a um modelo social.

Pensar na vida cotidiana sem telefones, música ou linguagem simples é importante para compreender a experiência surda. É possível enviar mensagens de celular, conversas na Internet por escrito ou através da câmera, sendo esta última forma geralmente preferida, porque permite o uso da língua de sinais.

Para entender a experiência do surdo, devemos considerar o mundo sem os ruídos mais comuns: desde o som da água enchendo um vaso, o ruído de digitação, até uma sirene ou buzina no trânsito. O som faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas, mas não de todos, e isso tem implicações que nem sempre são óbvias.

Não aprendemos muito apenas com a atenção auditiva direta, mesmo quando estamos distraídos disso e realizamos outras tarefas, ainda damos sentido ao mundo ouvindo, aprendendo palavras e formando ideias. Para os surdos, o processo é diferente, a percepção do mundo é principalmente visual, embora possa haver algum percentual de audição. Claro, também é possível entender o mundo através do cheiro ou perceber as vibrações do som.

Sabemos que o pensamento acontece por meio da linguagem, mas se um homem é surdo e incapaz de falar, o que ele pensa? Como você expressa seus pensamentos? Gestos, pantomima e mímicas são conhecidos como linguagem, mas não língua. Para que as ideias sejam exprimíveis e internalizadas, ou seja, tornar possível a comunicação e o pensamento sistematizado para os surdos, foi criado o que se chama de língua de sinais, não é universal e segundo especialistas, eles são considerados uma língua, porque apresenta uma gramática própria.

A Libras é derivada da Língua de Sinais Francesa. Por ter sido criado no Brasil, tem mistura elementos do português, mas é diferente deste por ter outra estrutura linguística visual e gestual. Para fazer a mediação entre Libras e Português, e vice-versa, existem os Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa que traduzem o que uma pessoa ouvinte diz através da oralidade para Libras, ou dizem a uma ou mais pessoas ouvintes através da oralidade o que uma pessoa surda sinaliza em Libras.

Estes profissionais muitas vezes precisam sinalizar o conteúdo do texto escrito para surdos. Por exemplo, este é o direito dos alunos surdos que prestam vestibulares, concursos públicos ou outros processos seletivos. Com isso percebe-se alguns problemas recorrentes como: dificuldades auditivas significam dificuldades de fala, que por sua vez significam dificuldades de leitura e escrita. Muitos surdos têm baixo nível de escolaridade, lutam para alcançar alto nível socioeconômico, correm maior risco de pobreza do que os ouvintes e têm

diferentes níveis de participação nos espaços públicos, por isso, o sistema de cotas do mercado de trabalho é um passo importante, mas não uma solução para o problema maior. Isso pode ser discutido em outro trabalho.

### 3.3. CONCEITOS: IDENTIDADE, CULTURA, LINGUAGEM E SUJEITO ENQUANTO SER SOCIAL

Os defensores da língua de sinais para os sujeitos surdos, alegam que somente a posse dessa língua, considerada “natural”, adquirida em qualquer idade, constitui a pessoa surda a identidade surda, já que este não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000). A maioria das pesquisas se baseiam na ideia de que a identidade surda está relacionada ao uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria o fator definidor da identidade do sujeito, que só é adquirida por meio do contato com outro surdo.

O que de fato acontece é que no contato com outro surdo que também usa a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas de compreensão, conversação e aprendizagem, que não seriam possíveis por meio da oralidade. A aquisição de uma língua, e de todos os requisitos de seu uso, possibilita que a língua de sinais seja a única língua capaz de dar identidade ao surdo.

Por trás dessa afirmação não está apenas uma questão de identidade social, mas, sim uma identidade concebida a partir de algum pressuposto teórico. Seu caráter instrumental é ressaltado ao tornar a linguagem um traço definidor da identidade social, mesmo levando em conta as relações e os conflitos associados às diferentes posições ocupadas pelos grupos sociais.

Portanto, sua natureza, ou seu significado social, é considerada a interação social a ela associada. Assim, para alguns autores, a identidade tem a ver tanto com o discurso produzido quanto com a natureza das relações sociais. Por exemplo, para Maher (2001, p. 116), “quando falamos de identidade, não estamos falando de essência”. A identidade será uma estrutura perpetuamente (re)construída que busca tanto definir a especificidade que estabelece os limites da identidade entre o sujeito e os outros, quanto obter a aprovação dos demais membros do grupo social ao qual pertence.

Desta forma, nessa relação, no tempo e no espaço, e na relação com diferentes outras pessoas, o sujeito será construído. Assim, o sujeito emerge e se revela na prática discursiva. Ou seja, as pessoas constroem e projetam suas identidades principalmente no uso da

linguagem – ao invés de qualquer materialidade linguística particular. “A construção da identidade não é domínio exclusivo de nenhuma linguagem, embora seja sempre uma ordem discursiva” (MAHER, 2001, p.135), e portanto, interativa e social.

Mas a verdade é que não existe uma identidade tão exclusiva e única como a identidade surda. Ela consiste em diferentes papéis sociais (pode-se ser surdo, rico, homossexual, branco, professor, pai, etc.) e a linguagem que estabelece nossa subjetividade. Utilizando a expressão de Cameron et al. (apud LOPES, 2001, p. 310), “[...] o homem é um intrincado mosaico de diferentes potenciais de poder em diferentes relações sociais”. Nesse caso, nossa identidade não tem escolha, não depende de nossa vontade. Eles são determinados pela prática social e estão imbuídos de relações simbólicas de poder. É claro que essas práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas ao longo da vida do sujeito.

Esse é exatamente o ponto importante deste momento do texto, pois se a identidade está relacionada a práticas sociais mais complexas, porque a língua, e somente ela, é vista como o veículo preeminente para sua composição e definição? Qual é o sentido dessa inversão, desse jogo teórico que toma a língua em um primeiro momento como algo determinado pelas práticas e interações sociais e, segundo momento, ela é a própria definidora dessas mesmas práticas?

Para melhor ilustrar a questão sobre a questão da composição identitária, relato uma de minhas experiências:

*Pensava eu porque sou surdo? Porque todos que estavam nos meus arredores ouviam, eu olhava para os lábios destas pessoas e não as entendia. Apesar de não nascer surdo, quando perdi a audição possuía memória auditiva, fato este que contribui para falar e mesmo interagindo de forma verbal com estas pessoas, porque mesmo assim, ainda não as entendia? Eram várias as indagações acerca da minha pessoa, porque isso? porque aquilo? na busca de uma descoberta dos porquês, tentei entender, porque eu falava, mas mesmo assim não compreendia. (RELATO DO AUTOR, 2022).*

Neste momento, em torno dos meus seis anos de idade, passei a frequentar uma escola de ensino regular num período, todos ouvintes, e em outro período frequentar o Centro de Atendimento aos Surdos (CAES), um espaço voltado para o ensino da Língua de Sinais e contato com outros surdos, mas para aí, porque eu frequento esse espaço sendo que eu falava? Vou ficar igual aos outros que ali frequentavam, sem ouvir e sem falar? Porque todos ficam gesticulando? Porque estou aqui?

Percebe-se neste momento, um conflito de identidade, ao qual “eu” em convívio social com outros surdos, mesmo assim resistia, pois não nasci surdo, estava num processo de construção identitária ouvinte, que foi interrompida por um motivo e influenciando ativamente na construção de um novo processo identitário, processo este que levou ainda alguns anos para ser “definido”.

Em relação a esta memória, trago uma experiência de Laborit (1994, pág. 25-52):

Não havia compreendido que eu era surda. Somente que existia uma diferença (op. cit., p. 25). Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos (op. cit., p. 32). Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um surdo adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais das crianças surdas a colocá-las em contato o mais rápido possível com adultos surdos, desde o nascimento. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem idéias construtivas e sem futuro (op. cit., p. 49). Para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não têm necessidade de pensar nela, não se questionam, sobre si mesmos. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se conhecem, se identificam, se apresentam aos outros com um símbolo que os representa, mas a Emanuelle surda não sabia que ela era eu (op. cit., p. 51). Naquela idade, sentia-me pouco como uma estrangeira em minha própria família. Não tinha cumplicidade com alguém semelhante a mim. Não podia me identificar (op. cit., p. 56). Eu tinha [após a aquisição da língua de sinais] tantas perguntas a fazer. Tantas e tantas. Estava ávida, sedenta de respostas que podiam me responder (op. cit., p. 52).

Faço esta relação, pois na experiência de Laborit (1994), ela menciona que não havia compreendido que era surda, que existia uma diferença, ela ainda diz que nunca havia visto surdos adultos, assim, fazendo uma analogia com o meu relato, compreendo que, neste momento, ainda não me percebia enquanto ser surdo, não sabia quem eram esses sujeitos, embora tivesse alguns parentes surdos, a pouca idade não me permitiu tal compreensão, e ao entrar em contato com outros surdos, percebia a diferença, mas não a diferença que Labourit menciona, mas sim a diferença das próprias identidades surdas, pois não há somente um “modelo” de sujeito surdo. Sobre esta identidade surda, trata-se da aceitação de pessoas surdas. Se a pessoa não aceita ser surda, ela não tem identidade própria, resultando num sentimento de revolta, não aceitação, vergonha de ser surdo. A não aceitação da condição surda implica em esconder a sua identidade.

Nossa sociedade condena o isolamento social dos surdos, ressalto que a minha primeira língua foi a oral e que ao se comunicar, prefiro usar a fala. Só utilizo a língua de sinais com surdos que não falam ou com ouvintes que queiram treinar a língua de sinais. Nesse sentido, a língua oral também pode constituir a identidade surda, não apenas a língua de

sinais, estabelecendo e marcando a identidade do surdo a partir do momento em que é utilizada e moldada.

Claramente, a constituição da identidade do surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas à existência de uma língua faz parte dessa constituição, ou seja, varia de acordo com a sua constituição de uma linguagem através da subjetividade e o que essa constituição significa em suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a ideia de que todos os surdos constituem suas identidades apenas por meio da língua de sinais. Afinal, não há relação direta entre uma língua específica e uma identidade específica.

A identidade não pode ser vista como inerentemente humana, mas sim o resultado do discurso e da prática social em um determinado contexto sócio-histórico. As percepções sociais da surdez também influenciam a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto em um “vácuo social”. Ela influencia e é influenciada pelos discursos e práticas produzidas.

Há pesquisas relacionadas à surdez que enfocam nesta questão que as identidades consistem em apenas dois extremos: ouvintes e surdos. A identidade é sempre construída em relação a um grupo ao qual uma pessoa pertence, distingue-se de outro grupo, e essa distinção estabelece uma relação negativa, porque se opõe a ele. (MEAD, 1934; ROSE, 1962).

Assim, a construção da identidade é baseada em um processo de “associação” com um grupo e um processo de “separação” de outros grupos. Pertencer a um determinado grupo é expresso por meio de um *ethos* (ética) coletivo, valores compartilhados e conhecimento. (MEAD, 1934; ROSE, 1962).

A identidade também pode ser construída para ter um *ethos* como referência negativa, o indivíduo não faz parte do grupo, nem faz parte de nenhum outro grupo que possa ser descrito como tendo um *ethos* próprio.

Quando se pensa em cultura, um conceito recorrente é um conjunto de práticas simbólicas de um grupo, linguagem, arte (literatura, música, dança, teatro, etc.), religião, sentimentos, pensamentos, formas de agir e de vestir. Poche (1989) aponta que por cultura entendemos o esquema de percepção e interpretação de um grupo segundo o qual ele produz discursos ou quaisquer outras proposições equivalentes sobre sua relação com o mundo e o conhecimento; língua e cultura são dois produtos paralelos, e, língua é um “recurso” na produção cultural, embora não seja o único. Para ele, nesse sentido, a língua é uma ferramenta de criação, simbolização e transmissão de sentido para a linguagem, um processo permanente de interação social.



No campo da surdez, o termo “cultura” geralmente se refere à língua de sinais, estratégias sociais e mecanismos compensatórios pelos quais os surdos agem no/sobre o mundo, como vibração em despertadores, acender luzes, substituir telefones por fax, a forma como se conta uma piadas, etc.. Por exemplo, Kozlowski (2000), aponta que a existência de uma cultura surda faz parte da educação bilíngue. Os surdos são bilíngues e biculturais. O biculturalismo refere-se a um conjunto de referências à história dos surdos, um conjunto de significados simbólicos veiculados através do uso de uma linguagem comum, um conjunto de estratégias sociais e normas sociais, e os surdos vivem em uma sociedade criada por ouvintes. Como tal, é uma cultura que se adapta às diferenças e é produtora de laços sociais. A realidade e legitimidade desse conceito cultural tem sido muito criticada, às vezes com razão, porque muitos aspectos da cultura surda aparecem mais como um sistema derivado da cultura dos ouvintes do que como uma cultura verdadeiramente original e autônoma.

Para Geertz (1989), a noção de “cultura” é de natureza semiótica, e o homem será um animal ligado a uma teia de significados que ele tece. A cultura será o acervo dessas redes, não sendo apenas um complexo de padrões específicos de comportamento, costumes, usos, tradições e conjuntos de hábitos; é também um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras e diretrizes que orientam o comportamento.

Segundo ele, os humanos são justamente os animais que mais dependem desses mecanismos e estratégias de controle. A perspectiva da cultura como mecanismo de controle parte do pressuposto de que a mente humana é basicamente social e pública e portanto, seu ambiente natural são pátios, mercados, praças da cidade.

Pensar, portanto, não consiste em acontecimentos na cabeça, mas na comunicação entre símbolos importantes, como afirma Geertz (1989, p. 62): “Nossos pensamentos, nossos valores, nossas ações e até nossas emoções, como nosso próprio sistema nervoso, são produtos culturais, práticos são produtos feitos por tendências, nossas habilidades inatas e caráter.”

Temos pelo menos duas maneiras de discutir isso, uma abordagem mais simples é argumentar que os surdos não podem ser considerados membros de outra cultura simplesmente porque fazem parte de um grupo que fala uma determinada língua, pois cultura significa mais do que ter uma língua comum. Portanto, pode-se dizer que uma cultura não é apenas uma língua e que uma língua isoladamente não encapsula uma cultura.

