



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**HERMINIO TAVARES SOUSA DOS SANTOS**

**A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E A  
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COMUNIDADE  
SURDA DE BELÉM**

Belém-Pará  
2023



Herminio Tavares Sousa dos Santos

## **A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COMUNIDADE SURDA DE BELÉM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Belém-Pará  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Santos, Hermínio Tavares Sousa dos

A difusão da língua de sinais e a construção de identidades na comunidade surda de Belém / Hermínio Tavares Sousa dos Santos; orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – Belém, 2023.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. Belém. 2023.

1.Surdos-Belém-PA.2.Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS-Belém-PA.3. Identidade surda-Belém-PA. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. II. Título.

CDD. 23° ed. 305

---

Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

Herminio Tavares Sousa dos Santos

**A Difusão da Língua de Sinais e a Construção de Identidades na  
Comunidade Surda de Belém**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Data da Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ - Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Doutora em Educação  
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof. José de Anchieta de Oliveira Bentes  
Doutor em Educação  
Universidade do estado do Pará (UEPA)

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos  
Doutora em Educação  
Universidade do estado do Pará (UEPA)

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>a</sup> Lucélia Cardoso Rabelo  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>a</sup> Madalena Klein  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Ao meu Pai **Maurício** (*In Memoriam*)  
Ao meu filho **Antônio Tavares**  
Aos grandes amigos e eternos professores,  
**Socorro Bonifácio** e **Cleber Couto**  
**À comunidade surda de Belém**

**A todas as vítimas da Pandemia de COVID-19**  
Em particular, à Professora **Alcione Gomes** (tia) (*In Memoriam*),  
**Laércio Miranda** (sogro) (*In Memoriam*),  
**Eduardo Barros** (tio) (*In Memoriam*) e  
ao Professor **Ulisses Gomes** (*In Memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida. A Ele, em primeiro lugar, porque creio que é a partir Dele advém a gênese de que tudo há.

Agradeço à minha família, minha esposa **Lidiane** e meu filho **Antônio**, que me dedicaram amor e sorrisos, nessa caminhada. Assim, tornando os momentos tranquilos mais felizes e os momentos difíceis mais fáceis de lidar. Necessito agradecê-los, pois é na minha família que me fortaleço. Por ela que luto todas as lutas. Ela me nutre e nela colho. Por ela me transformo, ou nego algumas transformações.

Agradeço à minha mãe, **Eliete**, por acreditar em mim ,incondicionalmente, como fazem as mães. Obrigado por sonhar comigo e por me pensar antes de eu Ser.

Agradeço à Senhora **Alice Dias Pinto**, filha do Sr. Cláudio, que me recebeu tão educadamente em sua casa e cedeu, além das narrativas, materiais fotográficos, documentos e memórias que constituíram a possibilidade dessa pesquisa.

Agradeço aos amigos, por existirem na minha vida.

Em especial, agradeço à professora **Cyntia França**, *Chinha*, pela escuta desinteressada, como fazem os verdadeiros amigos, pela escuta acadêmica e pela escuta “terapêutica”, já que somos quase co-orientadores e “terapeutas” um do outro. Obrigado pelo amor, pela amizade, pelo companheirismo e pela camaradagem, na jornada desses anos todos, em torno da língua de sinais e da educação de surdos.

Em especial, à professora **Socorro Bonifácio** e ao professor **Cleber Couto**, mestres, mais que amigos, quase pais. Visto que me concederam a luz, neste maravilhoso universo do *Ser Surdo* e da língua de sinais. Uma parte do que há em mim, em meu Ser, meu Ser-Sinalizante, foi construído com vocês. Uma parte do meu trabalho só é possível porque vocês existem na minha vida. Muito do que eu tenho estudado é fruto da curiosidade que vocês me provocaram.

De modo singular, à professora **Ivanilde Apoluceno**, por acreditar no meu potencial, sempre, muitas vezes mais do que eu mesmo. Com tanta ênfase que me convenceu de minha capacidade. Obrigado pelo respeito, pelo carinho, pela confiança, pela liberdade para a escrita com que, às vezes, eu não sei lidar. Gratidão por todas as provocações e reflexões e sugestões. Todas ainda ecoam nesta tese e na minha cabeça.

Em especial, a tantos outros amigos surdos: ao amigo **Valter** (*in memoriam*), **Rita Alvarenga**, **Glória Ferreira**, **Rubens Faro**, **Tatiane Rodrigues**,

**Rosângela dos Anjos, Flávio Nascimento, José Sinésio, Pâmela Matos, Giselle Mello.** Além de outros que me ajudaram nessa metamorfose maravilhosa de me tornar um ser-sinalizante, pois me ensinaram a ver, a sinalizar e a Ser.

Agradeço, ainda, às amigas e aos amigos intérpretes, com quem partilhei grandes experiências em torno da língua de sinais, de modo que pude aprender a ser e a atuar nesse universo. De forma particular, às amigas **Kátia Andreia, Raquel Ferreira, Silvany Brasil, Lourdes Guedes e Helaine Martins.** A interpretação foi o primeiro exercício de olhar e enxergar o outro (surdo) como “Tu”.

Agradeço ao amigo e professor **Netto** (Ernesto Padovani Netto), pela partilha de materiais e informações. Mas, principalmente, pelo diálogo sobre as questões implicadas na educação de surdos e na história da educação dos surdos.

Da mesma forma, agradeço o apoio recebido, direta e indiretamente, de minhas colegas e amigas do Colegiado de Pedagogia do Instituto Federal do Pará. Foram, deveras, pacientes, nos meus momentos de ansiedade.

Gratidão às minhas colegas de turma, por tornarem os momentos densos dos debates acadêmicos, em momentos leves e, até, descontraídos. Obrigado também pelas palavras de encorajamento e pelas boas energias emanadas nas diversas situações dessa trajetória.

Sinto-me quase que obrigado a agradecer à própria UEPA, na figura de seu Centro de Educação. Essa instituição como se fosse uma pessoa, mas que é composta por profissionais, sobretudo pessoas: como todos os professores e professoras com quem estudei, todos os técnicos e técnicas que me atenderam, todos os servidores e servidoras que estiveram lá durante todas as aulas e atividades, destes aproximadamente 14 anos como estudante - entre graduação, especialização, mestrado e doutorado. Obrigado a todos os servidores e às servidoras, por fazerem, na medida do possível (e do impossível), uma instituição pública, gratuita e de qualidade, durante toda minha vida acadêmica.

“Há um conflito político que se estabelece entre a pretensão de uma identidade social, de um lado como um projeto emancipatório e, de outro, como um projeto coercitivo ou de dominação” (CIAMPA, 2003).



## RESUMO

O estudo do processo de construção das identidades surdas precisa avançar de uma compreensão individual, como história pessoal, para coletiva. Essa é a perspectiva na análise da difusão da língua de sinais no contexto do fortalecimento da comunidade surda de Belém. A pesquisa tem como seguinte problema: **Como os momentos históricos de difusão da Libras se relacionam com o processo construção das identidades surdas em Belém?** Tendo os respectivos objetivos específicos (a) Caracterizar os momentos históricos de difusão da Libras em Belém e sua importância na constituição da comunidade surda local; (b) identificar os personagens e lideranças surdas que atuaram nesses movimentos históricos; (c) descrever a relação entre a difusão da Libras em Belém e a construção de identidades surdas. A pesquisa foi estruturada sobre o método histórico-dialético como método científico e na concepção narrativa de identidade (CIAMPA, 2005) como método de pesquisa. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com dados produzidos por meio de narrativas de vida (BERTAUX, 2010) coletadas por entrevistas abertas, registradas em vídeo. Inicialmente foram realizados estudos teóricos relacionados às categorias que fundamentaram a pesquisa. O **Estudo 1: Emancipação e Políticas de Identidade nos Estudos de Ciampa**, contém uma revisão da teoria do autor. O **Estudo 2: Ensaio de uma Aproximação entre Freire e Ciampa**, aproxima a teoria deste último ao campo educacional e situa o sujeito oprimido neste lugar. O **Estudo 3: Surdez e o Mito da Modernidade**, consiste no estudo da origem do Mito da Modernidade de Henrique Dussel (1993), aproximando-o ao processo de produção epistemológica da surdez. E o **Estudo 4: Língua de Sinais, Política Educacional e Resistência**, que se ocupa do enquadramento do discurso bilíngue e da defesa da educação bilíngue pelos surdos a partir de um local de resistência. As duas seções de análise se ocupam da apresentação dos personagens protagonistas de cada momento histórico analisado. O primeiro deles centrado na figura do Sr. Cláudio Tholtoi Dias Pinto e de suas ações para a difusão da língua de sinais através da organização associativa dos surdos, a partir do ano de 1976. O segundo momento histórico organiza as narrativas em torno da criação do primeiro curso livre de Libras em Belém, iniciativa dos professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto a partir do ano de 1996. As análises revelam a instituição da possibilidade de um ser-sinalizante para os surdos, bem como a constituição de uma luta por reconhecimento representada pelas ações dos personagens indicados nas narrativas, ou seja, há condições para afirmar que se constituem em uma política de identidade instituída pelos próprios surdos à medida em que vão se organizando como movimento social. Portanto, defendendo a tese de que *A difusão da Libras através de encontros entre surdos e por meio da criação de cursos livres de língua de sinais, constituem momentos históricos determinantes para a instituição de uma política de identidade de caráter emancipatório para os surdos em Belém.*