As pessoas surdas crescem de acordo com os valores, crenças, símbolos, comportamentos e pensamentos dos sistemas estabelecidos e em mudança da sociedade. Fechando a discussão, pode-se dizer que surdos e deficientes auditivos crescem na mesma cultura a partir do momento em que participam de um mesmo universo social. Valores, crenças e símbolos específicos não expressam culturas diferentes, apenas indicam a particularidade de um grupo dentro de um determinado sistema social. Em outras palavras, não há como vislumbrar uma cultura surda e sua cultura ouvinte oposta. No entanto, concluir essa discussão com a afirmação acima seria uma afirmação abstrata que não corresponde à realidade, pois ignoraria a separação que a própria sociedade criou entre surdos e ouvintes e as razões da luta política por essa separação.

Outra maneira de discutir questões culturais surdas é mais complicada. Nesse sentido, não vale a pena entrar no jogo teórico, por exemplo, se existe uma cultura surda e sua cultura ouvinte oposta. Esse tipo de trabalho é apenas a ponta do *iceberg*. Em outras palavras, é preciso entender por que uma visão que sustenta a cultura surda persiste e entender as vantagens de adotar (e sustentar) essa visão. Portanto, não parece interessante começar com uma ideia estereotipada e preconcebida do que é ou não cultura. Há outras questões não óbvias que são importantes para essa discussão, como: porquê, para muitos autores e surdos, adotar o termo “cultura surda” e enfatizar o uso de “cultura surda” parece uma conclusão lógica? e a língua como sua definição primária?

Assumir a existência de uma “cultura surda” tanto na comunidade surda quanto no campo da pesquisa universitária significa também apoiar a composição heterogênea de grupos. Assim, a oficialização se manifesta plenamente na manifestação, ato mágico típico através do qual o grupo praticante, negado, reprimido torna-se visível, manifestado, para outros grupos e para si mesmo para provar sua existência como grupo reconhecido, e afirmar suas demandas de institucionalização. O mundo social também é representação e vontade, a presença social também é percebida, de fato, como única. (BORDIEU, 1998).

No caso dos surdos, vemos que a defesa da cultura surda é muito mais do que um debate de direitos ou uma tentativa de trazer aperfeiçoamento aos surdos, mas uma renovação do próprio mecanismo reprodutivo da desigualdade, e a palavra “cultura” tornou-se uma das ferramentas para legitimar essa desigualdade e tentar preservar a suposta homogeneidade atribuída à população surda.

As discussões literárias da cultura surda não propõem diferenças entre surdos e ouvintes e, muito menos assumem a ideia de uma realidade homogênea em cada pólo desses. Por exemplo, Sá (1999) parte do conceito antropológico social de surdez:

Nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas “especificidades culturais”, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente (...). O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação lingüística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (Sá, 1999, p. 157 - 158).

A questão não é apenas o uso de diferentes idiomas, mas o que significa o uso de diferentes idiomas. A lógica parece ser que pessoas que falam a mesma língua interagem mais do que pessoas que falam línguas diferentes. A criação da comunidade surda, em última análise, reflete isso. É importante notar aqui que também há ouvintes na comunidade surda, mas eles usam a língua de sinais.

Lane (1992) destaca que a cultura surda é composta de literatura específica, história própria, contos de fadas, fábulas, romances, peças teatrais, anedotas, histórias de jogos de pantomima, além da língua. O autor também observou que alguns episódios chamaram a atenção do público para atividades absurdas, como conversas intermináveis ao telefone, pânico de ser tocado, falta de percepção visual, falta de expressões faciais, das quais apenas o maxilar estava claro e o rosto dormente insensibilidade.

Skliar (1998) enfatiza que o problema não é a surdez, nem os surdos, nem as identidades surdas, nem a língua de sinais, mas a dominância, hegemonia e representação “ouvinte” sobre as identidades surdas, línguas de sinais, surdez e surdos. “Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano” (op. cit., p. 30). Ao nomear e categorizar essa desigualdade, os autores acabam por destacar essa desigualdade, a “superioridade” que os ouvintes impõem aos surdos em termos de poder e poder, como se as referências envolvidas fossem apenas surdos/ouvintes.

Trago abaixo, uma outra passagem da minha história que exemplifica a cultura surda:

*Sobre cultura surda, remeto a uma memória minha que perdura até os dias de hoje, em meus tempos de educação básica, enquanto acadêmico, frequentava o ensino regular no período matutino, junto com isso, tinha uma grande dificuldade em*

*acordar no horário certo, pois o despertador tocava em som, que para mim não surtia nenhum efeito, foi necessário comprar um relógio que ao despertar emitisse vibrações, que aí sim eu conseguia acordar no horário e resolver minhas atividades diárias. Outra passagem, recente, é o uso dos aplicativos de comunicação, a qual recebo algumas mensagens de áudio, não consigo compreendê-los, necessitando de um outro aplicativo que transcreva esse áudio para a escrita. Outra passagem que podemos trazer à tona, é quando eu praticava esporte, jogava bola, não ouvia o apito do juiz, mas como tinha percepção visual, estava atento à sua movimentação gestual, percebendo assim as regras do jogo. Isto é cultura surda, são práticas e seus modos de viver no/sobre o mundo, sendo um conjunto de mecanismos compensatórios ou alternativos que os surdos “precisam” utilizar diante da limitação auditiva, incluindo o uso da língua visual-manual, identificada em suas próprias palavras, como “cultura surda”. (RELATO DO AUTOR, 2022)*

A ideia aqui é que a cultura é interligada à herança biológica, porque esse também é o conceito de surdez. Essa ideia é baseada nos pressupostos e fundamentos da noção de linguagem como uma propriedade “natural”, ao invés de uma construção social. Em outras palavras, a base para a defesa dessa cultura surda é legitimá-la por meio do uso de uma determinada língua, ao invés de outras características identificáveis da cultura, como material específico e relações de poder, ideologia e sistemas de valores de longa duração, formalização da vida, estetização, etc.

Quando mencionamos sobre cultura surda, nos remetemos a outro conceito, o de identidade, que é composta pelos diferentes papéis sociais que assumimos, e vale notar que esses papéis não são homogêneos. Podem ser religiosos, políticos, práticos, estéticos e gênero. A distinção entre ouvintes e surdos cria em certa medida uma barreira teórica: define o grupo surdo como o único contexto em que estão inseridos. Nesse caso, a identidade só pode ser construída de forma negativa, mas, é claro, a arquitetura social não se reduz a esse ponto. Talvez o exemplo mais claro de oposição a essa redução na estrutura social sejam os esforços de vários grupos religiosos para incluir os surdos como parte de seus membros. Atualmente, a maioria das aulas de língua de sinais é oferecida pela comunidade evangélica, e no Brasil um de seus principais defensores está na tela de seu programa de TV ao lado de um Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Não importa se um crente é surdo ou não, nesse momento ele pertence a um grupo específico, não apenas formado por surdos, mas um grupo de pessoas que compartilham a mesma religião e portanto, se identificam consigo mesmas.

Em suma, é difícil falar sobre identidade surda. A constituição da identidade do sujeito está relacionada à prática social, não a uma língua específica, às diferentes interações discursivas de sua vida: em casa, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. Reconhecer essa realidade seria um aprofundamento do debate sobre identidade no campo da

surdez, que busca estabelecer uma “norma” relacionada ao que teoricamente se denomina identidade, e requer análise para corresponder a ela, ou seja, uma norma identitária, a identidade do surdo, e Normas culturais correspondentes, cultura surda.

A identidade implica o processo de autoconsciência, que ocorre por meio das relações intersubjetivas, da comunicação verbal e da experiência social como um processo ativo. (DORON e PAROT, 2001). Dessa forma, do ponto de vista social, a identidade se realiza no espaço relacional, um processo dinâmico, ou seja, um processo contínuo de construção e desconstrução, implicando num trabalho ambíguo, incorporando as diferenças (MAHEIRIE, 1994, p. 65).

Silva (2000, p.80) argumenta que as características da língua têm um impacto importante nas questões de diferença e identidade cultural. Dado que as diferenças primordiais surdas permeiam as questões linguísticas, a medida em que a composição da identidade visível é marcada por essa dimensão linguística faz com que as diferenças sejam percebidas como autorreferenciais e dotadas de sentido nas interações sociais.

A partir disso, é necessário compreender as relações culturais e sociais que compõem as identidades das pessoas. Nos contextos econômicos, políticos e culturais, o processo de construção das identidades sociais e culturais vem passando por uma série de conflitos, principalmente entre grupos cujas identidades sociais não são reconhecidas, ou seja, setores da sociedade identitária discriminadas, marginalizadas ou oprimidas pelo poder dominante. Isso permite que esses indivíduos busquem expressões de poder e defendam seus direitos civis por meio de movimentos autônomos e desvinculados do Estado.

Diante disso, a relevância do processo de transição do surdo para a composição identitária é vista como um processo de estabelecimento de ações afirmativas, que marca o espaço do surdo não como uma sociedade biológica inferior associada à audição, mas como membro de uma sociedade distinta. Então a forma como eles se colocam no mundo não serão marginalizados novamente. Essa ação afirma lutar, assim, contra todos os tipos de filiação que existem no contexto da troca social.

Ao tratar do conceito de identidade, estamos aqui trabalhando em um conceito pautado pela psicologia histórico-cultural, ou seja, é um processo cuja expressão se dá em planos intra e intersubjetivos que se constituem, estão intimamente relacionados e são expressos dialeticamente. (VYGOTSKY, 1993).

Partindo do pressuposto de que a identidade é um fenômeno social dinâmico, ou seja, ocorre por meio de relações psicológicas, englobando experiências sociais e modos de comunicação, é essencial pertencer a um grupo social com formas características de linguagem. Como a palavra “linguagem” possui um significado muito amplo, envolve significado, tem valor semiótico e não se limita a uma forma de comunicação. O pensamento verbal de um indivíduo é construído através da linguagem. Portanto, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo que ele não se comunique com os outros. A linguagem constitui o sujeito, a forma como ele recorta e percebe o mundo e a si mesmo. (GOLDFELD, 2002; GÓES, 1999; VYGOTSKI, 1996).

No surdo não é diferente, o que mudou é que a linguagem não é mais transportada por fonemas, letras, palavras, enfim, sons, mas passou a ser transportada em sinais imagéticos, que, para os surdos, são signos linguísticos, assim como as palavras são para os ouvintes. Sacks (1998), em seu livro sobre surdez, fez um trocadilho com a condição de ouvinte e intitulou seu livro “Vendo Vozes”. No entanto, essa visão das condições de surdez é relativamente nova. A partir da década de 1980 que a necessidade de reconhecer o valor da linguagem e da cultura surda para o desenvolvimento surdo foi percebida.

Entre os surdos, há dificuldades no desenvolvimento cultural, pois vivenciam uma enorme ruptura comunicativa linguística entre o mundo surdo e os ouvintes, portanto, é necessário estabelecer meios especiais para sua realização, como a Libras. No mundo ouvinte, entretanto, a surdez é vista como uma categoria estereotipada, pois as diferenças acabam se sobrepondo como todas as semelhanças humanas. É também com base nesse estereótipo social que os sujeitos surdos são constituídos para se afirmar e/ou se opor dialeticamente, ou seja, a partir do sentido advindo das relações sociais que envolvem em grande parte a relação com o ouvinte, que o sujeito surdo constrói seu autoconceito. Esse significado depende não apenas do que expressam ou deixam de expressar, seja por meio da voz ou do gesto, mas também do status social dessas pessoas nas relações e da desvantagem que estão em uma situação de desvantagem à hegemonia ouvintista.

No entanto, não podemos considerar apenas o aspecto quantitativo, ou seja, porque os surdos são minoria na sociedade, vivem em desvantagem social e a maioria da sociedade vive de forma desigual. Há uma questão mais ampla que esta, a qualitativa, que diz respeito à forma como os surdos constituem e se apropriam da cultura humana. Considerando esse aspecto qualitativo, fica claro que a discriminação contra os surdos, como o uso da língua de

sinais, corresponde antes de tudo a uma hierarquia social que exclui logicamente as diferenças.

Não se pode falar de identidade sem falar de cultura, porque os dois estão conectados: um é o agente, o outro é o reagente. No cotidiano, os indivíduos estão inseridos em grupos sociais como escola, família, trabalho, igreja, amigos, etc., voluntária ou involuntariamente, absorvem informações comportamentais e ideológicas dessa convivência, e assim desenvolvem suas próprias características, ou seja, o desenvolvimento de identidade. É devido à influência do ambiente social e da experiência pessoal (HALL, 2006, p. 13). Assim, podemos definir identidade como um conjunto de naturezas humanas intrínsecas, estabelecidas por meio de processos socioculturais, levando a padrões diferenciados de comportamento, pensamento e atitudes relativamente estáveis, limitados a uma única pessoa. É semelhante ao conceito de identidade, que consiste em um conjunto de influências e experiências que os surdos têm na comunidade surda.

A coleta dessas experiências, principalmente no que diz respeito aos artefatos culturais visuais, produziu muitas outras identidades que podem enquadrar os surdos. Segundo Perlin, existem sete tipos de identidades surdas que criam um espaço cultural dentro da diversidade cultural. São elas:

1. Identidade Surda Política: Essa identidade surda é caracterizada por pessoas de caráter forte que lutam por seus direitos e pelos direitos de suas comunidades. Essas pessoas estão especialmente atentas às leis relativas aos surdos, sabem pouco ou nada o português escrito ou a língua falada, mas se dão perfeitamente bem com a Libras. São influenciadores, estrategistas e buscam fortalecer o melhor engajamento possível na cultura surda.
2. Identidade Surda Híbrida: Geralmente é composto por pessoas que nascem surdas e perdem a audição devido a alguma doença ou acidente. São pessoas que transitam entre mundos de duas línguas, conhecem o português, a Libras e são leitores labiais. São pessoas que não têm dificuldade em se comunicar com seu público, são oralizadas, conseguem entender e ser compreendidas, e aceitam-se enquanto surdos.
3. Identidade Surda Flutuante: São surdos sem ligação com a comunidade e cultura surda. Os estereótipos surdos os limitam para que não aceitem a língua de sinais, não aceitem Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, sintam-se ouvintes, participem do mundo dos ouvintes, tenham orgulho de falar e poder falar. Eles se

sentem inferiores aos ouvintes porque não conseguem acompanhar o que a cultura auditiva tem a oferecer.

4. Identidade Surda Embaçada: Não pertencem a nenhum mundo (ouvinte ou surdo), não sabem língua de sinais nem o português. Muitas vezes, as famílias destas pessoas surdas não recebem orientação educacional adequada. Muitas vezes estão dentro de casa, presos, considerados insanos, e cabe a seus cuidadores tomar decisões.
5. Identidade Surda de Transição: Ocorre com surdos que são filhos de pais ouvintes que os criaram em uma cultura ouvinte, integrando-se à comunidade surda e adquirindo sua identidade posteriormente. Posteriormente, os surdos encontraram sua identidade como surdos, identificaram-se consigo mesmos e vivenciaram essa transformação, mas a cultura ouvinte está profundamente arraigada, e os surdos estão constantemente em guerra consigo mesmos nessa transformação.
6. Identidade Surda Diáspora: É composto por surdos de diferentes estados, países e territórios que transitam entre diferentes comunidades e culturas surdas, e a diversidade cultural adquirida é fortemente sentida.
7. Identidade Surda Intermediária: Eles não são severamente surdos. São usuários de próteses auditivas, não aceitam Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, não participam da comunidade ou cultura surda, consideram-se superiores aos surdos. Essas pessoas têm dificuldade em encontrar sua identidade porque não são surdas nem ouvintes.

Essa diversidade na identidade surda ocorre porque a maioria dos surdos nasce de pais ouvintes, inexperientes e mal orientados. A surdez necessita ser detectada nos primeiros meses de vida para que sejam tomadas as medidas necessárias para garantir uma vida mais saudável, tanto física quanto psicologicamente. A existência dessa classificação não restringe os surdos de adquirirem outras identidades por meio de outras experiências adquiridas.

Atualmente, o ato de categorizar alguém como surdo ocorre de diferentes ângulos, já que eles resistem a serem definidos apenas por sua surdez e, em vez disso, abraçam sua distinção. Eles emergem como o outro, aquele que se destaca, a personificação da diferença. Há rumores de que não é como os outros os percebem, mas sim como eles se percebem que realmente importa.

A resposta do surdo para essa categorização ocorre quando ele se liberta das amarras do colonialismo e não mais se identifica apenas como ouvinte ou se baseia em sugestões



intersubjetivas. Essa libertação cria um espaço, um local distante que fica além do horizonte. Como uma comunidade surda, é crucial para nós abraçarmos essa singularidade e integrá-la à nossa herança cultural. É por meio dessa individualidade que nossa identidade surda realmente emerge e define nosso modo de vida.

Ser surdo levanta questões sobre as relações entre os surdos e outros grupos humanos. O processo de estabelecimento de dinâmicas de poder ocorre dentro da comunidade surda por meio de fatores como identidade, língua de sinais, política surda, cultura surda e artes surdas. O progresso alcançado no setor educacional e os avanços sócio-culturais-linguísticos, que confirmam essas afirmações.

Embora esse caminho pareça promissor, também é desanimador, pois destaca o fato de que muitos não estão familiarizados com a rica herança, costumes, sabedoria e identidade distinta da comunidade surda. Ao mesmo tempo, esses indivíduos não experimentam uma sensação de contentamento ou facilidade na presença daqueles que podem ouvir. Identidades sensíveis que não podem ser atribuídas a uma única fonte são compreendidas por meio do conceito de diáspora. Este conceito permite apreender a ideia de identidades sem “pátria”. Além disso, essas identidades provocam outras identidades sensíveis. (PERLIN, 2003).

### 3.4. VISÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA DO SURDO: REFLEXÕES E CONCEITUAÇÃO

Cada um de nós temos uma identidade pessoal e cultural. Somos seres únicos e vários ao mesmo tempo, únicos porque cada pessoa tem características específicas que mostram sua singularidade, e vários porque estamos em uma cultura onde absorvemos ideias, conceitos, sentimentos, dúvidas, reflexões e construções e nossa representação como pessoa no mundo.

Historicamente, os surdos têm sido caracterizados por diversos conceitos relacionados à sua identidade e cultura. Existem vários conceitos sobre cultura, e aqui apontamos como jeito de ser e existir no mundo de um povo surdo. Alguns conceitos não mostram claramente o “ser surdo” porque várias dessas visões sobre a surdez são formadas por ouvintes, ou seja, não convivem com os surdos e não os entendem, dificultando a reflexão sobre a cultura surda.

Cada pessoa surda tem sua própria identidade e não “uma” identidade. Gesser (2009) destaca que, ao enfatizar a palavra “uma”, devemos reforçar a palavra “própria”, para que essa afirmação ao ser percebida pela maioria dos ouvintes, não exclua o surdo. Não há batalha para saber qual identidade e cultura se destacam, mas sim o reconhecimento de um povo.

Ainda citando Gesser (2009, p.53) “é preciso mudar a perspectiva usual para reconhecer a existência de várias culturas, para entender os diversos espaços culturais adquiridos por diferentes povos”. Todos tem certas características que marcam sua presença na cultura, os surdos mostram isso quando compartilham suas experiências. Por exemplo, quando um surdo ao pintar um quadro no qual deposita seus sentimentos ou seu conhecimento de mundo, ele revela o que seu ser construiu e o que permeia sua identidade.

Os surdos brasileiros têm uma língua própria, Libras, baseada na experiência visual da comunidade surda. Mas o que significa a expressão “povo surdo”? Segundo Reis (2006, p. 19):

Uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, as políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas próprias regras, seus próprios princípios.

Hoje, os surdos são reconhecidos, socialmente, por sua própria identidade e cultura. É uma comunidade política e socialmente organizada, não vive isolada, cresce e se desenvolve como qualquer outra comunidade por causa de seus vínculos com outras culturas. A comunidade surda está integrada em múltiplas áreas da sociedade, desenvolvendo suas habilidades e cumprindo seu papel de cidadão.

Além das práticas e discursos de escuta, a comunidade surda é um espaço onde sujeitos surdos (e ouvintes) se reúnem para compartilhar línguas de sinais, experiência visual e artefatos culturais surdos. É um lugar que convida a formas alternativas de existir e vivenciar as diferenças, fomentando interesses comuns e projetos coletivos.

Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias. Temos como exemplos: afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns, em que os encontros do grupo possam acontecer. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Há duas instâncias importantes de legitimação: o saber leigo, que reproduz a divisão social entre comunidades surdas e ouvintes, e o saber acadêmico, que formaliza essa representação a partir de uma chave específica, o uso da linguagem. Enquanto identidade e cultura estão associadas às práticas sociais mais complexas, a língua é fundamentalmente vista como a ferramenta preeminente para sua composição e definição. O sentido dessa inversão, desse jogo teórico, é determinado primeiro pela prática social e pela interação e, em

segundo lugar, por fazer da linguagem o definidor dessas mesmas práticas, e seu significado está na legitimidade desses conceitos.

Nas palavras de Bourdieu (1998), a interpretação da cultura e da identidade é um argumento para o poder de impor uma visão do mundo social, para monopolizar uma forma legítima de fazer ver e acreditar nas divisões sociais. Essa interpretação, portanto, surge sobretudo de uma preocupação com a obediência como forma legítima de visibilizar elementos cotidianos, dos cortes arbitrários que possibilitam a visão imposta pelas expectativas e as divisões sociais empreendidas por essa visão.

O fato de essa visão social ser baseada em questões linguísticas demonstra que por trás dela não há apenas a cisão entre surdos e ouvintes, mas outra visão, que dentro da academia, está em discutir sobre uma maneira mais autêntica de olhar – ou analisar – “identidade” e “cultura”. Sugere-se a afirmação da ciência política que a linguagem (seja ela qual for) torna-se uma ferramenta preeminente para estruturar e analisar todas as formas de comportamento, pensamento e relações sociais.

É por isso que esses conceitos estão começando a legitimar estas perspectivas entre identidades linguísticas evidências de que as identidades sociais estão as, mais do que qualquer outra, apesar de todas associadas a um entrelaçamento mais complexo de significado e orientação social. Por isso, nesse malabarismo de discussões teóricas, a língua também transita de um elemento determinado por práticas e interações sociais para definir essas mesmas práticas. Esta não é uma afirmação recente da ciência política, ela remonta ao surgimento e consolidação da linguística em relação a outras áreas científicas. Nesse sentido, os surdos tornam-se aliados na luta da qual são excluídos.

Nesse jogo, os pesquisadores podem submeter suas análises e discussões a essa forma legítima de visão do mundo social – entre línguas, o que sugere certo sentido de empoderamento e legitimidade como mecanismo social. Como se o surdo tivesse apenas uma escolha: “ou você está do nosso lado ou está contra”. Era como se estivesse destinado a ser cúmplice ou crítico. Isso porque, na prática, afastar-se das estratégias de expressão legítimas e das formas de pesquisa pré-determinadas e autorizadas pode acarretar o risco de perda da identidade.

Na tentativa de responder às questões como: qual a importância do tipo de mundo cultural e linguístico na constituição de uma identidade surda? Em outras palavras, como ocorre o contraste entre cultura surda e cultura ouvinte no processo de construção da

identidade? As respostas são possíveis de serem encontradas quando verificada a diversidade dentro da população surda e as diferentes formas de lidar e enfrentar a surdez, os que se comunicam apenas por Libras e os considerados bilíngues.

Para clarear este processo, trago uma outra memória minha:

*Antes de aprofundarmos as diferenças, acredito que deva ser importante mencionar que conheci a Libras, fluentemente, aos dezesseis anos e, até então, me comunicava apenas verbalmente. O fato de ter nascido ouvinte, perdido a audição aos 5 anos de idade e enfrentar alguns questionamentos referente à identidade e construção enquanto ser cultural e social, me fez vivenciar experiências contrárias à maioria das histórias relatadas pelos surdos. Enquanto, muitos afirmam que tiveram uma educação puramente oralista, diante de uma proibição do uso da língua de sinais, o meu processo educacional, principalmente na infância, ocorreu o inverso, houve, inicialmente, uma imposição da língua de sinais, proibição do uso da fala, tudo isso no discurso de que deveria aprender a Libras para me comunicar, conviver socialmente e respeitando os princípios bilíngues. Este fato não considerou a minha particularidade, identidade e cultura, eu não me via, neste momento da vida, surdo, não sentia “necessidade” de aprender a Libras, desta forma, criava ainda mais um sentimento de repulsa a este mundo. Não houve uma preocupação em me possibilitar uma construção identitária de acordo com minhas particularidades, e sim uma tentativa de me enquadrar num grupo, numa identidade a qual eu não sentia fazer parte naquele momento.*

*Esse conflito cultural, identitário e educacional perdurou por toda minha infância, pré-adolescência até a minha juventude. O cenário muda, mais precisamente aos quinze anos de idade, por volta de 2012, quando uma professora bilíngue assume o Centro Especializado de Atendimento na área da Surdez (CAES) e começa um trabalho de atendimento educacional especializado comigo de uma forma um pouco diferente. Sem esquecer as metodologias bilíngues, ela permite que me “liberte”, seja quem eu realmente sou, dentro de uma sala de aula, diante de outros colegas surdos, apesar das diferenças identitárias e culturais. Ressalto que ainda não tinha uma identidade definida, mas começa aí, o pontapé inicial para a construção e o esclarecimento de uma confusão (todos aqueles questionamentos mencionados nos relatos anteriores) que me perseguiu por durante anos.*

*Uma coisa tão simples, um olhar especial de uma professora, que soube trabalhar sem “fugir” dos princípios de uma metodologia bilíngue, fazer com que eu desse os passos iniciais para uma aproximação inicial com a comunidade surda. Sentia neste momento que eu poderia ser “eu” dentro daquela sala, um sujeito que não ouvia – vale ressaltar que ainda não me via como “ser surdo” – mas que podia falar, interagir e trocar experiências com outros surdos e professores, o detalhe estava na forma de ensino, na forma como a professora introduziu os sinais nas minhas experiências, naquele momento, passavam despercebidos, mas de uma maneira natural fui incorporando esses sinais e, agora sim, sentindo-me parte de uma comunidade surda, ainda enquanto sujeito não-ouvinte.*

*Claro que o papel dos meus pais também foi fundamental para que isso ocorresse, se não fosse a persistência deles e a crença de que isso era bom para mim, não haveria a menor possibilidade de eu ter dado esse passo inicial que me tornou o homem que sou hoje. Reforço que, a medida tomada pela minha mãe em me matricular numa escola de ensino regular num período e no CAES no contraturno, não me agradava nenhum pouco, não por preguiça, mas sim por não entender o motivo disso. Porém, mãe é mãe, e nunca desiste de um filho. Na concepção dela, estaria fazendo um bem (e fez!), o que ela não sabia – e nem tinha como – era o contexto pedagógico em que eu estava sendo inserido, não era o correto, a forma como o meu processo educacional no período da infância, relacionado à comunidade surda não foi a melhor possível, o que decorre de algumas políticas*

*inclusivas. Mas enfim, essa persistência perdurou até os quinze anos, e a partir daí, eu mesmo manifestei um interesse em querer frequentar e experimentar esse outro mundo.*

*E desta forma, fui aos poucos adquirindo a língua de sinais, sentindo e realmente compreendendo a sua importância para minha vida, dois anos mais tarde, em 2014, minha mãe, depois de anos de sua vida dedicada a mim, resolveu fazer um curso superior. Realizou um vestibular para o curso de Pedagogia na UNICENTRO, onde conheceu uma professora surda que ministrava as aulas de Libras na universidade. Começa aí um novo capítulo da minha vida, o capítulo que eu chamo de “redescoberta”, pois minha mãe me levou em algumas aulas dessa professora, por ser surda, me incluía nas suas atividades, favorecendo e mostrando um outro lado do mundo surdo, o da profissionalização. Com as experiências vivenciadas lá no CAES, agora com estas novas experiências, no meu auge dos dezessete anos, praticamente quase formado no terceiro ano do ensino médio, me despertou uma preocupação: no que irei trabalhar? Qual profissional irei me tornar? Desde sempre tive um sonho de advogar, me formar em direito, mas eu era uma pessoa de certa forma orgulhosa, e não havia oferta pública deste curso na minha cidade, então não queria que meus pais pagassem esse curso, e sim queria primeiro me profissionalizar na educação superior pública para depois, em um outro momento da minha vida futura, retomar este sonho e me formar em direito. Então comecei a pensar: porque não conciliar a Libras, esse mundo surdo, com a minha profissionalização? Foi fazendo essas indagações que resolvi ser professor, mais especificamente, ser professor de Libras, então comecei, por meio de um interesse profissional, a dar mais um passo na construção da identidade que tenho atualmente. Passei a frequentar mais vezes o CAES, estudar a Libras, comparecer aos eventos voltados à comunidade surda, usar mais a Libras na minha vida. E foi assim, até a minha classificação em quinto lugar no curso de Pedagogia na UNICENTRO em 2015. Relembro que apesar de me interessar agora pela língua de sinais, ainda não estava mergulhado totalmente na cultura surda e seus modos de agir, pois não tinha no ensino básico um Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, por exemplo. O contato com a Libras e com os surdos ocorriam no CAES e nos eventos que participava. Junto com esta classificação, me inscrevi num processo seletivo para trabalhar como professor de Libras – menciono o termo professor de Libras, pois ainda não me percebia enquanto sujeito surdo, para me considerar um professor surdo. Fui classificado e contratado para trabalhar no CAES, que há pouco tempo era matriculado como aluno. (RELATO DO AUTOR, 2022).*

No depoimento em questão, a diversidade da comunidade surda parece estar baseada em dois fatores que na verdade são intrínsecos: o grau de deficiência auditiva e a forma como os surdos se comunicam. Portanto, ao realizar a análise, interessou-me pela postura política que foi adotada por mim baseada em sua relação com a oralização e minha condição funcional (surdez severa ou profunda<sup>8</sup>). A partir dos relatos aqui mencionados, pode-se observar que geralmente não há uma defesa em romper com o mundo ouvinte.