**Palavras-Chave:** Identidade Metamorfose. Identidade Surda. Políticas de Identidade. Anamorfose. Emancipação.

## ABSTRACT

The study of the process of production of deaf identities analyzed individually as personal history on which is constituted a consciousness of self and ways to represent oneself as oneself, as studied from the thesis of identity as metamorphosis of Ciampa (2005), needs to move forward to an understanding of the collective character of this process of construction of deaf identities. This new analysis finds fertile ground in the process of dissemination of sign language in the context of strengthening the deaf community of Belém, since the Libras has a decisive role in the struggle against ouvintist oppression. In this sense, the research focuses on the following problem: How these historical moments of dissemination of Libras relate to the construction process of deaf identities in Belém? Having the respective specific objectives (a) Characterize the historical moments of dissemination of Libras in Belem and its importance in the constitution of the deaf community of Belem; (b) identify the characters and deaf leaders who acted in these historical movements as protagonists in the dissemination of Libras; (c) describe the relationship between the dissemination of Libras in Belem and the construction of deaf identities of characters who experienced these contexts. It is intended, therefore, to prove the thesis that the dissemination of Libras through meetings between deaf people and through the creation of free courses of sign language, are decisive historical moments for the institution of an emancipatory identity policy for the deaf in Belém. The research is structured on the dialectical historical method as a scientific method and the narrative conception of identity (CIAMPA, 2005) as a research method. It is characterized as a qualitative field research, whose data should be produced through narratives of life (BERTAUX, 2010) collected through open interviews, recorded on video. In this first stage of the research four theoretical studies related to the central categories that underlie the investigation were conducted. Study 1, entitled Emancipation and Identity Politics in Ciampa's Studies, contains a review of the author's theory, contained in his reference work on the study of identity as metamorphosis. Study 2, entitled Essay of an Approximation between Freire and Ciampa, is justified by the need to bring the latter's theory closer to the educational field and the location of the oppressed subject in this place. The following Study, identified as Study 3: Deafness and the Myth of Modernity, consists of a theoretical study of Henrique Dussel's work entitled 1492: The Concealment of the Other: The Origin of the Myth of Modernity (1993), bringing the field of analysis of the process of epistemological production of deafness closer to the Dusselian modern myth, so as to be understood as a historical process of the production of deafness as negation and as concealment of the deaf other as the self of the modern ego, and Study 4: Sign Language, Educational Politics and Resistance, which is concerned with the framing of bilingual discourse and the defense of bilingual education by the deaf from a site of resistance.

**Key-words:** Metamorphosis Identity. Deaf Identity. Politics Identity. Anamorphosis. Emancipation.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Identidades Surdas por Região .....	51
Gráfico 2 - Programas por Área .....	54

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O Lugar das Identidades Surdas nos Problemas de Pesquisa .....	39
Quadro 2 - Trabalhos Analisados.....	43
Quadro 3 - Programas de Pós-Graduação por Área .....	53
Quadro 4 - Categorias e Subcategorias Temáticas.....	75
Quadro 5 - Síntese das aproximações conceituais entre Freire e Ciampa .....	127
Quadro 6 - Síntese do Mito da Modernidade.....	133
Quadro 7 - Síntese das Figuras do Mito Moderno no Contexto da Surdez.....	200

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha de Vida: Cláudio Tholtoi Dias Pinto.....	73
Figura 2 - Linha de Vida (Professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto).....	74
Figura 3 - Representação da expressão em Língua de Sinais.....	214
Figura 4 - Identificação do Sr. Cláudio Tholtoi Dias Pinto.....	234
Figura 5 - Registro do Sr. Cláudio no Caderno de Matrículas no INES.....	235
Figura 6 - Passeio de alunos do INES ao Pão de Açúcar.....	236
Figura 7 - Material Institucional de divulgação das atividades do INES.....	237
Figura 8 - Distinção publicada na Revista do INSM.....	239
Figura 9 - Representação do Grêmio Estudantil – Revista do INSM.....	240
Figura 10 - Título de Sócio Fundador da SSMDF.....	241
Figura 11 - Título de Sócio Proprietário da ABS.....	241
Figura 12 - Título de Sócio Fundador da ABS (1965).....	242
Figura 13 - Atividade Cultural da Associação (Carnaval).....	242
Figura 14 - Atividade da Associação (Reunião com representante da Igreja Católica).....	243
Figura 15 - Atividade Social da Associação (Aniversariantes).....	243
Figura 16 - Modelo da Carteira de Sócio da ASEP.....	255
Figura 17 - Formulário de Solicitação de Associação.....	256
Figura 18 - Carta de Encaminhamento.....	257
Figura 19 - Comitativa Paraense para participação do Curso na UFRJ.....	273
Figura 20 - Curso de Libras UFRJ.....	274
Figura 21 - Participação no Curso da FENEIS.....	292
Figura 22 - Oficina de Libras em Rondon do Pará.....	298
Figura 23 - Oficina de Libras CEFET-PA.....	298
Figura 24 - Equipe de Instrutores do Curso de Libras – UEPA.....	301
Figura 25 - Alunos Curso de Libras.....	301
Figura 26 - Instrutores, Intérpretes e Alunos do Curso de Libras.....	302
Figura 27 - Formulário de Anúncios de Classificados.....	303
Figura 28 - Divulgação do Curso de Libras nas Redes Sociais.....	303
Figura 29 - Instrutores, Intérpretes e Alunos do Curso - Atividade no Museu Emílio Goeldi.....	305
Figura 30 - Instrutores e Intérpretes do Curso - Atividade no Bosque Rodrigues Alves.....	305
Figura 31 - Participação em Congresso Bilíngue – Porto Alegre.....	308
Figura 32 - Congresso Educação de Surdos - Caxias do Sul/RS.....	308
Figura 33 - Verso da camisa usada por intérpretes.....	312
Figura 34 - Apresentação do Coral em instituição religiosa.....	313
Figura 35 - Capa do Programa do Recital da UEPA.....	313
Figura 36 - Componentes do “Coral de Libras”.....	314
Figura 37 - Apresentação do Hino Nacional em Libras.....	314
Figura 38 - Formação de Multiplicadores – MEC – Brasília.....	317
Figura 39 - Reprodução de Material Gráfico criado por Valter.....	319
Figura 40 - Reprodução de Material Gráfico criado por Cleber.....	319
Figura 41 - Ensino de Libras na Educação Básica (Atividade de extensão).....	321
Figura 42 - Apresentação de Trabalho Acadêmico no Congresso do INES.....	321
Figura 43 - Comissão Organizadora do Primeiro Seminário.....	327
Figura 44 - Cartaz de Divulgação do Primeiro Seminário.....	327

SANTOS, H. T. S. dos. A difusão da língua de sinais e a construção de identidades na comunidade surda de Belém

Figura 45 - Surdos formados no curso de Formação de Instrutores – SEDUC/UEES Astério de Campos – Belém.....	333
Figura 46 - Caráter Relacional das Identidades.....	337

## LISTA DE SIGLAS

ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
TJ	Testemunhas de Jeová
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

\_Toc148196840

<b>RESUMO</b> .....	15
<b>ABSTRACT</b> .....	16
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	17
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	18
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	19
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	21
<b>SUMÁRIO</b> .....	22
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.1 Motivação do Estudo</b> .....	16
<b>1.2 Objeto de Estudo</b> .....	23
<b>1.3 Descrição da Proposição de Tese</b> .....	29
<b>1.4 Apresentação da Estrutura do Texto</b> .....	32
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	36
<b>2.1 Estado do Conhecimento</b> .....	37
2.1.1 Autores de Referência .....	48
2.1.2 Regiões .....	51
2.1.3 Áreas e Programas .....	52
<b>2.1.4 Metodologias</b> .....	55
<b>2.2 Autores e Conceitos de Referência</b> .....	56
<b>2.3 Itinerário Metodológico da Pesquisa</b> .....	59
<b>3 ESTUDO 1: EMANCIPAÇÃO E POLÍTICAS DE IDENTIDADE NOS ESTUDOS DE CIAMPA</b> .....	80
<b>3.1 Identidade no Sintagma Identidade-Metamorfose de Ciampa</b> .....	80
<b>3.2 O Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação de Ciampa</b> .....	86
<b>3.3 Avançando sobre os Conceitos de Ciampa</b> .....	90
3.3.1. Uma Análise da Relação entre Identidade e Emancipação .....	90
3.3.2. Sobre as políticas de identidade e as identidades políticas .....	95
3.3.3 Sobre anamorfose e reconhecimento perverso. ....	98
<b>4 ESTUDO 2: ENSAIO DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FREIRE E CIAMPA</b> .....	105
<b>5 ESTUDO 3: SURDEZ E O MITO DA MODERNIDADE</b> .....	129
<b>5.1 A Invenção</b> .....	134
<b>5.2 O Descobrimento</b> .....	140