---

<sup>8</sup> As perdas auditivas são classificadas em graus, sendo eles:

- Audição Normal – Limiares entre 0 a 24 dB nível de audição.
- Deficiência Auditiva Leve – Limiares entre 25 a 40 dB nível de audição.
- Deficiência Auditiva Moderada – Limiares entre 41 e 70 dB nível de audição.
- Deficiência Auditiva Severa – Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição.
- Deficiência Auditiva Profunda – Limiares acima de 90 dB. (DAVIS; SILVERMAN, 1970).

Esses fatores estão, portanto, relacionados a uma maior participação nas políticas de ação afirmativa na comunidade surda, ou seja, dentro da própria cultura surda há aqueles oralizados, que muitas das vezes não conhecem a língua de sinais. É um jogo complexo, em que as afirmações políticas e condições funcionais/comunicativas se cruzam, criando novos desafios para a compreensão dos movimentos sociais e processos de construção identitária.

Por sua vez, a comunidade surda pode identificar simbolicamente posições políticas com base na história e gravidade das condições surdas.

Passar pelo processo de oralização, sendo esta uma experiência difícil, porque não lhe trouxe um desenvolvimento ideal, mas trouxe o estigma de ser deficiente, isso torna que a participação nas questões políticas seja ainda mais importante. Por outro lado, aqueles cuja experiência oral não é tão problemática, devido ao seu condicionamento auditivo limitado, mas respondem suficientemente aos sons fonéticos de forma mais calma, nestes casos, não há fortes marcações.

Para entender esse processo, basta conhecermos aqueles que vivenciaram outros movimentos sociais. Muitas delas romperam com grupos hegemônicos para reverter uma história de exclusão, como a do movimento feminista. Se em primeiro lugar era preciso romper com aqueles que representam a hegemonia e o poder – neste caso, os ouvintes – então essa afirmação se dá em virtude do processo histórico de imposição oralista aos surdos.

A afirmação da diferença pode conduzir à discriminação e a atitudes de alienação e separação, conducentes à formação de mentalidade e sociedade excludentes. Uma das consequências desse processo é o que podemos chamar de “quetização”. As próprias minorias incitam e encorajam a segregação procurando construir e reconhecer identidades únicas (e o orgulho dessas identidades). Se dissermos que nesse processo de quetização, há elementos de ressentimento e vingança, também há resistência de violência, discriminação e inferioridade, como momento e estratégia de sua luta social para a construção e o reconhecimento da identidade e inclusão. (KAUCHAKJE, 2003).

O que interessa à autora é justamente a questão levantada acima, ou seja, as diferenças de política dentro da comunidade surda podem ser compreendidas a partir das diferentes experiências de cada surdo no tocante à oralização e cultura do ouvinte. Uma história única de sua relação com o mundo. É importante ressaltar a importância disso para o processo de construção da identidade, que, como mencionado anteriormente, está intimamente relacionado às diferenças e aos valores atribuídos a essas diferenças.

Sabe-se que a oralização, para os surdos que defendem as políticas afirmativas, representa atualmente um modelo de relacionamento em que os valores surdos são vistos como uma desvantagem. Para muitos deles, ser oralizado está assumindo o status social de “diferente deficiente”. (KAUCHAKJE, 2003). Trata-se, portanto, de assumir uma surdez – como fato de diferença, mas negando seu valor negativo, impondo um novo sentido na condição de surdez, que agora se redefiniu como uma cultura particular, uma vida especial com os mesmos valores daquele dos ouvintes. Então, para alguns, é necessário sair do mundo da escuta e valorizar as relações com os pares e sua maneira única de se comunicar, Libras.

Reconhecer que as diferenças são de igual valor requer a discussão do processo de inclusão, e essa discussão está diretamente relacionada à forma como o processo ocorre e ao respeito aos surdos.

Por inclusão,

entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001).

A sociedade e alguns profissionais interpretam a escola como sinônimo de inclusão. Acreditava-se na época que para as escolas serem inclusivas bastava ter todos na sala de aula. No entanto, entrar em um ambiente escolar, sentar em uma carteira, copiar do quadro-negro ou ao lado de um colega e fazer um lanche no recreio não tem nada a ver com inclusão. Esses comportamentos nunca foram, não são e não devem ser o objetivo principal da educação. Inclusão não significa simplesmente colocar alunos com necessidades especiais no meio do grupo. A inclusão não é apenas uma presença física: é uma prática mútua de pertencimento e pertencimento entre a escola e o aluno, ou seja, a criança precisa sentir que pertence à escola e que a escola se sente responsável por ela.

Para que os alunos desenvolvam este sentimento de pertença, é necessário que lhes sejam proporcionadas condições morais, intelectuais, psicológicas e acessíveis, e às pessoas que os rodeiam, que lhes permitam integrar-se espontaneamente em vez de impor regras. Os alunos com necessidades especiais devem sentir-se incluídos no seu ambiente de várias formas para que não queiram excluir-se de um ambiente “inclusivo”.

Como mencionado acima, as políticas integrativas têm causado muitos danos ao desenvolvimento dos surdos, não só no contexto educacional, mas também na construção de sua identidade, pois as políticas de integração têm levado o sujeito a viver em situações em

que acredita ter falhado, pois essa política não respeita a distinção entre ouvintes e surdos, levando os surdos a enxergar a audição como um ideal. Segundo Skliar (1998, p. 11), essa política educacional era discriminatória, descontínua e deslocada, levando a um ato permanente de exclusão, era um espaço de hábito, onde a naturalização dos surdos para ouvintes e estratégias são produzidas e replicadas, é onde os surdos se camuflam.

Então, nesse ponto de vista, os surdos passam a ser considerados inferiores aos ouvintes, estão sempre em desvantagem e estão sempre tentando se adaptar às condições auditivas. Por tudo isso, a integração é considerada um fracasso, pois não proporciona melhor educação e desenvolvimento emocional para o surdo, mas um estigma para a pessoa com deficiência que deve lutar pela igualdade com a audição, que seria o modelo ideal.

Assim como outros grupos sociais que sofrem, diariamente, com a exclusão e o preconceito, os surdos começaram a se organizar em busca de novas políticas identitárias e, na perspectiva da inclusão social, os surdos perceberam que uma ideologia seria moldada por sua política.

Em relação à inclusão, compreende-se como um movimento dinâmico, partindo do reconhecimento das diferenças e considerando-as na construção dos espaços sociais, seria uma política ideal para o melhor desenvolvimento dos surdos. No entanto, esse direito é atualmente subestimado (Sacks, 1998), pois os surdos têm os mesmos direitos, acesso ao espaço e tempo escolar que os ouvintes, mas estão sujeitos à dinâmica de seu funcionamento, ou seja, para que servem à língua falada? Nesse sentido, a inclusão só produzirá resultados positivos se for além da igualdade de direitos e alcançar o respeito às diferenças. Sem esse respeito à diferença, haveria espaço para o processo de exclusão, pois esse aluno surdo, em uma sala de vinte ou trinta alunos ouvintes, não acompanharia seus colegas por falta de atenção, principalmente por sua singularidade.

Kauchakje (2003, p. 75) argumenta que no âmbito teórico, o direito à igualdade e o direito à diferença apresentam forte oposição, mas na realidade social parecem estar em processo de inclusão e exclusão social, estão entrelaçados, ganhando o significado de contato mútuo.

Para as minorias, especialmente os surdos, a inclusão envolve o exercício de direitos como acesso à cidade, equipamentos educacionais, trabalho, assistência social e segurança, saúde, lazer e cultura. Mais importante, envolve não apenas participar de um contexto social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura, etc.), mas também participar de sua



(re)configuração e (re)construção para incorporar novos direitos relacionados à diversidade. (KAUCHAKJE, 2003, p. 67).

Portanto, é necessário discutir a importância do fato para esta pesquisa de que, para compreender o processo de construção identitária, não se pode ignorar o atual contexto político compartilhado pelos surdos, principalmente os organizados.

Ver a construção da identidade como uma produção social também pressupõe que ela está interligada com as relações de poder. Como enfatizam as considerações teóricas, a identidade, como a diferença, é uma relação social. Isso significa que a definição de seu discurso e linguagem é regida pelo portador do poder, pelas relações de poder. Portanto, para os surdos, essa relação de diferença identitária se entrelaça com a hegemonia da cultura ouvinte, que é majoritária e se sobrepõe à cultura surda.

Identidade e diferença estão intimamente relacionadas aos sistemas de representação “[...] Assim, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, incerto e intimamente relacionado às relações de poder”. “[...] Nesse contexto, questionar a identidade e a diferença significa questionar o sistema representacional que a sustenta e sustenta”. (SILVA, 2000, p. 89).

No entanto, essa relação de poder entre identidade e diferença implica sempre na operação de inclusão e exclusão, entendendo assim a luta da comunidade surda pelo seu direito à inclusão, respeitando as diferenças existentes, pois a afirmação da identidade sempre traça fronteiras, distinguindo o eu do outro.

#### **4. POLÍTICA E DOCUMENTOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO REGULAR**

A palavra “inclusão” pode ser considerada polissêmica – reúne múltiplos significados – e ganhou força em meados da década de 1990, gerando algumas polêmicas. Em alguns contextos, a inclusão é identificada ou apresentada como sinônimo da palavra integração. Segundo Sasaki (1997, p. 43), as palavras inclusão e integração são inevitavelmente faladas e escritas com significados diferentes por pessoas diferentes. Mas, ao mesmo tempo, a inclusão traz consigo a ideia de que as pessoas com deficiência não devem mudar a partir do que funciona nas instituições de ensino, e o processo de inclusão requer mudanças nas instituições de ensino para atender às necessidades de todos os alunos e garantir a igualdade de oportunidades.

Paralelamente a essas polêmicas relacionadas à conceituação da palavra inclusão, existem duas abordagens para conceituar e compreender a surdez, sendo a primeira do ponto de vista clínico-terapêutico, voltado principalmente para a integração do surdo. Nesse tipo de inserção, a escola esconde seus fracassos, isola os alunos, e só integra aqueles que não desafiam suas capacidades. Enquanto a surdez é vista biologicamente, ela é considerada um defeito nas correntes filosóficas que tratam do tratamento clínico, e assim os alunos surdos são considerados deficientes. Segundo Skliar (1997), a filosofia do atendimento clínico trata o surdo como único e contínuo objeto de atenção para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem oral, como se isso levasse a um resultado direto de sua integração ao mundo do ouvinte.

O segundo conceito é o socioantropológico, que visa incluir esses sujeitos na sociedade e portanto, nas instituições educacionais, enfatizando os direitos humanos e a igualdade de oportunidades. A perspectiva socioantropológica considera a surdez como uma diferença cultural, ou seja, os surdos são vistos como um grupo com língua e cultura específicas. Segundo Strobel (2008), respeitar o surdo significa ver o surdo como uma minoria com direitos linguísticos e culturais próprios. Esta perspectiva assume que os surdos compartilham uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e padrões de socialização, cujo fator unificador é a língua de sinais. Desse ponto de vista, o que se constitui é a relação social e cultural, que também precisa ser introduzida em seu processo de aprendizagem. Esse conceito vai ao encontro da definição de surdez do Decreto 5.626/05, que conceitua a surdez como exigência do reconhecimento de sua identidade cultural, especialmente por meio de sua língua natural: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.” (BRASIL, 2005).

Ao reconhecer os surdos como pessoas que interagem com o mundo, o estatuto incorpora o conceito socioantropológico, que tem sido utilizado para apoiar a inclusão de alunos surdos na educação comum. A inclusão escolar, impulsionada por discussões internacionais e pactuada por representantes de diversos países, é motivada pelo respeito às especificidades de cada aluno. Portanto, a inclusão visa atender a diversidade, tratando de forma heterogênea aqueles que são desiguais por suas características pessoais. No caso específico dos alunos surdos, é importante garantir sua exposição à cultura surda e à língua de sinais.

Essas diretrizes acordadas aparecem em dois documentos internacionais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca (1994) considera um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam encontrar.

Com a necessidade de escolarização universal, a inclusão escolar é definida como a oferta de educação de qualidade a todos os alunos, independentemente das diferenças educacionais, no mesmo ambiente educacional. A partir de então, temas que antes estavam afastados do processo social tornaram-se mais evidentes para a comunidade escolar. “Educação para todos”, “educação diversificada” e “respeito às diferenças” tornaram-se os grandes lemas da política educacional. Portanto, há necessidade de reformular o currículo, as avaliações, a formação de professores e implementar políticas que viabilizem o sistema.

No entanto, abraçar toda a diversidade nas próprias escolas garante educação igualitária? De acordo com essa pergunta, podemos pensar que a política pública é produzida para atender às necessidades das pessoas com deficiências. São formadas por uma série de planos, ações e decisões tomadas pelo governo, não necessariamente a soma de todo esse conjunto, mas seus resultados. Seguem uma linha tênue de planejamento do setor público, cuja qualidade e eficácia das ações resultantes se refletem diretamente na sociedade, (SOUZA, 2006).

Costumam estar associados a dois aspectos, um é o viés político, que vai focar nos interesses de determinados grupos, e o outro é o viés administrativo, que por sua vez é fruto dessas políticas sociais. Não diferente, podemos dizer que as políticas públicas educacionais são responsáveis pelo desenvolvimento da nação, pois garantem alfabetização e profissionalização.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma das garantias básicas dos cidadãos é o acesso à educação. Uma série de ações e decisões foram implementadas com base nesse apoio e a acessibilidade da educação inclui pessoas com deficiência. A educação especial é resultado de uma série de decisões sobre educação igualitária para todos, das quais também surgiu a proposta de educação inclusiva, uma iniciativa de educação especial em escolas comuns.

A Proposta de Educação Inclusiva legaliza o ingresso na escola regular de alunos com deficiência, neste caso também alunos surdos. Cabe aqui ressaltar uma experiência pessoal:

*Como mencionado acima, as preocupações em ofertar e dar acesso às pessoas com deficiência, uma educação de qualidade, ganharam forças em meados dos anos 90. Ingressei no ensino primário com seis anos de idade, mais precisamente no letivo de 2003, desde então a realidade foi bem diferente do que a redigida nos textos normativos e legislativos. Não tive Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa neste momento, materiais com metodologias adequadas às minhas especificidades educacionais, fazendo com que eu me adaptasse ao sistema de ensino e não o contrário como a própria Declaração de Salamanca afirma como princípio. Podemos citar o fato de eu ter que sentar na primeira fila para entender os professores, procurar estar sempre olhando para estes devido à leitura labial – mas quem diz que eu queria sentar na primeira carteira? E a minha liberdade de sentar próximo aos meus colegas? Esta vontade nunca me foi concedida – não haviam filmes e vídeos legendados ou sinalizados, as salas de aulas não eram adaptadas para uma pessoa surda no quesito de informações visuais, os professores não tinham formação e nem capacitação para trabalhar com alunos surdos e entre outros. Durante toda minha trajetória na educação básica foi marcada por uma visão de que não era necessário pensar e refletir sobre tal adaptação. (RELATO DO AUTOR, 2023).*

Dentre as possibilidades metodológicas para o ensino de surdos na educação inclusiva, algumas instituições optam pelo ensino em português (LP), ministrado por professores ouvintes e interpretado em Libras por Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, o que criou uma visão de que os alunos chegam à escola com uma linguagem inequívoca que corresponde à sua deficiência auditiva. No entanto, essa expectativa, por vezes, é frustrada pelo fato de esses alunos não possuírem uma língua definida, pressupondo-se que estejam inseridos em um ambiente linguístico pouco propício à aquisição natural da Língua de Sinais (LS) ou Libras.

Neste contexto, a política pública em educação especial, assim como a política pública em educação inclusiva, recomenda o ensino de LP como segunda língua para alunos surdos, que muitas vezes não têm uma primeira língua explícita.

#### 4.1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas duas décadas, o estado tem sido notório por sua percepção de política pública sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Sabemos que a política pública, como solução para os problemas sociais, é o resultado de lutas de determinados grupos minoritários de pessoas. Não diferente, a política pública de educação especial é resultado de um longo processo de reflexão em um determinado momento da história da humanidade.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 24).

Esse período sombrio durou séculos, e a percepção desajeitada da sociedade sobre as pessoas com deficiências mentais, sensoriais ou motoras foi acompanhada por uma completa falta de compreensão de suas habilidades intelectuais. Assim, as barreiras à oportunidade educacional e o isolamento de outras áreas (neste caso, nos referimos ao suporte clínico) seguem uma linha tênue. Só no século XX é que as pessoas com deficiência começaram a ser vistas com mais humanidade, no sentido em que surgiram instituições que se propuseram a educá-las. (ZAVAREZE, 2009).

Nesse sentido, as discussões sobre educação especial começam a ser questionadas em congressos internacionais. As discussões na segunda metade do século XX tornaram-se mais sensíveis às pessoas com deficiência, levando à assinatura de acordos internacionais no Brasil, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em conferência em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A partir das discussões sobre o fortalecimento do apoio ao compromisso do Estado em oferecer educação igualitária para todos, grupos organizados intensificaram a luta nacional pelo direito à educação e segurança das pessoas com deficiência. Em 1996, a Declaração de Salamanca foi assinada por uma conferência das Nações Unidas que discutiu princípios, políticas e práticas no campo das necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca (1994) identificou linhas de ação específicas que procuram reconhecer as diferenças, nomeadamente a educação dos surdos, muitas vezes negligenciadas pelas autoridades na promoção da Educação para Todos. De acordo com a linha de ação da referida Declaração, no Artigo 21 do Capítulo II, o surdo deve receber assistência específica:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/ cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 18).

Este documento considera que um dos temas mais específicos na educação de surdos são as questões de linguagem natural. Portanto, permitir que os alunos surdos se integrem e se reconheçam na política educacional de surdos tendo a língua de sinais como representatividade principal é a chave para garantir condições justas para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos surdos e ouvintes.

Este tipo de educação atende a um público-alvo específico. Nesse sentido, o atendimento às pessoas surdas também está em sintonia. No entanto, o acesso ao amparo legal não garante a qualidade da educação que essas pessoas recebem, pois o processo se desenvolve de forma desigual, não obedecendo os textos legais e muito menos atendendo às necessidades das pessoas com deficiência, confinando-as a cuidados especiais.

Em síntese, defendemos que a educação para pessoas com deficiência foi e ainda é um tanto negligenciada, porém, há um período de mudanças culturais, políticas e sociais que culminam na atuação conjunta de grupos de trabalho para o desenvolvimento dessas políticas públicas. Ressalta-se que não apenas no campo da educação, mas também no campo da saúde e da assistência social garantias condizentes com os resultados educacionais. (THOMA; KLEIN, 2010).

A intensificação das políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que partem das inquietações e problemas de grupos sociais, em certa medida levam a retratos sociais de determinados sujeitos, pois os textos legais têm buscado acompanhar efetivamente a evolução intelectual e social do ser humano, e não são diferentes. Atualmente, com razão reforçada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos do que aquelas sem alguma deficiência sensorial, motora ou intelectual.

Vale observar que, segundo o estatuto da pessoa com deficiência, a lei expressa a imagem da sociedade sobre determinada questão. No que diz respeito às políticas públicas de educação especial/inclusiva, a forma como a legislação é feita afeta diretamente a percepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência. Dessa forma, tais políticas também exigem um elemento de humanidade e sensibilidade de quem as implementa, pois, ao buscar atender às necessidades de cada indivíduo, tornam-se genéricas, exacerbando preconceitos na forma de deficiências sensoriais, mentais ou de mobilidade.

A educação especial foi busca a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas necessidades educacionais. O problema é a maior adaptação do atendimento à educação especial nas escolas comuns, a chamada educação inclusiva. As pessoas querem oportunidades iguais, e há uma necessidade inerente de alunos com deficiências estarem no mesmo ambiente que os alunos regulares. O discurso é fortemente conectado e baseado na teoria da interação social.

Ao contrário da crença popular, a educação inclusiva visa proporcionar igualdade de condições entre o público-alvo dessa educação e os demais alunos, a prática da educação inclusiva é orientada por textos com força legislativa e orienta a aplicação de métodos por equipes multidisciplinares.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação para surdos começa com o respeito à singularidade linguística dos deficientes auditivos. Além dos textos supracitados que tratam da educação especial em geral, os princípios básicos da educação de surdos estão fundamentados nas leis que abordem sobre a pessoa surda, e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece diretrizes para a educação de surdos e no âmbito social, educacional, saúde e assistência são fornecidos.

Assim, para melhor compreender o panorama geral das leis que regem a educação inclusiva, elaboramos uma tabela contendo as principais leis e documentos mundiais, federais e estaduais para a educação de alunos surdos.

**TABELA 1** – Principais legislações – Estaduais, Federais e Mundiais – que abordam a inclusão de alunos com deficiência, em especial, os surdos

1856	Abertura de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.
1988 – Constituição Federal	Lei fundamental e suprema do país.
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos	De 5 a 9 de março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, foi realizada em Jomtien, Tailândia.
1994 – Declaração de Salamanca	O documento foi elaborado em 1994 no Congresso Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, para fornecer diretrizes básicas para o desenvolvimento e reforma de políticas e sistemas educacionais alinhados ao movimento de inclusão social.
1996 – Lei Nº 9.394	As atuais Diretrizes Educacionais e a Lei de Bases (LDB) possuem um capítulo dedicado à educação especial.
1999 – Convenção da Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência consolida normas de proteção, entre outras disposições.
1999 – Decreto Nº 3.298	Esse decreto dispõe sobre a Lei nº 7.853/89, que, entre outras coisas, estabelece políticas nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência e consolida normas de proteção.
2002 – Lei Nº 10.436	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
2005 – Decreto Nº 5.626	O decreto regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça a história dos processos de inclusão nas escolas brasileiras em prol de políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os alunos.
2010 – Lei Nº 12.319	Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
2014 – MEC/SECADI	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE) define as diretrizes, objetivos e estratégias da política educacional para os próximos anos.
2015 – Lei 13.146	Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016 – Deliberação Nº 02	Estabelece as normas do modelo de educação especial na rede estadual de ensino do Paraná.
2021 – Lei 14.191	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2023)

Diversas outras discussões sobre educação inclusiva foram realizadas, resultando em textos como a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que em suma tem força de lei, que elenca esta educação inclusiva como respeito aos direitos de conteúdo básico do ser humano. O texto garante “[...] a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior” (BRASIL, 2008, p. 14). O documento define alguns termos, especificamente para o atendimento à educação especial, resumindo, são 45 práticas metodológicas para o atendimento e acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Apresentamos um exemplo de abordagem adequada ao apoio à alfabetização e ensino de português para surdos, que orienta o ensino de português como L2 na forma escrita. Ou seja, Libras é a primeira língua das crianças surdas.

No entanto, são esses textos que legitimam diversas ações e formam a espinha dorsal da metodologia de ajuste. Porém, até hoje, são os textos supracitados que servem de base para as discussões sobre educação de surdos, elaboradas por grupos de trabalho que trabalham com a educação de surdos, principalmente na especificidade linguística desses surdos. (BRASIL, 2004).

Uma questão importante é estabelecer a distinção entre escolas bilíngues para surdos, educação especial e escolas inclusivas. Como dito anteriormente, a comunidade surda não



quer que as escolas bilíngues para surdos sejam vistas como uma modalidade especial de educação, pois isso remonta a concepções clínico-terapêuticas.

## **5. DIMENSÕES QUE A VIDA DE UM SUJEITO SURDO TOMA FRENTE À UMA SOCIEDADE MAJORITARIAMENTE OUVINTE**

Sabemos que, como qualquer sujeito, o surdo carrega uma singularidade que o difere de uns e se assemelha a outros, com o quadro clínico da surdez. No entanto, as percepções sobre a condição, por vezes, os distanciam, principalmente do ponto de vista sociocultural da surdez. O conhecimento médico diferencia os termos com base no grau de comprometimento medido em decibéis, considerando a perda auditiva de até quarenta decibéis como surdez leve e a perda auditiva de quarenta a setenta decibéis como surdez moderada. As pessoas que atendem a esse requisito clínico são chamadas de “deficientes auditivos”. Pessoas com perda auditiva entre 70 e 90 dB são definidas como surdas severas, enquanto aquelas com perda auditiva acima de 90 dB são chamadas de surdas profundas. (BRASIL, 2006).

Silva (2007) referiu-se às definições acima como conceitos clínicos terapêuticos. Em contrapartida, a perspectiva socioantropológica compreende como surdo todo aquele que não ouve, independentemente do grau de perda auditiva. Essa percepção decorre da história dos surdos que foram estigmatizados e marginalizados ao longo da história, pois a principal questão são as diferenças de comunicação entre surdos e ouvintes.

Porém, é importante lembrar que entre as mudanças no conceito de surdez nesse campo, inclusive na política educacional, quem mais sofre são os próprios surdos, apesar de ser com menos intensidade do que no passado, ainda sofrem há séculos com a imposição do desenvolvimento da oralidade.

No sentido de que o significado da cultura surda está delicadamente ligado à antropologia, a história dos surdos sustenta estranhamente a emergência de uma cultura que se manifesta na comunicação principalmente por meio do uso da língua de sinais.

Sobre esse tema, Morato (2015, p. 37) argumenta que: “[...] as crianças absorvem formas de cognição linguística por meio da internalização de experiências culturais”, salientando que a importância da aquisição de LS para uma criança surda no desempenho educacional dessa criança vai além dos aspectos culturais e das interações sociais.

### **5.1. SURDEZ, LINGUAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR**

A linguagem é responsável por regular a atividade mental humana porque permeia o tecido dos processos cognitivos. Como tal, é considerado parte integrante da disciplina, pois é capaz de proporcionar interações fundamentais para a construção do conhecimento.

(VIGOTSKI, 2001). A linguagem é adquirida no convívio social, e é por meio dela que o sujeito se constitui com suas características humanas, distinguindo-se dos demais animais. É pelo contato com a linguagem, pela integração na sociedade que a utiliza, que o sujeito a adquire. Para os surdos, essa exposição é prejudicada, pois a linguagem falada é percebida pelo conduto auditivo, que se encontra alterado nesses indivíduos.

Consequentemente, o sujeito surdo enfrenta dificuldades de acesso à linguagem de seu grupo social (GÓES, 1996). Assim, para as crianças surdas, os atrasos na linguagem têm consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que aprendam a linguagem mais tarde.

Devido às dificuldades causadas pelos problemas de linguagem, tem-se observado que crianças surdas apresentam atraso acadêmico, não se desenvolvem adequadamente e possuem conhecimentos aquém do esperado para a idade. Daí surge a necessidade de desenvolver recomendações educacionais que atendam às necessidades das pessoas surdas e contribuam para o desenvolvimento efetivo de suas habilidades, sem esquecer do seu ponto central que é a língua, pois, sem a língua de sinais, pode desenvolver o método que for, não irá surtir efeito, visto que o surdo não está sendo submetido a este método por meio da sua língua.