5.3 A Conquista.....	146
5.4 A Colonização.....	160
5.5 A Conquista Espiritual.....	177
5.6 O Encontro de Dois Mundos.....	188
5.7 Em Síntese.....	200
<b>6 ESTUDO 4: LINGUA DE SINAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E RESISTÊNCIA .....</b>	<b>206</b>
6.1 O Discurso Bilingue e a Defesa de uma Educação Bilingue a Partir de um Local de Resistência.....	218
6.2 Como Situar a Transmodernidade Dusseliana no Discurso Bilingue dos Surdos? .....	221
6.3 Aspectos Críticos para o Diálogo Intercultural do Bilinguismo em Relação à Transmodernidade.....	226
<b>7 CLÁUDIO THOLTOI DIAS PINTO: O PRIMEIRO MOMENTO HISTÓRICO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM.....</b>	<b>231</b>
7.1 Cláudio Tholtoi Dias Pinto e sua contribuição ao primeiro momento de difusão da língua de sinais em Belém .....	232
7.1.1 O contexto político linguístico encontrado por Cláudio em 1976 .....	246
7.1.2 As ações diretas do Sr. Cláudio para a difusão da língua de sinais em Belém....	253
7.2 O hiato entre os momentos históricos de difusão da língua de sinais .....	269
<b>8. SOCORRO BONIFÁCIO, CLEBER COUTO E O SEGUNDO MOMENTO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM.....</b>	<b>282</b>
8.1 Uma breve introdução à história dos personagens .....	283
8.2 Sobre a criação do primeiro curso livre de língua de sinais em Belém.....	287
8.3 Sobre a Anamorfose e as Políticas de Identidade.....	333
8.4 Sínteses plausíveis a partir das análises suscetíveis .....	342
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>351</b>
<b>10 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>362</b>
<b>11 ANEXOS .....</b>	<b>372</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>372</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>373</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar da certeza de que esta pesquisa não estará esgotada com o advento de sua conclusão, desde já, contemplo-me diante de uma obrigação analítica de anunciar como este trabalho é capaz de refletir a etapa atual de minha formação profissional, acadêmica e de pesquisa.

Essa reflexão se presentifica, desde a etapa anterior ao doutoramento, quando pude constatar os estágios pelos quais tenho passado, no estudo das identidades surdas como categoria central de interesse, pesquisa e análise. E dessa forma, torna-se necessário que esteja anunciado neste texto – ainda em vistas de ser avaliado preliminarmente – como esta pesquisa complementa uma linha de estudo e análise deste objeto que me é muito caro - as identidades surdas.

Mesmo isso já havendo sido esboçado, no texto de culminância da minha pesquisa de mestrado, é mister que aqui esteja também contida. Não como forma de repetição exaustiva ou mesmo esvaziada, todavia como forma de acomodação deste novo estudo, que está iniciado, no decurso de minha trajetória de pesquisa.

Estando isto esclarecido, de modo bastante objetivo, rememoro a minha graduação visando demarcar meu primeiro encontro com esta categoria- a identidade surda. Apesar do estranhamento inicial que seu registro, no singular, possa causar ao leitor mais familiarizado ou de estudos mais aprofundados no campo das identidades, era exatamente assim que meus primeiros entendimentos sobre ela estavam sendo formados, de forma essencializada, pronta e estática.

Nos estudos a partir de Hall (2005), Silva (2000) e Ciampa (2005), tive a oportunidade de compreendê-las em seu caráter plural e diverso, como identidades surdas, para que, aprofundando o entendimento sobre este objeto, pudesse reconhecer a importância de seu estudo. Não somente em seu caráter descritivo, mas, principalmente, em seu caráter compreensivo e constitutivo.

Contudo, nessa época aludida, ainda era um estudo, uma análise do processo de construção das identidades surdas de indivíduos e suas trajetórias pessoais, a partir do encontro com a língua de sinais e a atuação das relações familiares e escolares para a promoção de um ambiente de transformação, ou não, desses sujeitos em Surdos.

Nessa etapa do doutoramento, com intuito de aprofundar ainda mais a perspectiva de estudo desta mesma categoria – identidades surdas –, a imersão nas leituras da perspectiva identitária da metamorfose, teoria de Ciampa (2005), desafiou-me à compreensão do caráter coletivo do processo de formação dessas identidades, no conjunto do processo local de difusão da língua de sinais. De modo que estes sujeitos estariam, pois, analisados em seu caráter ativo de promoção das condições de transformação das identidades surdas, e não mais restritos a certo caráter reativo às condições disponíveis para a construção de suas identidades.

Como afirmado desde o início, essa compreensão me surge, já nesta etapa do estudo, e está aqui registrada mesmo antes do processo avaliativo, visto que representa também uma consciência das metamorfoses que meus estudos e pesquisas sobre as identidades surdas vêm sofrendo. Sendo que estão materializadas na constituição deste texto, tanto como intenção de pesquisa, quanto como a proposição de tese aqui ensaiada.

### **1.1 Motivação do Estudo**

As mãos são um símbolo, um signo, uma representação bastante importante no universo do Ser Surdo e da língua de sinais. Tais aspectos, tive oportunidade de compreender à medida que fui adentrando neste mundo. Faço questão de destacar isso desde já, pois essa constatação está intimamente relacionada ao momento em que faço o questionamento que me leva ao problema de pesquisa, mesmo que seja interpretado, inicialmente como uma metáfora.

Por ocasião de meus estudos e pesquisa no curso de mestrado, propus-me a estudar e pesquisar o processo de construção de identidades surdas. Quando me debrucei sobre esta análise, a partir da história de vida de três sujeitos surdos, por ser membro (ouvinte) da comunidade surda de Belém. Ao final do trabalho, inquietou-me a necessidade (política, cultural e linguística) de, após a defesa pública da dissertação, realizar uma apresentação pública de meus resultados de pesquisa, totalmente em língua de sinais, destinada exclusivamente aos surdos, entre amigos e conhecidos.

Esse intento me inquieta, desde então, por entender que o trabalho resultante da pesquisa precisa ser apresentado e socializado em língua portuguesa

escrita, como produto materializado da pesquisa de mestrado. E que, apesar da facilidade de acesso, principalmente considerando as plataformas digitais, os surdos não possuem tanto interesse linguístico e cultural em fontes registradas em língua portuguesa. Além do mais, como posso abordar as identidades surdas construídas no decorrer de histórias de vida de surdos, que me foram narradas em autobiografias sinalizadas, sem que possa, em respeito à modalidade da língua de quem me atendeu no trabalho, ver-se e entender-se em sua própria língua?

Para essa compreensão, é necessário que se demarque, de antemão, o peso histórico, mas fundamentalmente, o peso cultural e identitário que se atribui à língua portuguesa pelos surdos, a partir de uma política linguística, que não o considera em sua diferença, de tal forma que, além de colocar a língua de sinais em segundo plano, subalterniza-a em relação à língua portuguesa. Essa constatação, já nos ajuda a entender McCleary (2003. p. 19) quando analisa que:

mesmo aqueles (surdos) que lêem com fluência podem preferir contar e ver suas histórias contadas na língua que lhes é própria. Como a língua de sinais ainda não dispõe de uma escrita, qualquer tradução para o português implica uma perda de sabor, nuance, sutileza da história tal como ela é pensada por um surdo sinalizado.

Desde então, isso passou a me mobilizar cada vez mais à reflexão sobre a valorização das narrativas dos surdos – a começar por aquelas colhidas para minha pesquisa – mas principalmente pela valorização de seu registro em língua de sinais e para a divulgação dos resultados dos trabalhos que viessem a me propor, também em língua de sinais. Isso passou a ser fato marcante para as decisões que eu tomaria, após a etapa do mestrado. Contudo, ainda no âmbito do trabalho de mestrado, um questionamento que me fiz, àquela época, continua ecoando em minhas reflexões. Fato que, por sua vez, ainda merece ser contextualizado.

Todos os questionamentos que têm me movido, em minha trajetória de formação profissional e de pesquisa, começam com os encontros que tive com os surdos, nesses caminhos. O primeiro deles, na graduação, foi determinante para que eu decidisse aceitar o desafio de *vir-a-ser* professor e continuar o curso de Pedagogia. A instrutora de Libras que me recebeu naquela ocasião (o ano era de 1999), foi a mesma professora de Libras com quem me reencontrei, depois de alguns anos, e com quem dividi o cotidiano do atendimento educacional especializado de alunos surdos na rede municipal de ensino. Nessa ocasião, enfim, me defrontei com a grande

diferença entre aquela que fora minha *instrutora* e aquela *professora* com quem vivia uma nova experiência na docência.

Naquela época, concebi que muitas mudanças lhe ocorreram e que a mim foram representadas noutras formas de identificação de si, Nessa acepção, os estudos e a pesquisa me trouxeram clareza a partir de Ciampa (2005), com sua teoria da identidade como metamorfose. No entanto, sendo conhecedor da história de vida dessa *amiga-colega-surda* – que não fora uma de minhas três personagens-participantes na pesquisa do mestrado – assim como tendo ciência do fato dela ter aprendido Libras tardiamente (aos 26 anos de idade), sendo esse o fator determinante para a transformação de sua identidade surda; esses fatos continuavam a me intrigar e produzir interesse.

Aqui, urge-se necessário demarcar alguns momentos/movimentos da minha própria história profissional visando clarificar a origem de meus interesses acadêmicos e científicos. Tendo sido, pois, iniciado no universo linguístico da Libras por meio dos cursos livres, que participei e concluí. Assim, contemplei-me diante dos encontros com os surdos para além da formação, o que me renderam significativas e ricas experiências culturais e linguísticas. Conjuntura que logo me possibilitou atuar “experimentalmente” como intérprete de língua de sinais.