A partir do conhecimento da língua de sinais amplamente utilizada na comunidade surda, surgiram os programas de educação bilíngue, considerando a língua de sinais como a língua inerente ao surdo, portanto, a língua de sinais deve ser adquirida primeiro. É por meio dessa língua que o sujeito surdo deverá ser exposto à maioria das línguas orais, ressaltando que a aprendizagem dessa língua e na modalidade escrita, que para ele será sua segunda língua. Assim, da mesma forma que crianças ouvintes aprendem a falar, crianças surdas que foram expostas à língua de sinais adquirem a língua de sinais e podem se desenvolver cognitivamente e linguisticamente de acordo com suas habilidades. O objetivo educacional proposto da educação bilíngue, ou bilinguismo como é comumente chamado, é ter duas línguas presentes no ambiente escolar, nas quais os alunos surdos são interpostos.

Discutir a educação de surdos é também discutir questões de integração escolar que estão sendo debatidas em todo o mundo. (LACERDA, 2000). Na década de 1990, muitos países viram a inclusão como uma tarefa fundamental da educação pública e fizeram diferentes tentativas para torná-la viável. Os alunos devem ser incluídos nas aulas regulares perto de casa, defendem a necessidade de programas educativos adequados às diferentes capacidades dos alunos e promovem desafios para todas as crianças que participam, assim

como, também enfatizaram a importância de oferecer suporte e assistência às crianças com necessidades especiais e professores para que os melhores serviços sejam prestados.

Defender esse modelo inclusivo de educação é contra os modelos anteriores de educação especial, que facilitavam o estigma e a discriminação. O modelo inclusivo assenta numa filosofia de solidariedade e respeito mútuo pelas diferenças individuais, centrada na importância da aprendizagem social para conviver com as diferenças. No entanto, a implementação dessa recomendação enfrenta muitos problemas porque as crianças com necessidades especiais são diferentes e atender às suas características especiais fazem com que a formação, o atendimento individualizado e a revisão curricular não ocorra apenas pelo empenho dos professores, mas dependem de discussões sobre custos de formação, raramente realizadas.

A inclusão se apresenta como uma recomendação adequada para uma comunidade escolar que se dispõe a conviver com as diferenças, mas não é necessariamente satisfatória para as pessoas com necessidades especiais, exigindo uma série de condições que na maioria das vezes não são oferecidas pela escola.

Antia e Stinson (1999) assumiram a tarefa de confrontar os estudos de inclusão múltipla, ilustrando a evolução das discussões na área. Eles citam diversas experiências de acolhimento de crianças surdas onde a integração social e acadêmica desejada não ocorreu efetivamente. Segundo a pesquisa, a questão central é a oportunidade de se comunicar, pois são necessárias diversas intervenções (boa sonorização, tradução simultânea, apoio de intérprete, etc.), que nem sempre tornam o conteúdo tratado em aula de fácil compreensão. A maior dificuldade está em proporcionar uma cultura de cooperação entre alunos surdos e ouvintes, onde professores e especialistas envolvidos nas atividades escolares formem uma equipe, reservem tempo para a organização das atividades, atuem em conjunto de forma eficaz e proponham atividades que atendam às necessidades dos alunos. Todos os alunos. Outro ponto de discussão foi a necessidade de os membros da comunidade surda estarem envolvidos nas escolas para facilitar o desenvolvimento de todos os aspectos da identidade surda dessas crianças. Antia e Stinson (1999) argumentam que a inclusão nesse sentido pode efetivamente beneficiar todos os alunos envolvidos, mas isso nem sempre é buscado.

## 5.2. DIMENSÕES DA VIDA DE UM SUJEITO SURDO POR MEIO DE UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Ser surdo em uma sociedade em que a sua maioria é ouvinte não é uma experiência fácil, trata-se de uma vivência marcada por fatos, lutas e movimentos por direitos básicos como direito linguístico, inclusão social e reconhecimento deste como sujeito histórico e participante desta sociedade, fatos estes já abordados nesta dissertação. Dedico este tópico aos relatos de minhas experiências frente às dimensões constituídas pelas políticas educacionais inclusivas.

*Um das primeiras experiências que considero importante relatar nos revela o que significa ser surdo dentro de uma sociedade ouvintista<sup>9</sup>. Experiência esta vivenciada num dia letivo da antiga 7ª série, mais precisamente numa aula de língua portuguesa, a qual a professora trabalhava conosco um projeto de práticas de leituras de contos, a fim de desenvolver as habilidades dos alunos em fazer/gerar significado durante a leitura de contos enquanto se tornam leitores ativos usando estratégias de leituras. Como metodologia de ensino, a professora discutia com os alunos sobre como seria a aula, sobre o trabalho de leitura e introduzia a discussão com um vídeo abordando algum tipo de conto, em seguida ela trabalhava alguns questionamentos referente a esse conto, após estas discussões e rodas de conversas, os alunos deveriam reproduzir o conto, ou seja, reescrever à sua maneira. Como era um adolescente, um aluno de perfil mais descontraído, não gostava de sentar na primeira carteira, gostava de sentar mais próximo ao fundo, de estar perto dos meus colegas, tinha dificuldade para entender o que se tratava no vídeo, pois geralmente eram vídeos com narração dos contos, não eram legendados e nem possuíam imagens. Certa vez, numa destas aulas, perguntei à professora, porque ela não procurava vídeos legendados, com imagens relacionados à temática e também questionei a ela sobre sua postura adotada diante das aulas, ou seja, pedi para que ela explicasse conteúdo mais devagar, olhasse para frente, para que eu pudesse entender o que era explicado, uma vez que não possuía Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Em resposta a professora me obrigou a sentar na primeira carteira e fazer um “esforço” para compreender os vídeos e suas explicações, ou seja, não houve nenhuma modificação relacionada à sua metodologia de ensino. A questão do Intérprete de Libras eu não tinha, pois não possuía, nesta época, uma identidade surda e um domínio da Libras para que pudesse fazer uso de tal recurso, pode-se dizer que houve uma falta de conhecimento por parte dos meus pais em relação aos direitos linguísticos relacionados aos surdos, pois nesta época já haviam leis e dispositivos que dessem tal garantia, e uma falha na prestação de serviços educacionais por parte da escola, uma vez que se tratava de uma escola particular e contratar mais um profissional seria uma despesa para eles e não visava lucros. (RELATO DO AUTOR, 2023).*

*Outra experiência negativa marcante na minha vida escolar foi com a mesma professora, na qual cada aluno deveria ler uma história a qual a professora selecionada, ou seja, a professora estava trabalhando a oralidade com um sujeito surdo. A minha história foi o “Patinho Feio”, como eu sou surdo oralizado, porém a minha voz é um pouco “fanha”, “robotizada” devido ao uso do aparelho auditivo, não conseguia pronunciar as palavras do texto com clarezas nas normas da língua portuguesa, como por exemplo, ao ler a palavra “patinho”, o som da minha pronúncia saía com o som de “ch”, ou seja, “pachinho”, assim era muito criticado, até mesmo, sofria bullying por estas condições e a professora me impunha uma pronúncia a qual eu não conseguiria fazer, mesmo com as atividades realizadas*

9 Sociedade que entende e percebe o mundo por meio da percepção dos ouvintes.

*com a fonoaudióloga. Fato este me trouxe um trauma, medo de leitura e exposição de ideias em público, crença de que não era capaz e muito menos seria aceito socialmente e profissionalmente no futuro. (RELATO DO AUTOR, 2023).*

Estas experiências nos revela um pouco sobre o que é ser e o que significa ser surdo dentro de uma sociedade majoritariamente ouvintista, ou seja, me sentia excluído do sistema escolar, das rotinas das aulas e quando propus à docente algumas “adaptações” tampouco fui atendido, uma vez que segundo ela, eu não estava me esforçando para entender já que possuía a oralidade, tanto que tive que sentar nas primeiras carteiras e cumprir as atividades escolares que não entendia, fazia com a ajuda de meus colegas. Neste sentido, não era a escola (sociedade) que se adaptava às minhas necessidades educacionais, mas sim, eu quem tinha que se adequar a esta escola. Ser surdo diante de sociedade ouvinte é ser excluído, menosprezado e visto como incapaz, infelizmente esta é a realidade, embora que atualmente hajam diversas políticas educacionais que versem sobre a inclusão desses alunos, mas ainda há muitos preconceitos impregnados, de forma consciente ou inconsciente na mente humana, o problemas reside na formação, se houvesse conhecimento sobre a cultura linguística de uma pessoa surda, talvez a realidade seria diferente.

Como não tinha ainda uma identidade surda formada, ou seja, não me aceitava enquanto surdo, fato este devido ao meio social em que estava inserido, me sentia sempre na necessidade de estar provando aos demais que eu era capaz, procurando meios que pudessem realizar as atividades propostas.

Como já mencionado nesta dissertação, as políticas educacionais inclusivas, quando aplicadas e executadas de maneira eficaz, trazem grandes benefícios e reparo social para essas pessoas com deficiência. No tocante aos surdos, temos uma das principais legislações que são a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 13.146/2015 que trazem em seu escopo medidas e normativas que incluem estes sujeitos, tanto na educação quanto na sociedade. No parágrafo a seguir, trago um relato pessoal sobre a influência destas legislações para a minha formação enquanto sujeito social.

*Por volta de 2015, já formado no terceiro ano do ensino médio e aprovado no vestibular de Pedagogia na UNICENTRO, neste momento, passava por uma transição de identidade, a qual antes mergulhado num mundo ouvinte e renegando a surdez, passei a vivenciar e experimentar o mundo surdo, conhecer a comunidade surda, conhecer a Libras e assim, dar os primeiros passos para a construção de uma identidade surda, realmente de fato, a identidade que possuo atualmente. Nos meus primeiros dias de aula, contava com os Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, nesta época já possuía um domínio da Libras e já estava empregado na Rede Estadual de ensino como Professor de Libras numa Sala de Recursos*

*Multifuncional da Surdez. Esses acontecimentos foi de fato um divisor de águas para a minha vida, onde eu deixo de ser aquele Lucas indefinido, perdido num mundo ouvinte e passo a ser um novo Lucas, um Lucas que luta por seus direitos, pelos direitos surdos, por uma inclusão das pessoas com deficiência, ou seja, passo a construir uma identidade surda política. A Unicentro, juntamente com o curso, me trouxe uma experiência totalmente diferente relação a educação básica, uma vez que nesse processo de ensino superior, foi disponibilizado o acompanhamento de profissional Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e uma série de outras oportunidades que me fizeram repensar a minha visão sobre “SURDEZ”. O curso proporcionou olhar para a educação não só de maneira crítica, mas sim observar os pequenos detalhes que são valiosos e por meio deste olhar buscar novas alternativas de melhoria desse ensino. Mas como nem tudo é um mar de rosas, dentro da própria instituição que me fez construir uma nova identidade passei por alguns momentos difíceis, alguns momentos estes que tive que “provar” que sou surdo. Houve alguns momentos que fui desassistido, cheguei até a reprovar num componente curricular devido a esta situação, em decorrência de um “mal-entendido” entre instituição, corpo docente e discente. Mas foi neste momento, que recorri às políticas educacionais inclusivas, que me asseguraram o direito ao acesso de uma educação de qualidade, não só o acesso, mas sim a permanência e conclusão de curso. Os concursos públicos, os quais fui aprovado, fiz o uso das políticas públicas, como a lei de cotas, por exemplo. Percebe-se que estas políticas são sim eficazes quando colocadas em práticas e elas interferem na construção identitária do sujeito surdo, assim como elas interferiram na minha formação social e profissional. (RELATO DO AUTOR, 2023).*

As leis existentes não podem garantir direitos e a realização de direitos. O atendimento adequado não ocorre, e muitas vezes os surdos são vistos como deficientes mentais, com deficiência mental. A inclusão nem sempre é fácil porque o público não entende a realidade da comunidade surda. Isso o mantém socialmente distante devido à incompreensão. O sistema educacional não está preparado para atender a essas necessidades, seja por falta de qualificação profissional ou por não aceitar diferenças.

A luta pela inclusão e compreensão de sua cultura é histórica. O surdo enfrenta dificuldades e circunstâncias que o excluem. A educação social e a vida familiar são importantes para as pessoas surdas. Dessa forma, os surdos podem efetivamente se tornar agentes ativos na busca de seus direitos, compartilhar com suas comunidades a rica experiência de uma vida plena e despertar sua consciência para a reflexão.

O surdo deve assumir sua história e ser agente de mudança, não é passivo e não aceita com equanimidade o que lhe é imposto. Como sujeito, o surdo precisa encontrar seu espaço e socializar, trocar ideias, estabelecer e fortalecer sua identidade.

## **6. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA INCLUSÃO NO BRASIL**

O chamado movimento de educação inclusiva, surgido sob os auspícios da Declaração de Salamanca (1994), defendia o compromisso de que as escolas devem assumir a educação de todos os alunos, uma pedagogia que leve em conta a diversidade, como todos os alunos devem dentro da escola, independentemente de sua origem social, racial ou lingüística. Assim, segundo Mazzota (1996), a prática da inclusão pressupõe um modelo em que cada criança é importante para garantir o enriquecimento global e todos os tipos de alunos devem estar presentes nas aulas regulares, encontrar soluções para manter os alunos diversos nos espaços escolares para que alcancem um desempenho acadêmico e social satisfatório.

A inclusão nas escolas é vista como um processo dinâmico e progressivo que pode assumir diferentes formas consoante as necessidades dos alunos, pois se assume que esta integração/inclusão pode, por exemplo, estabelecer processos lingüísticos adequados à aprendizagem de conteúdos acadêmicos e usos sociais da leitura e da escrita, os professores são responsáveis por mediar e estimular a construção do conhecimento por meio da interação com ele e os colegas.

Botelho (1998) e Lacerda (2000), entre outros, chamam a atenção para o fato de que alunos surdos muitas vezes não compartilham uma língua com colegas e professores, vivenciam desigualdades lingüísticas em sala de aula, não têm garantia de aquisição de conhecimentos práticos e, pois geralmente, a abordagem inclusiva não questiona e nem leva em conta esses aspectos.