Essas experiências, em torno da interpretação, motivavam-me à medida que novos espaços e novos ambientes de atuação surgiam. Isso tudo atrelado ao avanço da inserção social que surdos iam conquistando. No contexto da realidade da cidade de Belém, nos anos de 2000 e 2001, um desses espaços ocorreu nas missas da igreja católica. Convém informar que já existiam na cidade experiências bastante significativas entre os Testemunhas de Jeová e os movimentos da igreja Batista, todavia na igreja católica, essas ações, para além das capelas da Instituto Felipe Smaldone<sup>1</sup>, eram uma grande novidade.

Tratava-se, pois, de uma missa realizada no último domingo de cada mês, na qual o celebrante, com alguma familiaridade com a Libras, conduzia a cerimônia combinando a língua portuguesa com sinais da língua de sinais, numa espécie de comunicação total. A atuação dos intérpretes dava-se, então, na interpretação das

---

<sup>1</sup>Fundado a partir da ação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, criada pelo Padre Felipe Smaldone, em 1885, na Itália, o qual se dedicou à educação dos surdos com a missão de alfabetizá-los. A congregação veio para o Brasil no ano de 1972 e se estabeleceu na capital paraense (PPP, 2018).

canções, da homilia e na encenação (teatral) do evangelho. Essa iniciativa mobilizou muitos surdos, principalmente, considerando os ex-alunos do Instituto.

Face o exposto,, esse foi o contexto do segundo encontro que marcou os momentos/movimentos da minha trajetória que me trazem a este trabalho de doutoramento. Ali, encontrei e conheci o personagem da história de muitos surdos em Belém, quiçá no Estado do Pará, o Sr. Cláudio<sup>2</sup> (até então era como o conhecia), que me fora apresentado pela mesma ex-instrutora, agora amiga-instrutora-surda. Nesse encontro muito casual, antes de uma missa começar, por me encontrar a certa distância, ela me solicitou que, me aproximasse e proferiu “Este é o Sr. Cláudio (e me disse seu sinal<sup>3</sup>). Ele foi o primeiro surdo a difundir a Libras em Belém”. Eu me apresentei, em seguida, dizendo meu nome e sinal (em Libras), manifestei minha grande satisfação em conhecê-lo e nos despedimos.

Acredito que o fato de retornar à figura do Sr. Cláudio, atualmente, como personagem fundamental para o trabalho que pretendo realizar, consiste enquanto demonstrativo do impacto que esse momento teve na minha vida pessoal, acadêmico-científica e profissional. Tanto que, daquele momento aludido em diante, os diversos encontros, pessoais e profissionais, que tive com surdos e ouvintes em torno da língua de sinais, tiveram a participação do Sr. Cláudio como norteador.

Faço essa afirmativa para, num salto temporal, descrever outro encontro determinante para o delineamento de minhas motivações e aproximações com o objeto de pesquisa. Assim sendo, noutra etapa de minha vida, novamente de volta para meu exercício profissional, a mesma *amiga-colega-surda*, eventualmente, convidava-me para ministrar uma aula em seu curso de Libras, aquele do qual fora aluno. A temática versava acerca de “a história da Libras”.

Nessa ocasião, Ao contrário do que encontramos no trabalho de Quadros (2004), cujas investigações seguem os rastros de Brito (1995), no qual a análise

---

<sup>2</sup>Cláudio é um surdo paraense que, estudou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, e vivenciou uma realidade política e cultural significativa em torno da Libras. Retorna à Belém em 1976, passa a atuar sistematicamente para a difusão da Libras entre os surdos. Este personagem aparece inicialmente citado por Bentes e Hayashi (2012).

<sup>3</sup> No contexto do uso da língua de sinais cada indivíduo é caracterizado visualmente a partir de um “sinal”, como um sinal pessoal, que o identifique, é uma representação visual da pessoa que pode estar relacionada à um atributo físico, que represente iconicamente uma característica da pessoa, ou ainda alguma atividade que lhe seja característica, como sua profissão, ou mesmo pode estar relacionada às iniciais do seu nome (FELIPE, 2007).

linguística prevalece sobre qualquer perspectiva que envolva a concepção histórica de Libras

Cumpra-se relatar que, durante muito tempo, na formação para o uso da Libras, a historicidade da língua de sinais brasileira se confundiu com a historiografia da educação dos surdos e das abordagens educacionais, de modo que esta era a abordagem, na ocasião, que prevalecia em diversas palestras e aulas sobre este tema. Ao contrário do que encontramos no trabalho de Quadros (2004), cujas investigações seguem os rastros de Brito (1995), no qual a análise linguística prevalece sobre qualquer perspectiva que envolva a concepção histórica de Libras

À vista disso, significava, pois, argumentar sobre como as instituições e iniciativas ouvintistas<sup>4</sup> e de ouvintes foram determinantes para a implementação de ações de educação de surdos no mundo e no Brasil. E como isso resulta em um contexto de possibilidade de uso da Libras pelos surdos brasileiros. No caso da nossa realidade nacional, reporta-se à narrativa de que o imperador criara um Instituto de Educação de Surdos, inicialmente coordenado por um professor surdo francês, *que se valendo* dos gestos já utilizados pelos surdos, somados aos sinais da língua de sinais francesa, teriam dado origem à língua de sinais brasileira (Libras/LSB).

Tendo feito essa abordagem, prosseguia-se à explanação da historicidade regional. Entretanto, pelo fato de não ter acesso a tanta historiografia, ou sem historiografia nenhuma àquela época (ano de 2014), via-me obrigado a abordar o papel das escolas de surdos que, no contexto regional, resumiam-se a uma instituição governamental e outra não-governamental, de caráter confessional. Nesse bojo, a história das estratégias e/ou metodologias de atendimento, ou de educação de surdos, era citada e pontuada, conforme encontrado na bibliografia consagrada, a saber: como oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Mister destacar, ainda assim, que a forma como se teve acesso às histórias destas estratégias e/ou metodologias de atendimento, ou de educação de surdos, foi pautada em uma linearidade falaciosa. De modo que, por diversas vezes, induziu-se a crer que o oralismo era superado por uma nova abordagem - a comunicação total - que, por sua vez, fora superada pelo bilinguismo. De fato, essa perspectiva linear da história não se aplica, visto que as questões estão imbricadas tanto nas ideologias

---

<sup>4</sup>“Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005. p. 15).

que dão sustentação a algumas dessas abordagens quanto nas políticas de educação e de inclusão, bem como nos currículos. De modo que se pode considerar não haver a superação de quaisquer dessas abordagens ou métodos.

Como produto dos meus encontros com alguns surdos, conjuntamente aos questionamentos que me resultaram desses momentos, acrescentei ao final dessa “aula” uma indagação, que enfatizei com letras garrafais em um slide: “Mas qual a história que os surdos contam?”. Nessa inquirição, abordavam-se, a partir das narrativas dos próprios surdos, questões que faziam eco em nós, participantes da atividade (professores da educação básica, professores universitários, intérpretes de Libras, pais/responsáveis de surdos, alunos de graduação etc.). Finalizou-se com uma reflexão, representada por uma pergunta “Que mãos têm contado essas histórias?”. O intuito era observar se tudo que fora abordado na “aula” teria sido fruto das experiências, dos relatos e das narrativas dos próprios surdos.

Em outros momentos vindouros dessas “aulas”, socializei a informação sobre a figura do Sr. Cláudio, limitando-me a replicar a afirmativa, de minha *amiga-colega-surda*, de que ele fora o precursor da difusão da Libras em Belém. Essa informação tomava grande repercussão entre os participantes, pois muitos, senão todos, não conheciam ou sequer possuíam quaisquer referências a este personagem. Essa questão passou a ganhar bastante corpo no meu conjunto particular de reflexões e questionamentos.

O fato de todas as fontes, por mim pesquisadas e/ou consultadas para a elaboração e planejamento daquela atividade, serem de autoria de ouvintes e registradas em língua portuguesa escrita, era um aspecto que me causava bastante estranheza e incômodo, No entanto, propus-me a tratar dessa questão somente, quando ingressei no magistério superior.

Acredito ser importante demarcar este momento, por ter sido determinante para o meu enfrentamento dessa questão, no âmbito da pesquisa. Na feita da minha incorporação ao quadro docente do Instituto Federal do Pará (IFPA), por ser enquadrado no regime de dedicação exclusiva, imaginei ter que submeter um projeto de dedicação exclusiva, em alguns casos, também chamado de “projeto de atividades acadêmicas”. Nesse sentido, pela necessidade de me antecipar na escrita, a primeira questão que me ocorreu, por ter que relacionar esse projeto à área da disciplina para qual fora aprovado (Introdução à Libras), foi a possibilidade de efetivamente pesquisar



o papel do Sr. Cláudio, como me fora informado outrora, no processo de difusão da Libras em Belém.

Nessa vertente, acresce-se a questão da falta de materiais produzidos por surdos em língua de sinais. Semelhante constatação/motivação me ocorreu quando da socialização de minha dissertação de mestrado, que resulta na perspectiva de produção de um material primeiramente pensado para os surdos, para apenas, em seguida, resultasse o material produzido em língua portuguesa. Em particular, um artigo científico. Isso se registra, no projeto, em forma de produção de um documentário de curta-metragem todo em Libras.

Enquanto essa decisão estava sendo tomada e se materializava no projeto, outro encontro determinante, em minha trajetória, reforça a certeza na escolha pelo tema, que enquadram as vivências do Sr. Cláudio como um personagem importante no processo de difusão da Libras. Narrá-lo como autor e personagem, acredito ser importante no encadeamento de fatos e decisões que me aproximam do tema e do problema que, por ora, aventuro-me a pesquisar. É claro que, mais à frente, obrigarme-ei a especificar a fundamentação e, até, a decisão pela narrativa no âmbito do itinerário metodológico. O que reforça, substancialmente, a importância deste memorial como um texto narrativo.

Numa dessas últimas “aulas”, descritas anteriormente, seguindo-se o mesmo roteiro, abordagem, recursos e reflexões apresentadas, concluiu-se com um debate bastante participativo dos alunos. Em seguida, enquanto guardava meus materiais e via os discentes se retirarem, uma participante insistia em permanecer ao fundo da sala. Quando a interpelei para investigar sua demora em se retirar, ela se aproximou de mim, elogiou bastante a atividade e revelou ser filha do Sr. Cláudio. Emocionado e grato pela oportunidade daquele encontro inesperado, trocamos contatos. E, rapidamente, tive a certeza de ser esta a empreitada, no campo da pesquisa, que eu deveria enfrentar no universo acadêmico que ingressava.

Assim foram meus encontros com meus Outros, surdos e ouvintes, que agiram em mim para a constituição de minhas identidades pessoais e profissionais. Esses encontros foram e são determinantes para que eu me veja e me represente “a mim como eu mesmo” (o outro ‘Outro’ que também sou Eu). Contudo, é relativamente claro que esse entendimento, venho construindo – o verbo no gerúndio representa

ideia de continuidade, mas principalmente inacabamento – de modo que hoje posso entender esse processo como tal, ou seja, algo se acontecendo, do qual sou partícipe.

Ora, se tive a oportunidade de debater sobre a importância dos “encontros com os Outros”<sup>5</sup>, como experiências importantes no processo de construção das identidades surdas, como poderia desprezar que a iniciativa do Sr. Cláudio teria, assim, constituído-se como “Encontros com Outros Surdos”? Mas, principalmente, como experiências de metamorfose das identidades surdas? Então, seguindo a mesma linha de argumentação resultante das análises da primeira pesquisa (SANTOS, 2011), teriam sido esses encontros entre surdos determinantes para uma mudança de perspectiva sobre a possibilidade de *vir-a-ser* para os surdos, que, até então, em sua grande maioria, eram oralizados e não se organizavam numa comunidade surda sinalizada.

Além das narrativas em torno da figura do Sr. Cláudio, outros momentos são provedores/promotores de encontros importantes, tanto no âmbito linguístico do desenvolvimento da língua de sinais quanto de experiências de transformação das identidades surdas, enfatizando-se como fator de grande relevância.

Nessa perspectiva, exemplifica-se o caso da criação dos cursos livres de Libras, que nos remete a outro tipo de encontro, ainda no rastro do debate iniciado na pesquisa do mestrado, a saber: o Encontro com o Outro Ouvinte. Posto, considera-se que o principal resultado desses cursos é a democratização do acesso à Libras, principalmente entre ouvintes. Trata-se, logo, de perguntar: *quais os impactos desses encontros nas experiências de metamorfose das identidades surdas em Belém?*

Assim, diante de nós, parece se delinear, pela percepção de meus olhos, a possibilidade de reconstrução- partindo do resgate e do registro das narrativas surdas sinalizadas- e de relação aos contextos linguísticos, social, político e cultural locais determinantes para a possibilidade de transformação metamórfica das identidades surdas em Belém.

## 1.2 Objeto de Estudo

---

<sup>5</sup>SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém**. 2011. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém.

A centralidade da língua de sinais, no processo de construção de identidades surdas, é um aspecto sobre o qual se pode considerar não haver mais dúvidas determinantes que a retirem deste lugar. Considerando nossa realidade, cumpre-se o reconhecimento de que os estudos sobre as identidades surdas, que começam a estabelecer este lugar devido à língua de sinais, têm sua gênese nos trabalhos de Perlin (1998).

Pode-se considerar, ainda, que esta demarcação nos ajuda a compreender outro princípio que se estabelece para o processo de construção de identidades surdas, a saber, a necessidade do encontro dos surdos com seus outros, mediados pela língua de sinais. A partir dos Estudos Surdos, isso está estabelecido desde o trabalho de Perlin (2003). Porém descrito de maneira mais amíúde no trabalho de Santos (2011), quando analisadas, nas histórias de vida de personagens surdos, seus encontros com outros surdos e ouvintes, como experiências de metamorfose das identidades (SANTOS, 2016).

Na integralidade deste trabalho, encontraremos uma análise dos processos de construção de identidades surdas, nos contextos familiares e escolares. Esses *lócus* de encontro com seus familiares, professores e colegas de classe, apresentam-se como seus primeiros agentes de negação. Sendo que, *a priori*, deveriam agir como elementos de promoção de emancipação.

Nesse ponto, fica evidenciado o papel da língua de sinais como instrumento de libertação e emancipação, sendo determinante para as condições de construções identitárias positivas sobre si mesmos. Pois encontra apoio e está interrelacionado com o encontro destes Surdos com Outros Surdos, usuários da Libras, bem como na vivência de uma experiência visual produto da transformação de sua consciência.

Mergulhando ainda mais neste trabalho, encontrei em Ciampa (2005) a proposição de que a identidade do sujeito se constitui a partir de suas relações sociais, sua imersão em determinada cultura, sua participação na coletividade. Porém, sem se afastar de uma dimensão subjetiva. Em sua tese, cabe destacar que a proposta de análise das identidades deve partir de narrativas da história de vida, o que nos remete à concepção de sujeito que está em constante luta por emancipação. Ou seja, trata-se, pois, de uma análise de identidades construídas na busca por formas de emancipação da opressão.

Assim, Santos (2011) propõe uma análise do processo de construção das identidades surdas, segundo a teoria de Ciampa (2005), que trata a identidade como Metamorfose, perceptível e passível de análise, a partir das narrativas sinalizadas, autobiográficas, da história de vida desses sujeitos surdos. Contudo, ainda em Ciampa (2005), encontramos a compreensão de que os estudos sobre o processo de construção das identidades não devem se restringir ao estudo individualizado, pois estamos olhando para momentos de uma identidade em seu movimento de superação. Nesse prisma, deve assumir o compromisso de ir além, associar-se ao estudo da sociedade, mais especificamente das condições históricas para tal.

Nessas condições históricas, interessa-nos, a priori, as experiências de contato com a língua de sinais. Entretanto, contemplando agora para a forma como ela se difundiu entre os surdos, já que isso envolve também, no contexto de análise da produção de identidades surdas como metamorfose, os encontros entre os surdos.

A história da difusão da Libras, em Belém, tem sido registrada como sendo a história das abordagens educacionais, ou como a história das estratégias de ensino ou instituições educacionais destinadas ao atendimento de alunos surdos. Essa forma de narrar a história da surdez e da Libras, que secundariza a importância do contato entre os surdos fora dos ambientes familiares, escolares e em torno da língua de sinais, acaba por lançar um olhar essencialista<sup>6</sup> sobre a questão da identidade surda. A forma colonialista com que as identidades surdas têm sido narradas no processo histórico, sobre a qual predominam concepções clínicas e terapêuticas, resulta na materialização de identidades pressupostas, a serem assumidas pelos surdos, impostas por seus outros, em contextos como a família e a escola, culminando na promoção da mesmidade em identidades fetichizadas.

A constituição da língua de sinais como instrumento de libertação e emancipação, bem como elemento identitário dos surdos, no contexto local da cidade de Belém, é um fenômeno bastante recente. Ao compreendermos que, uma das – senão a – primeira iniciativa oficial que agrupou surdos em torno de uma mesma

---

<sup>6</sup> Nos termos do referencial adotado nesta tese, este “olhar essencialista” da identidade surda está relacionado à concepção de identidade surda descrita por Perlin (2005), a partir da qual de cada identidade, estaria relacionada à origem da surdez de cada indivíduo, isto é, relacionava-se à detecção ou aquisição da surdez, sua relação com o período de aquisição da linguagem (pré ou pós-lingual), e ao período em que o indivíduo aprendera a língua de sinais. Ou seja, toma corpo nos discursos ouvintistas fundamentados na “verdade biológica” da deficiência auditiva que limita o sujeito estabelecendo a (in)capacidade auditiva (SANTOS, 2011).

atividade, embora não fosse ainda em torno da língua de sinais, ocorreu com a criação da escola, conhecida atualmente como Unidade de Educação Especializada Prof<sup>o</sup>. Astério de Campos, no ano de 1961. Tendo, nessa época, uma política de institucionalização que primava pela normalização do sujeito, cuja humanização estava condicionada ao desenvolvimento da oralidade, depois da leitura, seguida da escrita e do cálculo. Assim, a língua de sinais estava, pois, condenada a existir na “ilegalidade” dos gestos, que demonstravam o mínimo de entendimento sobre o qual se pudesse constituir um vocabulário oralizado.

Se, portanto, reconhece-se, a princípio,, que a possibilidade da língua de sinais – mesmo à época não sendo reconhecida como língua – caminha junto com a possibilidade do encontro entre os surdos – encontros nos quais emergiam experiências de sinalizações consideradas clandestinas –; reconhecemos, ainda, que a possibilidade de uma comunidade de surdos - na qual e através da qual se pudessem constituir identidades surdas- apenas se concretizaria na e pela língua de sinais. E, dessa forma, devemos reconhecê-las como iniciativas de resistências surdas.