A crença nos valores e princípios da educação inclusiva pode promover instituições mais justas do que aquelas que criaram o apartheid, entendendo que os discursos que defendem a inclusão historicamente se opuseram ao apartheid, e que neste contexto, reconhecendo a importância de enfatizar as vantagens da educação inclusiva não obscurece todos os problemas colocados pela mesma “educação inclusiva”. Os autores argumentam que no cerne do ideal de educação inclusiva está a desigualdade social que existe no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

Uma análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas sobre os valores que a globalização sustenta e como ela se organiza. A implementação de políticas verdadeiramente inclusivas deve enfrentar grandes problemas no contexto do aumento das disparidades sociais, da concentração da riqueza e dos consequentes processos



(redução do emprego, encolhimento dos Estados, etc.) resultantes das tendências da globalização.

O bom de “elogiar a inclusão” é que expõe os argumentos que justificam as políticas inclusivas. Mas, para ser verdadeiramente eficaz, o discurso deve ser autocontido, apresentado como um todo inquestionável. Nesse sentido, a fragilidade das propostas inclusivas reside no fato de que o discurso, muitas vezes, contraria a realidade educacional brasileira, caracterizada por turmas superlotadas, instalações esportivas inadequadas e formação docente a ser aprimorada. Estas condições existenciais do sistema educativo põem em causa a ideia de inclusão enquanto política que se limita a recomendar a integração dos alunos no atual ambiente escolar. Consequentemente, o último discurso inclusivo confina-o aos limites da educação formal, ignora sua relação com outras instituições sociais, remove a tensão e as contradições inseridas pelas políticas inclusivas e o compreende de forma mais ampla.

#### 6.1. LEGALIDADE E REALIDADE: SEUS CONTRASTES NA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL

É inegável que, a partir das políticas públicas educacionais de surdos nas últimas décadas, grupos organizados foram mobilizados, e os surdos hoje têm muito a oferecer. Nesse sentido, mencionamos a garantia de Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula; a formação de professores para surdos; o atendimento em educação especial (AEE), organizado em contra-aulas; a obrigatoriedade de disciplinas de Libras nos cursos de graduação e fonoaudiologia; cursos de Libras para surdos e ouvintes. Mas, de certa forma, uma das maiores garantias oferecidas pelo texto legal é o ensino de LP como L2, sugerindo maior sensibilidade das políticas públicas educacionais aos alunos surdos.

Como as pessoas com deficiência sensorial auditiva geralmente tendem a ter uma percepção visual mais aguçada, isso facilita a aquisição da linguagem que ocupa os canais espaciais manuais.

Essa tendência se deve à compensação neural da perda auditiva, também conhecida como plasticidade cerebral, onde o sistema nervoso se adapta a determinadas propriedades do cérebro. Aprendemos, então, que os surdos são predispostos a ter uma habilidade de linguagem que se concentra na LS, mas que essa habilidade só se desenvolve na medida que este desempenho da criança surda for colocada em um ambiente de linguagem compatível com sua capacidade sensorial.

Diante do fato notório de que os surdos possuem uma percepção visual melhor do que as pessoas ouvintes, a afirmação de que o mundo dos surdos é visual, é corroborada. Mas além da acuidade visual, a plasticidade do cérebro permite estabelecer relações sinápticas para armazenar memórias e aprender.

No modo de aprendizagem, a aquisição da linguagem ocorre espontaneamente se a criança for colocada em um ambiente que permita a entrada de linguagem compatível com sua deficiência sensorial, nota-se a aquisição da linguagem como um fenômeno psicológico inato que as crianças surdas corresponderão a uma entrada visual especializada mesmo com deficiência sonora.

Neste caso, proporcionar um ambiente linguístico propício à aprendizagem da língua materna é essencialmente uma decisão familiar, principalmente dos pais, que exercem responsabilidade legal para com os filhos. No entanto, nem sempre os pais estão atentos aos traços de linguagem de seus filhos, porque às vezes esses pais são ouvintes e ter um filho surdo pode não ser o que eles imaginavam.

Essa especificidade de pais ouvintes com filhos surdos tem causado muita discussão, e sabe-se que esses pais representam cerca de 95% dos filhos surdos. Isso sugere um possível mal-entendido sobre a alteração da voz da criança, além do possível sofrimento psíquico associado ao diagnóstico de surdez da criança (LOPES; SANTOS, 2020).

A falta de orientação, que apenas contempla a possibilidade de intervenção clínica para a surdez, agrava o problema da eventual falta ou ambiguidade da linguagem das crianças surdas, característica de futura transferência para o sistema de ensino, razão pela qual a educação política também precisa de atenção. Essa questão é, por vezes, a razão do impasse da educação inclusiva, que seleciona por meio de políticas públicas educacionais e métodos educacionais tradicionais, como ensinar disciplinas explicadas em Libras e esperar que essa seja a língua utilizada pelas crianças surdas. Por isso é preciso conhecer as singularidades linguísticas de cada aluno surdo, a fim de lhe proporcionar o ensino por meio da língua que ele se comunica.

A partir disso, percebemos que a particularidade do processo de ensino de LP para alunos surdos não é apenas nos alunos, mas também no comprometimento e na sensibilidade dos professores com a educação dos alunos surdos, que precisam ser considerados. Por vezes, a inclusão de alunos surdos nas salas de aula do ensino formal é vista como um desafio e não como uma diferença na diversidade cultural.

O fato de haver a garantia legal de um Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula não resolve os problemas de comunicação entre professores e alunos. Isso se estende a outros serviços, não apenas aos serviços educacionais que não atendem diretamente às necessidades das pessoas surdas, que, como todas as outras pessoas, precisam se comunicar de forma eficaz em todas as áreas da vida, como acesso a recursos de saúde e segurança.

Em conformidade com a Constituição Federal do Brasil de 1988, as pessoas com deficiência têm direitos legais. Especificamente, o artigo 227 afirma que estas pessoas têm acesso a necessidades básicas como trabalho e educação; e as proteções legais são fornecidas a todos os cidadãos, inclusive aos que possui uma deficiência. A Lei nº 13.146, promulgada em 2015 reforça e regulamenta as garantias constitucionais a este público.

Os surdos devem ter acesso à comunicação básica sem barreiras para se integrarem plenamente à sociedade. Além disso, de uma forma mais objetiva, a lei 10.436/02 estabelece um meio jurídico de comunicação e expressão, afetando diretamente nos aspectos dos direitos dos indivíduos como cidadãos. Assim como qualquer outra língua, a Língua de Sinais tem as mesmas características básicas de uma língua oral Língua esta que torna o sujeito surdo capaz de comunicar visualmente e espacialmente com os outros surdos e até mesmo com os ouvintes.

Ao referir-se a uma abordagem crítica na análise de proteções e efetividades dos Direitos Humanos, este artigo identifica potenciais e barreiras que proporcionam às pessoas com deficiência auditiva o acesso aos serviços judiciais. Também explora a proteção dos direitos humanos dos surdos brasileiros por meio de um estudo bibliográfico. Os surdos residentes no Brasil enfrentam consequências jurídicas específicas que diferem das dos ouvintes, isso se deve às contradições materiais e ideológicas encontradas na cultura brasileira. Ao elucidar essas contradições, esta pesquisa revela a importância dos direitos dos surdos no país. Isso leva à criação de uma agenda jurídica pró-surdos no país.

Desde o século XVIII, as discussões das ciências sociais em torno dos direitos humanos seguiram vários pontos de vista teóricos sem chegar a um consenso. De modo geral, são considerados direitos fundamentais de homens e mulheres, necessários para garantir a igualdade, a liberdade e a dignidade. Do ponto de vista do marxismo, é necessário considerar a distinção de Marx entre libertação política e libertação humana. Isso leva a duas ideias contrastantes de direitos – uma representando o fim da outra. Essas duas ideias acabam

resultando em um objetivo de realizá-las por meio de uma estrutura social conhecida como estado civil burguês. (AZEVEDO, 2012, p. 62).

Sabemos que os direitos humanos são fruto da luta e da revolução, e que há limites para a plena realização dos direitos humanos no modo de produção capitalista. No que se refere aos surdos, no contexto histórico apresentado anteriormente, observa-se que com os grandes avanços na educação e na saúde modernas, a organização da comunidade surda, o discurso e a prática de normalização de interesses econômicos e biopolíticos se concretizaram. No entanto, somente na segunda metade do século XX é que a discussão jurídico-política dos direitos dos surdos e deficientes se torna evidente, inicialmente com fortes perspectivas paternalistas e biomédicas, mas depois repleta de polêmicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – também conhecida como CDPD – foi adotada em 2006 e implementada em 2009 por meio do Decreto nº 6.949. Este documento histórico afirma o valor inerente de cada ser humano, persegue a autonomia e a liberdade individual e se opõe a qualquer forma de discriminação. Também enfatiza a importância da consideração pelas pessoas com diferenças, aceitação das pessoas com deficiência como parte da população humana, igualdade de oportunidades, acesso e respeito pelo desenvolvimento das habilidades e identidade das crianças. Mais de 30 anos após a ratificação da convenção, um marco na história foi alcançado em julho de 2006, quando o Brasil ratificou a CDPD.

Ressaltamos alguns dos direitos garantidos por este pacto aos surdos: nos artigos 02, 09 e 30, a língua de sinais e outras formas de comunicação não verbal são reconhecidas como meio de comunicação, apoiando a língua de sinais e a cultura surda, e, garantindo que o necessário Providencie o acesso a edifícios e outras instalações abertas ao público. No art. 24 visa garantir a oferta de educação adequada para surdos e cegos, a fim de maximizar a oferta de língua e meios de comunicação para o desenvolvimento acadêmico e social. Os Estados devem tomar medidas para promover o aprendizado da língua de sinais e a identidade linguística das comunidades surdas; tomar medidas apropriadas para contratar professores qualificados para ensinar língua de sinais, incluindo surdos, e formar profissionais e equipes que trabalham em todos os níveis de ensino.

A Declaração de 1975 e a Convenção de 2006 são duas importantes peças de legislação para o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência. É graças a essas duas leis que os movimentos de deficiência de muitos países ganham força extra. O movimento do

Brasil é um exemplo; após a Constituição Federal de 1988 e o retorno da democracia em 1994, suas estratégias e ações de proteção de direitos aumentaram muito. Então, em 1995, foi aprovada a LBI – Lei Brasileira de Inclusão nas esferas federal, estadual e municipal. Esta lei final é um testemunho da força do movimento brasileiro de pessoas com deficiência para proteger os direitos.

## **6.2. POR FIM... O COMEÇO: COMO UMA HISTÓRIA DE VIDA DE UM SUJEITO SURDO SE ENCONTRA COM A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

Desconstruir e reconstruir são processos que requerem a criação de uma rede de compreensão. Rever o passado em alguns momentos pode ser dolorido e complicado, mas é importante no procedimento de “reinventar-se”, a opção pela metodologia da autobiografia como projeto de conhecimento tem como objetivo um procedimento de transformação do investigador, por meio de métodos de pesquisa-formação que estão relacionados à construção de uma história de vida. Por esta metodologia, é possível pensar na formação e nas particularidades dela.

No aspecto em questão, eu me lembrei de forma muito específica que o procedimento de investigação de minha formação como pesquisador teve como efeito o aumento de minha sensibilidade para com a comunidade surda e o desenvolvimento de um conhecimento e um entendimento. É sobre isso que irei tratar neste tópico adiante, de um modo simples e procuro neste texto, simultaneamente, contar minha história e relacioná-las com as políticas educacionais inclusivas.

Meu nome é Lucas Emanuel Lenartovicz, tenho 26 anos, sou graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO (2018), Pós-Graduado em Educação Especial e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2019), graduado em Letras/Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2023) e Graduando em Direito pela Faculdades do Centro do Paraná – UCP. Realizei curso de aperfeiçoamento para o ensino da Libras pela FENEIS em Curitiba-PR (2015) e possuo banca de proficiência do ensino da Libras PROLIBRAS – MEC (2015). Atualmente, trabalho como Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Professor de Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, ambas instituições localizadas na cidade de Pitanga-PR.

De acordo com os relatos de meus familiares, devido a uma febre alta e convulsão, recebi um diagnóstico de surdez neurosensorial severa à direita e Surdez neurosensorial profunda à esquerda, porém, clinicamente, a causa da surdez é indeterminada. Porém, como isto ocorreu com quatro anos, já tinha desenvolvido a memória auditiva e se comunicava oralmente. Neste sentido, a surdez não afetou a minha fala, mas frequentei vários anos fonoaudiólogos para desenvolver a minha oralidade.

Aos cinco anos, recebi meu primeiro aparelho auditivo, que segundo profissionais da área, iria me auxiliar na interação com os demais familiares e colegas. Em relação a este relato, a Constituição Federal tem o bem-estar social e a saúde como um de seus objetivos. Pessoas com perda auditiva parcial ou permanente precisam de aparelhos auditivos para melhorar sua qualidade de vida. Ressalta-se que as mudanças na vida dos usuários de AASI foram impactantes antes e após o início do uso.

Nesse sentido, o Sistema Único de Saúde já é obrigado pela Constituição Federal a prestar os seguintes serviços:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional 90, de 2015)  
Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária. (BRASIL, 1988)

Reforçado também pelo art. 196 da referida Constituição:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Neste contexto, embora não seja uma política diretamente educacional e inclusiva, percebe-se que estes artigos mencionados influenciaram de forma direta no meu desenvolvimento enquanto sujeito, assim como interferiram na formação da minha identidade e no meu modo de experienciar a vida, constituindo uma cultura. Nesta etapa da minha vida, como tinha cinco anos de idade, eram meus pais quem respondiam e tomavam as decisões por mim, relata minha mãe, que em meados de julho de 2002, fomos à Maringá numa consulta médica com o Dr. Luis Miguel, médico otorrinolaringologista. Nesta consulta, o médico foi enfático ao afirmar que nunca irei voltar a ouvir, mas o que poderia ser feito eram tratamentos preventivos cujo objetivo era manter o resíduo auditivo presente e que com o uso do aparelho auditivo iria ter uma vida como qualquer outra pessoa dentro da sociedade. O médico ressaltou ainda que o ensino da Libras também era de extrema importância para meu desenvolvimento, uma vez que, pelo fato de não ouvir e ter que usar um AASI, a minha oralidade poderia ser comprometida. Quero ressaltar a importância deste médico para minha vida, a forma como ele conduziu a consulta médica e orientou meus pais, pois a orientação e

conselhos desse profissional foi primordial, uma vez que retornando à minha cidade natal, meus pais procuraram uma escola que tivesse o ensino da Libras e também profissionais como fonoaudiologia para o acompanhamento da minha surdez.