Apenas, então, teríamos condições de entender a possibilidade da construção de identidades pelos surdos, numa perspectiva totalmente emancipatória e libertadora. Aspecto que, também, não se pode lançar qualquer olhar longe de um entendimento mínimo sobre a língua de sinais, tampouco em sua estrutura linguística ou gramatical, mas em seu papel social e cultural.

Nas décadas que se seguiram, após a fundação da escola, a língua de sinais passa a ocupar cada vez mais espaço de relevância, contribuindo constantemente para a conquista de novos contextos sociais, culturais e políticos pelos surdos. Porém, se nos propomos a estudar algum desses aspectos, em particular, as identidades construídas pelos surdos nesse período, há que se considerar que, em âmbito regional e local, não tínhamos qualquer trabalho mais consistente que nos apontasse o papel dos surdos belenenses, nesse processo de construção de um contexto favorável a si mesmos.

A construção desse contexto recai sob a responsabilidade de políticas governamentais de educação e de seus agentes – normalmente professores – ouvintes. Assim, coube uma reflexão inicial, que nos moveu neste projeto, a saber:

qual o lugar dos surdos na construção regional/local desse contexto social, cultural, linguístico que tem favorecido historicamente a construção de identidades surdas?

É, pois, quando se justifica uma contextualização do processo de difusão da Libras, em âmbito local, para qual nos baseamos no trabalho de Bentes e Hayashi (2012) que apresenta uma evolução da história da educação de surdos em Belém, partindo da análise da unidade de educação especializada Prof. Astério de Campos. Nesse panorama, identificamos quatro momentos históricos determinantes para a difusão da Libras em Belém, que tem os surdos como protagonistas: 1- a promoção do encontro surdo-surdo; 2- a criação de cursos livres de Libras; 3- a formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais e 4- a criação de cursos de Licenciatura em Letras/Libras – dentre os quais nos interessa um olhar mais atento para os dois primeiros.

O primeiro momento supracitado está centrado na figura do senhor Cláudio, como personagem nuclear de um movimento determinante de difusão da Libras em Belém, atuando diretamente na promoção do encontro entre os surdos, com intuito de favorecer o contato entre estes, O segundo momento consiste na criação de cursos livres de língua de sinais, abertos ao público em geral, com intuito mais direto e objetivo de difundir, ao máximo possível de pessoas, a língua de sinais, principalmente entre ouvintes.

Por necessidade de delineamento do problema, mas também de justificativa da relevância desses momentos históricos, no contexto do que se pretende investigar, obrigo-me a me situar pessoalmente nesse cenário de criação de cursos livres de Libras, por duas razões : ter vivenciado este momento histórico e por ser produto acadêmico e profissional, inclusive, dessa experiência. Tratam-se, pois, de momentos com relevâncias históricas, políticas, culturais e identitárias bem distintas, e que não tem recebido o mesmo destaque nos trabalhos<sup>7</sup> que abordam a questão da educação de surdos, bem como o processo de construção das identidades surdas como temas centrais. Ao passo que tenho sido levado a refletir sobre questões, dentre as quais: “Como os surdos têm narrado esses momentos históricos e o contexto sociopolítico e cultural oportunizado?”

---

<sup>7</sup> Dentre os poucos trabalhos a se considerar nesta afirmação pode-se citar os de Perlin (1998/2003), Frazão (2017), Vasconcelos (2018) e Rangel (2016), por exemplo.

Portanto, o problema de pesquisa, revelado nessa premissa, consiste em investigar: **como os momentos históricos de difusão da Libras se relacionam com o processo construção das identidades surdas em Belém?**

Outras questões podem nortear esse debate central e ajudar a desenhar esse contexto, como por exemplo, indagar “Como os surdos narram esses movimentos históricos? Quem são os personagens protagonistas em cada um desses momentos históricos? Nesse panorama, quais os elementos ou contextos que atuaram como ponto de mutação para a metamorfose das identidades surdas?”

Refletir sobre esse problema significa, inicialmente, possibilitar aos surdos o protagonismo da própria história, reconhecendo os devidos personagens e lideranças que têm contribuído para a possibilidade de *vir-a-ser* do surdo, em diversas situações: no seio da comunidade surda, no encontro com seus outros- surdos e ouvintes- com quem se igualam e de quem se diferenciam. Em seguida, essa reflexão também se revela bastante oportuna na medida em que se abre a possibilidade de registro de um momento histórico, que tem estado à margem dos registros oficiais, culturais e acadêmicos. Assim como não tem sido problematizado e analisado acerca de seus impactos políticos, culturais, educacionais e identitários.

Foram delineados, assim, os objetivos, geral e específicos, desta pesquisa, O objetivo Geral consiste em analisar a relação dos momentos históricos de difusão da Libras com o processo de construção das identidades surdas. Os Objetivos Específicos residem em: (a) Caracterizar os momentos históricos de difusão da Libras em Belém e sua importância na constituição de sua comunidade surda; (b) identificar os personagens e lideranças surdas que atuaram nesses movimentos históricos, analisando seus protagonismos na difusão da Libras; (c) descrever a relação entre a difusão da Libras em Belém e a construção de identidades surdas de personagens, que vivenciaram esses contextos.

Santos (2011) esclarece a importância dos encontros entre os surdos para a construção de identidades surdas. Especificamente, o encontro dos surdos com outros surdos, para quem ensinam a língua de sinais, a instituição de um modelo identitário para os aprendizes. Também considera relevante os encontros de surdos com outros ouvintes, fluentes em língua de sinais, a partir de quem constroem uma diferença constituída na alteridade. E, também, os encontros com outros ouvintes,

não-sinalizantes, de quem se diferenciam, não aceitando mais serem distinguidos de maneira prescritiva.

Quando se considera a perspectiva da sistematização de uma política identitária, a partir desses momentos históricos de difusão da Libras, pondera-se o aspecto político e cultural das interrelações oportunizadas por esses encontros entre sujeitos, em torno da língua de sinais. E como isso foi determinante na transformação da comunidade surda e das identidades dos surdos. Portanto, quando se ventila o papel desses momentos históricos acerca da promoção de uma reflexão sobre as identidades surdas, trata-se, pois, da consciência de que foram oportunizadas experiências que possibilitaram transformações no que concerne ao estar entre os surdos, por meio da língua de sinais.

### **1.3 Descrição da Proposição de Tese**

Na lógica do que foi pesquisado, foi estabelecida como proposição a tese de que *a difusão da Libras, por meio de encontros entre surdos e da criação de cursos livres de Libras, constituem momentos históricos determinantes para a instituição de uma política de identidade emancipatória para os surdos em Belém.*

Inicialmente, podemos afirmar que não há evidências materiais publicadas de que, antes da criação da escola especializada “Prof. Astério de Campos”, os surdos tivessem algum tipo de agrupamento que lhes oportunizassem as mesmas transformações, que estes momentos históricos apresentados foram capazes de provocar. Tanto as políticas de saúde como as de educação ( podemos também conjecturar que as de cultura, por exemplo) estavam comprometidas com a normalização do sujeito com deficiência. No caso dos surdos, com o seu processo de oralização. Até o agrupamento das crianças surdas nessa unidade, as intervenções e ações eram, por assim dizer, individualizadas, característica das ações e intervenções terapêuticas.

Esse quadro geral reveste, de uma importância ainda mais significativa, a iniciativa do Senhor Cláudio. Trata-se, pois, da busca ativa por surdos, realizada por um personagem que, recém-chegado da cidade do Rio de Janeiro, não encontrou em Belém o mesmo ambiente social; mas principalmente linguístico e cultural, para os surdos, como vivenciara naquela cidade. Estamos falando de um sujeito surdo com



participação ativa nos movimentos sociais de surdos daquela cidade, vivenciado desde o engajamento no grêmio estudantil do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) à participação na fundação e gestão de associações de surdos no estado do Rio de Janeiro.

O que por hora chamamos de busca ativa se constituiu como uma busca, pela cidade, por outros surdos com quem pudesse estabelecer contato e diálogo. Do quadro geral conjecturado, podemos também pressupor que Cláudio não tinha nenhuma referência de instituição em que pudesse procurar e encontrar esses surdos. Logo, essa busca foi feita nas ruas e, assim, começou a estabelecer pontos de encontro desses surdos que, cada vez mais, traziam outros surdos para que pudessem conviver entre si.

Dado o quadro apontado, que remete diretamente ao isolamento desses surdos, podemos ainda pressupor que, para muitos, esses encontros em praça pública, encabeçados por Cláudio, foram as primeiras experiências com a língua de sinais. E mais que isso, podemos acreditar que foram as condições necessárias para que pudessemos vir a ter uma comunidade de surdos, tanto no aspecto sociológico do termo, mas também em seu aspecto linguístico. Pois foram esses encontros que oportunizaram uma espécie de afirmação da língua de sinais entre os surdos de Belém, mas também uma espécie de difusão dessa língua entre os surdos locais. O que se segue é uma iniciativa de Cláudio pela criação de uma associação de surdos local, na qual eles pudessem estar próximos, física e linguisticamente, assim como, pudessem estar representados politicamente perante a sociedade.

Isso tudo ia de encontro à política linguística e educacional da época (década de 1970), que não tinha ingerência direta sobre os adultos. Por isso, também foi uma preocupação de Cláudio buscar aproximar a língua de sinais das crianças surdas – alunas das escolas especializadas – como uma possibilidade de lhes permitir outra forma de olhar para a realidade. Assim o fez, vendendo bombons às portas dessas escolas em Belém, como pretexto para ter contato linguístico com as crianças por meio da língua de sinais. Fato que também frutificou bastante nas gerações posteriores de surdos. Dessa forma, partindo desses elementos indiciários, acreditamos ter condições de justificar a constituição de uma política identitária, iniciada por Cláudio, e concretizada nas identidades dos surdos que vivenciaram essas experiências.

Em seguida, consideramos haver outro momento determinante, nesse processo de construção histórica das condições materiais favoráveis à transformação das identidades surdas: a criação de cursos livres de língua de sinais em Belém. Bentes e Hayashi (2012) nos ajudam na caracterização desse quadro geral, quando contextualizam o processo pelo qual a língua de sinais passou a se constituir como uma possibilidade na educação dos surdos. Essa constatação esteve relacionada à vinda da professora Lucinda Ferreira Brito (UFRJ) a Belém, para ministrar uma disciplina em um programa de pós-graduação (mestrado) que, por oportuno, sugeriu que fosse realizada uma palestra para professores e surdos com o objetivo de conhecer a comunidade surda local.

Essa ocorrência nos evidencia sobre o lugar ocupado pela língua de sinais na história da política educacional em Belém. Mas disso, resultou, no ano de 1996, uma excursão de aproximadamente vinte pessoas ao Rio de Janeiro, entre professores ouvintes e surdos, para participarem de um curso de formação em língua de sinais. O processo de escolha dos surdos convidados à participação no curso obedeceu à lógica da fluência em língua de sinais, mas também de inserção na comunidade surda, de modo que pudessem, posteriormente, fazer o papel de difusores da língua.

No retorno dessa atividade, outra personagem assume o papel de destaque, a professora Socorro Bonifácio, que teve sua ida ao Rio de Janeiro custeada pela própria família, ao contrário dos demais, que receberam apoio financeiro da SEDUC. Ademais, merece destaque o fato de que a professora Socorro Bonifácio era, até então, oralizada, e não muito afeita à aceitação e uso da língua de sinais pelos surdos.

Isso posto, o destaque dado à figura da Professora Socorro Bonifácio se pontua por ter sido a única do grupo, que esteve no referido curso, a enfrentar a necessidade de difusão da língua de sinais. Para tanto, ela buscou apoio junto aos colegas de excursão. Infelizmente, não o encontrou na maioria. Entretanto, teve o aceite de um amigo, também oralizado, que a ajudou nos esforços pela organização desse curso.

Como ex-aluno e ex-colega de trabalho da professora Socorro Bonifácio, neste curso livre de Libras aludido, posso afirmar que se seguiu uma expansão bastante significativa no número de alunos e instrutores que frequentaram o curso e

tiveram seu primeiro contato com a língua de sinais. Público composto por surdos e ouvinte, adultos e crianças, residentes na região metropolitana de Belém e em cidades do interior do Estado. Este momento foi fundamental para que a língua de sinais pudesse alcançar outro *status* na comunidade local, em particular, para a comunidade surda, que passou a conter outros tipos de membros, como por exemplo ouvintes fluentes e pais de surdos, que puderam também elevar a qualidade da comunidade surda como comunidade linguística. Mas, principalmente, como comunidade política.

Com isso, acreditamos ter condições de justificar como este movimento de criação de cursos livres de Libras, em Belém, contribuiu sobremaneira para a constituição de novas condições materiais objetivas, que permitiram com que as identidades surdas pudessem não mais apenas refletir a estrutura social, mas também reagir sobre elas, abrindo a possibilidade de transformá-la e de transformar-se.

Ainda no conjunto deste momento histórico sobre a criação dos cursos livres de Língua de Sinais, há um acontecimento célebre interno que surge em seu bojo, referente à atuação de ex-alunos de cursos livres de Libras como tradutores/intérpretes de língua de sinais. Diferente de outras iniciativas com motivações doutrinárias ou profissionais, nos cursos livres de Libras, os surdos assumem papel ativo nessa interação com os ouvintes. Logo, não mais passivo, como objetos de estudo e catequese, similar nas escolas e nas igrejas. Desse modo, oportunizam uma convivência baseada especificamente no aprendizado da língua.

Dessa forma, acreditamos ter elementos para justificar a importância desse momento histórico visando a constituição de uma política identitária para os surdos, em torno da língua de sinais. Todavia, da mesma maneira, baseada no encontro entre os surdos e no encontro com os ouvintes, por considerarmos que as relações recíprocas entre estes personagens são elementos determinantes na constituição das histórias, que fundamentam a construção de cada identidade.

#### **1.4 Apresentação da Estrutura do Texto**

Nessa primeira seção de **Introdução**, estabeleceu-se um percurso descritivo, desde a motivação para a realização deste estudo, dando continuidade com a apresentação do objeto de pesquisa, até a descrição da proposição de tese. Ressalta-se que as próximas seções estão organizadas de modo que se evidenciem

os caminhos que foram percorridos para o alcance da resposta do problema de pesquisa, assim como os estudos teóricos que se iniciaram por ocasião da constituição de uma fundamentação que pudesse dar sustentação às etapas porvindouras, seguidas das seções de análise dos dados empíricos.

Destarte, a segunda seção deste texto, intitulada objetivamente de **Metodologia**, é iniciada por uma subseção que pode ser considerada como o primeiro estudo necessário nesta jornada de pesquisa. Nela, está registrado o Estado do Conhecimento, cujo intuito básico consiste em investigar as produções mais recentes no campo educacional, referentes às identidades surdas, como objetos de pesquisa. Por conseguinte, noutra subseção, estarão apresentados **Autores e Conceitos de Referência** que nortearam todo o processo investigativo. Finalmente, estarão anunciados, na última subseção desta, o **Itinerário Metodológico da Pesquisa**.

As quatro seções que se seguem são estudos teóricos realizados por ocasião da fundamentação da pesquisa e estão enumerados de acordo com seu fluxo de produção. Dessa forma, o **Estudo 1**, intitulado **Emancipação e Políticas de Identidade nos Estudos de Ciampa**, contém uma revisão da teoria do autor, partindo de sua obra de referência sobre o estudo da identidade como metamorfose. Após, avançam para um estudo das obras posteriores do autor, seguidas de uma análise dos avanços e aprofundamentos anunciados pelo mesmo. Nesse sentido, citam-se o caso das Políticas de Identidade e a apresentação de autores e conceitos que avançam sobre a obra de Ciampa, no sentido de sua complementação e aprofundamento. Exemplificando-se o caso dos conceitos de reconhecimento perverso e anamorfose, de Aluizio Lima e Juracy Almeida, respectivamente.

Conforme anunciado anteriormente sobre os autores e conceitos de referência, o **Estudo 2**, denominado **Ensaio de uma Aproximação entre Freire e Ciampa**, justifica-se pela necessidade de aproximar a teoria, desse último autor, ao campo educacional e à localização do sujeito oprimido neste lugar, a partir do qual é possível buscar a possibilidade de reconhecimento de seu caráter humano. Para tanto, foram revisadas e aproximadas as obras de referência destes estudiosos, a saber: A Estória do Severino e a História da Severina (CIAMPA, 2005) e a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005). Assim como os conceitos centrais das obras supraditas, tais como a consciência, a esperança e a possibilidade, a identidade (pressuposta ou como metamorfose) e a condição do oprimido e sua libertação, dentre outras.

O Estudo seguinte, identificado como **Estudo 3: Surdez e o Mito da Modernidade**, consiste num estudo teórico da obra de Henrique Dussel (1993), intitulada *1492: O Encobrimento do Outro: A Origem do Mito da Modernidade*. Dessa feita, por meio de seis figuras da modernidade, analisa-se o processo de encobrimento do outro nativo, negado e excluído através do processo de colonização do europeu, que, por sua vez, caracterizou o processo de modernização impondo uma violência necessária para tal colonialismo. Esse estudo, que está proposto nesta seção, consiste em aproximar o campo de análise do processo de produção epistemológica da surdez do mito moderno dusseliano. De modo que o ouvintismo, como fenômeno de manifestação desse processo de colonização e modernização do surdo e da surdez, tivesse sua constituição despersonificada da figura da pessoa ouvinte. Mas que pudesse ser compreendido como um processo histórico de produção da surdez como negação e como encobrimento do outro surdo, como o *si-mesmo* do *ego moderno*; tal qual está descrito na obra do filósofo latino-americano.

A seção seguinte contém o **Estudo 4: Língua de Sinais, Política Educacional e Resistência**, que se ocupa do enquadramento do discurso bilíngue e da defesa da educação bilíngue pelos surdos, a partir de um local de resistência. Situa a questão da surdez, das identidades surdas e da educação bilíngue, em relação à *decolonialidade* e, especificamente, ao conceito de *transmodernidade*, apresentado por Dussel.