Aos seis anos, me ingressei na escola onde se deu início a minha carreira acadêmica. Sobre esse processo educacional, frequentei toda a educação básica sem professores especializados na área da surdez. Foi um processo muito complicado e difícil, pois apesar do uso de aparelho auditivo e leitura labial, não compreendia totalmente os meus colegas e professores. Paralelamente a esse ensino, estudava e frequentava espaços voltados para a comunidade surda, como Sala de Recursos Multifuncional da Surdez e eventos que promovessem a cultura surda e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Sobre o âmbito educacional, o Cap. IV no Art. 27º da referida lei retrata:

Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, Lei 13146/2015).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo acadêmico surdo existem leis e portarias que o amparam, como, por exemplo, podemos citar a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação (MEC), que busca assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior

O 2º artigo, Alínea C, do respectivo documento dispõe:

c) para alunos com deficiência auditiva – Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: – quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; – flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; – aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); – materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos. (BRASIL, Portaria nº1.679/1999).

A portaria discorre não só da importância de a instituição promover o acesso, mas também garantir a permanência desse aluno até a conclusão do curso.



Foi uma época conturbada, pois devido não ter a consciência de aceitação, tinha uma rejeição à comunidade surda e Libras, porém frequentava, já que minha mãe acreditava na importância desse ensino para minha vida.

Após a conclusão do ensino médio, prestei vestibular na Unicentro para o curso de Pedagogia, o qual conquistei o 5º lugar do exame e efetivei a matrícula no Campus de Pitanga. A Unicentro, juntamente com o curso, me trouxe uma experiência totalmente diferente relação a educação básica, posso afirmar que, estudar nesta universidade foi um ‘divisor de águas’ na minha vida, uma vez que nesse processo de ensino superior, foi disponibilizado o acompanhamento de profissional Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e uma série de outras oportunidades que me fizeram repensar a minha visão sobre surdez. O curso proporcionou olhar para a educação não só de maneira crítica, mas sim observar os pequenos detalhes que são valiosos e por meio deste olhar buscar novas alternativas de melhoria desse ensino, ao mesmo tempo em que tinha este olhar e pensamentos, refletia sobre a minha vida, assistindo as aulas, aprendendo as teorias e conhecendo as políticas educacionais, fui tomando conhecimentos e fazendo relações com o meu passado.

Ressalto que estudar o curso de pedagogia na Unicentro foi um divisor de águas para a minha vida, foi onde eu comecei a me perceber enquanto surdo, o meu processo de aceitação de uma identidade surda teve início nesta época. Foi a partir dos conhecimento destas políticas educacionais inclusivas e convívio com a comunidade surda que passei a lutar cada vez mais pelos direitos do povo surdo e suas condições de acessibilidade.

Foi assistindo às aulas, aprendendo as teorias de educação e, principalmente, conversando e partilhando conhecimentos com alguns professores, entre eles especializados na surdez e na gestão do departamento do curso de pedagogia, que pensei numa proposta de pesquisa de TCC na área da surdez, a qual pesquisei sobre “O ingresso do candidato surdo na Universidade Estadual do Centro – Oeste, UNICENTRO: interfaces da realidade”, onde abordei discussões políticas acerca da inclusão e seus aspectos legislativos. Posso dizer que esta pesquisa foi uma das motivações que me levou a escrever essa dissertação.

Essas reflexões são necessárias repeti-las no atual contexto educacional da educação básica, pois atuando como professor especializado, penso que a pesquisa seja relevante, porque além se tratar de educação especial, a temática é de suma importância para o contexto social, e discutir sobre educação, em especial, educação inclusiva, diante de um modelo

neoliberalista a qual estamos vivenciando, é de extrema importância, pois contribuirá para a formação dos profissionais docentes que trabalham na área, para aqueles que desejam trabalhar e docentes que estão em formação acadêmica.

Durante a trajetória do curso, surgiu como possibilidade profissional atuar como Professor Surdo da Sala de Recursos Multifuncional da Surdez, a Escola Tiradentes é referência no atendimento de alunos com deficiências em Pitanga, pois tem em seu histórico de atendimento, diversos alunos dos mais variados graus de deficiências, inclusive, alunos surdos. Trabalhar nesta instituição, como professor surdo, trouxe diversas experiências profissionais positivas e também negativas. Dentre as experiências positivas posso destacar a importância que um trabalho pode trazer para o homem no quesito de aprendizagem, relacionamento com os demais, autonomia, seja ela pessoal ou financeira, e entre outros. Mas também tive experiências negativas, como o preconceito, a descrença em relação à minha capacidade, pois no início da minha profissão, por trabalhar com outras professoras ouvinte bilíngue na Sala de Recursos, os demais profissionais da escola davam mais credibilidade e importância ao que estes professores do que a mim propriamente dito. Porém, aos poucos fui conquistando meu lugar e vencendo estas barreiras.

A oportunidade de trabalhar e estudar de forma simultânea, resultou em duas pesquisas de Iniciação Científica que realizei durante a graduação, publicações de artigos em anais da Unicentro e do IFPR, experiências como palestrantes em eventos do IFPR e do CAS – Guarapuava, e também participações em mesas redondas e bancas avaliativas do IFPR.

Vale ressaltar que todas essas produções, embora não sejam diretamente sobre o tema escolhido, foram trilhando caminhos para aprofundar a temática da educação inclusiva, pois incluir não basta somente oportunizar o ingresso ou acesso, mas sim dar garantia dos direitos fundamentais previstos em leis e ideais de formação cidadã.

Atualmente, tenho 26 anos, tenho uma identidade surda definida, sou docente concursado em uma escola municipal da cidade de Pitanga-PR, também docente do quadro efetivo do IFPR Campus de Pitanga, não atuo diretamente na educação de surdos, porém faço parte da educação especial nestas funções.

Quando entrei em contato com a minha trajetória de vida, através da pesquisa de mestrado, me fez repensar o sentido da minha vida pessoal e profissional. A vivência de narrar, por si só, levou-me a reconstruir os passos da minha evolução, pensar na comunidade em que me encontrava, na família que eu tinha, nos amigos que me acompanharam, nos

lugares que eu frequentei e na forma como me comortei como um profissional da educação. Todos estes aspectos foram importantes na definição da minha essência como ser humano, surdo e professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das pessoas com deficiência no decorrer dos anos é marcada por fatos tristes, pois estes indivíduos eram colocados em hospitais para tratamentos clínicos, em algumas civilizações, eram desprovidos de direitos e, em outras, eram até mesmo sacrificados, pois eram vistos como um castigo. São visíveis os efeitos que as políticas públicas inclusivas vêm causando no quadro da educação brasileira, com os passar dos anos, essa visão foi sofrendo algumas modificações e esse público vem conquistando seu espaço na sociedade, consequência de um movimento de luta histórica que perdura até os dias atuais.

Algumas legislações e políticas educacionais, como a declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) abordam as políticas inclusivas das pessoas com deficiência (PCD) em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurando seus direitos fundamentais.

O acesso aos serviços públicos no Brasil é precário, por isso há uma necessidade social e pesquisas científicas sobre eles são relevantes, levando em consideração a natureza histórica dos processos sociais e evitando explicações simplistas, pois o conhecimento pode compreender e transformar a realidade social.

Como tal, são sujeitos sociais que produzem, reproduzem, modificam e vivem na cultura e enfrentam a cada dia a instabilidade de suas condições de vida e a cassação de seus direitos, na ordem capitalista, no contexto atual, tem sido fortemente marcado pôr a abolição de políticas sociais e direitos conquistados historicamente pela luta.

A situação linguística/cultural dos surdos na sociedade contemporânea, ainda ouvintes hegemônicos, está relacionada à expressão de questões sociais, e essa relação se manifesta em diversas questões de comunicação e acessibilidade atitudinal. O enfrentamento expresso pelo movimento surdo em relação às questões sociais têm se configurado para exigir do Estado a obtenção de bens e serviços, e a defesa dos direitos humanos.

Assim, consegui determinar que o método em questão ajudava a esclarecer as particularidades do sujeito surdo e as dificuldades de sua formação, e desta forma, consegui compreender as relações entre a comunidade surda, as pessoas surdas e outras áreas de conhecimento.

As vivências da infância me mostraram que a mediação tem um papel importante na construção da inteligência e do amor. A família me concerniu em estabelecer termos e

mediações para informações. Os meus pais tiveram um papel significativo na definição da família. Hoje, no que diz respeito às relações com os familiares, vejo o efeito positivo das mediações do grupo familiar desde a minha juventude, no que se refere à conquista da liberdade.

A superação do senso comum e o crescimento do conhecimento são fundamentais para a profissionalização dos indivíduos surdos. É possível aprender sobre diversas formas e com diferentes ferramentas, assim como com conhecimento adquirido das regras da sociedade através dos canais de informação, ou seja, das pessoas que nos rodeiam. A história de minha vida indica que em várias ocasiões fui considerado incapaz. Assim, são como pessoas surdas são geralmente tratadas com desaprovação por causa de sua capacidade. Para escapar disso, eu encontrei uma solução por meio de minha própria experiência: era preciso investigar e reconstruir minha carreira como professor, agora como pessoa surda.

Durante a formação em Pedagogia, os entendimentos obtidos foram proveitosos, mas não alcançaram a capacidade de atender a um público surdo. Reflexo das pesquisas e as leis relativas à valorização do surdo, ter um entendimento além da perspectiva terapêutica não é fácil, pois a perspectiva médica ainda é muito prestigiada na comunidade e tem uma influência grande sobre os pais de crianças surdas, que por causa do hábito ou do preconceito geralmente seguem as recomendações do médico, não considerando o conhecimento das pessoas surdas.

Estas novas vitórias ajudaram os surdos a procurarem a liberdade das amarras, o que resultou na criação de novas subjetividades. Manejei circunstâncias em que me foi rotulado, desejei ter comportamentos de espectador, me sujeitei e padecei de preconceitos.

Minha história de vida também demonstra que, por vários anos, os especialistas na área da surdez não se preocuparam com a realidade dos indivíduos surdos, com sua língua e com sua cultura. Na instituição de ensino superior, não tive docentes que se preocupassem com a surdez, não sabiam que a escrita de pessoas surdas tem particularidades, e por isso, faziam muitas exigências. Na época, não havia como ter acesso à informação, os canais de televisão não possuíam legendas, e os trabalhadores não tinham conhecimento. Isso mexia com meu entendimento, precisava de um esforço maior para me comunicar com os colegas e entender a terminologia usada na escola.

O presente estudo se identifica com a dissertação produzida pela pesquisadora surda Rita Maestri, intitulada como: História de vida de uma psicóloga e professora surda:

mediações, desconstruções e construções, em que buscou detalhar os fatos mais pertinentes, as mudanças da infância para a idade adulta, a perda auditiva e o rumo da sua vida. Também relatou suas experiências profissionais e acadêmicas. Esse processo narrativo o fez refletir e questionar seu próprio percurso formativo. Assim, sua contribuição para a autodisciplina foi enorme: fortalecimento de sua identidade surda, consciência profissional como psicóloga e professora, e participação no processo de conhecimento e aprendizagem. Outra inspiração, foi o livro intitulada como “Ser surda: história de uma vida para muitas vidas” escrita pelas pesquisadoras surdas Silvia Andreis-Witkoski e Rosani Suzin que buscou relatar a história de vida da surdocega desde nascimento até 2013 (ano que foi publicado), discutiu sobre família, crescimento, contato com surdos, escola, sociedade, política.

Este estudo, que se preocupa com a minha história de vida, ajuda a provar a necessidade da formação dos docentes no momento, de acordo com o decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Acredito que contribuí para um conjunto de reflexões e números que demonstram que o indivíduo surdo, mesmo que tenha de enfrentar muitos problemas, tem capacidade de desenvolver suas autonomias, adquirir conhecimento e ter um projeto de vida que se preocupa com as mudanças e que acredita que são possíveis.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Reinventando a personagem de uma história que tinha tudo para não dar certo: Carlos Nelson dos Reis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Memória, identidade, experiências...** Destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ANTIA, S.D.; STINSON, M.S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: endnote. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246-248, 1999.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOHNEN, N. T. **A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. 108f.

BOLÍVAR, A. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. DE S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-128.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRAGANÇA, I. F. De S.; MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2005. p. 01-05.

BRASIL, Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Brasília, 2002. p. 01.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, São Paulo, p. 11-30, jan/jun. 2002

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt#>.

DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. Auditory test hearing Aids. In: \_\_\_\_\_. Hearing and Deafness. Holt: Rinehart and Winston, 1970.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico. Livro do estudante. 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS editora gráfica, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

GAULEJAC, V. de. O sujeito face à sua história: a démarche: romance familiar e trajetória social. In: TAKEUTI, M. NIEWIADOMSKI, C. (Org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Koogan, 1989.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 2000.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL S.; WOODWART. K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAUCHAKJE, S. “Comunidade Surda”: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R, KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

LABORIT, E. O grito da gaivota. Tradução de Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.



LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. **Anais... REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23, Caxambú: ANPED, 2000.

LOPES, L. P. M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

LOPES, B. R.; SANTOS, M. M. Impasses da educação inclusiva: o luto simbólico do filho idealizado e o ensino da língua portuguesa para alunos surdos. **Revista Panorâmica**, v.1, 2020, p. 188-207. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/issue/view/50/showToc>.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagú**, n. 15, p. 15-38, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635360>.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MAHEIRIE, K. **Agenor no mundo**: um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MARCHESI, A. El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: Perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOURA. M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e Identidade**. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

REIS, F. **Professor Surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. 121f.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions Du Seuil. 1990.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RIMÉ, B. **Le partage social de l'expérience**. Paris: PUF, 2005.

SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos**: a caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, M. L. S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: I. Métodos. 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C.; ZANOLLI, M.L. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n.3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/j/ptp/a/f34L65Cv5DCn36LJjTWz9zk/?lang=pt&format=pdf>.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006, p. 20-45. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560>.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, n. 36, p.107-131, maio./ago, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1995.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

ZAVAREZE, T.E. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia. O portal dos Psicólogos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>.