Posteriormente, seguem duas seções nas quais estão analisados os dados empíricos produzidos a partir da pesquisa, dividindo-se de acordo com os momentos históricos estudados. A sétima seção é intitulada “Claúdio Tholtoi Dias Pinto: o primeiro momento de difusão da Língua de Sinais em Belém”. Após uma caracterização do sujeito, estão analisados o contexto político linguístico encontrado pelo personagem, quando de seu retorno à cidade de Belém. Nessa perspectiva, buscou-se caracterizar a realidade de opressão linguística e epistemológica em relação à Libras e à surdez, prescrevendo, sobre os surdos, uma forma de ser única e dependente da oralização. Nesta mesma seção, ainda, estão descritas as ações diretas de difusão da Libras, em Belém, protagonizadas pelo Sr. Cláudio. De modo que a possibilidade de construção de uma identidade surda se tornou exequível a partir da consolidação da personagem *Surdo-Sinalizante*.

A oitava seção intitulada “Socorro Bonifácio, Cleber Couto e o segundo momento histórico de difusão da Língua de Sinais em Belém”, também é iniciada com uma caracterização dos professores surdos, em relação às suas histórias pessoais e seus contatos com a Libras. Na subseção seguinte, estão apresentadas e analisadas as narrativas em torno da iniciativa de criação do primeiro curso de língua de sinais ofertado publicamente em Belém. Momento em que se evidencia uma luta dos surdos por reconhecimento - aspecto central para a consolidação de uma identidade surda de caráter emancipatório. Na parte final da seção, estão apresentadas análises relacionadas às políticas de identidade de caráter regulatório e emancipatório, a partir da figura da Anamorfose, para, finalmente, serem apresentadas sínteses analíticas plausíveis para defesa da tese.

A última seção da tese, de forma objetiva, apresenta as considerações que retomam os aspectos anunciados desde a introdução, apontando o comprometimento com as respostas e os objetivos da pesquisa, bem como com a defesa da tese anunciada. Sintetizando, assim, as reflexões plausíveis, bem como propondo possíveis continuidades e avanços nos estudos das identidades surdas e ações políticas comprometidas com o caráter emancipatório das metamorfoses no campo educacional.

## 2 METODOLOGIA

Como parte do processo de exploração do campo de investigação, há necessidade de que se lance um olhar prospector sobre o estado do conhecimento do objeto de pesquisa, a saber, as Identidades Surdas, uma das principais categorias do campo da surdez, inscrita no campo dos Estudos Surdos e seus encontros e aproximações com os Estudos Culturais.

Cumpra-se desmembrar esta categoria para um entendimento inicial. Para tanto, por identidade é necessário que se demarque a concepção pós-moderna de identidade (HALL, 2005), na qual o sujeito é concebido como efeito da linguagem, com identidades móveis, plurais e em construção permanente. E, nesse bojo, de acordo com a concepção que venho me propondo a estudar - a identidade, na perspectiva da psicologia social - é necessário que se demarque, também, a identidade entendida por Ciampa (2005) como resultante de um processo de metamorfose, sendo definida como o próprio processo de identificação.

A surdez precisa ser demarcada a partir de uma concepção socioantropológica, na qual o sujeito é concebido como ser social, pois sua integridade existe no conjunto de suas relações e interações sociais, mas também é antropológica, pois não tem sua humanidade definida, ou negada, em virtude de sua capacidade auditiva (SKLIAR, 2005).

Assim, para demarcar essa categoria que tenho me proposto a estudar, estabelecendo um termo de referência para esta análise, em particular, por identidades surdas, precisamos nos referir ao trabalho, mais consagrado e reconhecido academicamente, de Perlin (1998), que identifica uma “marca” (SURDO/SURDA) para esta identidade, que se estabelece “em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 1998. p. 54).

Concluindo esta introdução às identidades surdas, como categoria desta análise, proponho-me a referenciar a pesquisa desenvolvida para a produção de minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2011), na qual, desenvolvo uma análise dos processos que atuam diretamente na construção das identidades surdas, na perspectiva da metamorfose indicada por Ciampa (2005). Nessa análise, três fatores favorecem a construção de identidades surdas, a saber: a aprendizagem e o uso da Libras, a experiência visual e os encontros com Outros Surdos, que, por sua vez, estão

articulados à tríade Consciência, Atividade e Identidade. Logo, a construção da identidade é produto da alteração da minha consciência (como consciência-de-si) que, por sua vez, interfere na minha atividade. E, conseqüentemente, a forma como eu me represento diante dos outros. Se me represento como eu mesmo, é porque não aceito as determinações pressupostas sobre mim, apesar de ter consciência de que elas existem. Esse seria, pois, nos termos do que Perlin (1998) descreve como sendo a “marca” da identidade surda - representar-se como si mesmo diante dos outros, em relação à experiência visual, apesar de ter consciência de que existe uma experiência auditiva que se lhe tentam impor.

## **2.1 Estado do Conhecimento**

Neste estudo, interessa-nos uma compreensão sobre os rumos e perspectivas do estudo acerca das identidades surdas, mas, em particular, a busca pela demonstração de aspectos ainda inexplorados nessa seara. De modo que a pesquisa para qual me lanço no doutoramento, tenha sua importância e ineditismo justificados.

Assim, em se tratando da descrição da metodologia deste estudo, que consiste num inventário das produções de Teses e Dissertações sobre identidades surdas, tomando como referência temporal o ano de 2009 – ano do meu ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, concluído em 2011, quando desenvolvi e defendi a pesquisa intitulada “Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém” (SANTOS, 2011) – até o ano de 2020, ano do meu ingresso no Doutorado do mesmo programa. Para tanto, realizamos as buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), complementadas pela busca nos sites dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA e da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Considerando, portanto, as Identidades Surdas como objeto de estudo no campo educacional, optou-se por realizar as buscas a partir, inicialmente, de dois descritores, a saber, “Identidade Surda” e “Identidades Surdas”. Essa distinção entre o singular e o plural da categoria se justifica pela diferença entre possíveis formas de analisar a identidade, isto é, concebida ainda numa concepção moderna, de sujeito



centrado e unificado, numa forma única de ser aceitável, defendida na modernidade (HALL, 2005). Ou na concepção da psicologia social (CIAMPA, 2005), na qual o indivíduo assume diferentes papéis sociais, a partir dos quais se representa diante dos outros, de modo que nunca representa uma totalidade unívoca, mas uma parcialidade contextual.

Iniciando, pois, pela BDTD, obteve-se um total de 240 trabalhos. Desses, após refinamentos dos descritores de busca, atingiu-se um resultado de 103 trabalhos. Concernente à pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obteve-se um resultado de 64 trabalhos que, após refinamento dos descritores de busca, alcançou-se uma resposta de 32 trabalhos.

Em seguida, foram realizadas pesquisas nos sites de programas de pós-graduação em educação das duas principais instituições públicas de pesquisa do Estado do Pará, a saber, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Por serem programas “jovens” e com bases de dados bem organizadas, essas pesquisas foram realizadas por turma de mestrado e de doutorado, entre os anos de 2005 e 2020. Sendo encontrados 13 trabalhos em cada instituição.

Desse modo, a busca nas bases de dados totalizou 161 trabalhos que foram analisados, num primeiro filtro, por meio da leitura de informações cadastrais, tais como título, temas e palavras-chave. Foi estabelecido como critério de inclusão a apresentação dos descritores “identidade surda” ou “identidades surdas”, entre estas informações. Contudo, alguns trabalhos apresentavam esses descritores separados em alguma destas informações. Para eles, aplicou-se um segundo filtro - a leitura dos resumos. E diante da carência direta desses descritores no resumo, realizou-se a leitura da introdução e/ou da seção dedicada à descrição da metodologia da pesquisa. Filtro para o qual ficou estabelecido, como critério de inclusão, a apresentação dos descritores “identidade” e “surdez”, no problema de pesquisa e/ou no objetivo geral. E, como critério de exclusão, os textos que não tivessem os “surdos” como sujeitos de pesquisa. Assim, da aplicação desses filtros, bem como dos critérios de inclusão e exclusão, resultaram 51 trabalhos que foram analisados neste estado do conhecimento.

Convém informar que as análises dos problemas de pesquisa, ou de seus objetivos gerais, foram elementos determinantes para o filtro das pesquisas. Por isso,

optou-se por analisá-los mais detalhadamente, com o intuito de identificar o lugar das identidades surdas na construção dos objetos de pesquisa. Assim, depois de proceder uma primeira redução no texto dos problemas de pesquisa ou dos objetivos gerais, para se aproximar ainda mais do objeto em si, optou-se por organizar os projetos, de acordo com a descrição dos objetos, em sete grupos diferentes, conforme apresentado na tabela abaixo.

Quadro 1 - O Lugar das Identidades Surdas nos Problemas de Pesquisa

<b>OBJETOS</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
1. Identidades de Professores Surdos	6
2. Identidades Surdas em Contextos	8
3. Contribuições para as Identidades Surdas	16
4. Discursos e Identidades Surdas	10
5. Identidades Sexuais e de Gênero de Pessoas Surdas	4
6. Representações sobre as Identidades Surdas	1
7. Processos de Construção das Identidades Surdas	6

Fonte: Elaborado pelo autor

As pesquisas do primeiro grupo de objetos, sobre a identidade docente de surdos, revelam como este tema é ainda bastante relevante e tem sua origem no processo de difusão da Libras no Brasil. Num primeiro momento, com o surgimento de cursos livres de língua de sinais, para os quais os movimentos surdos passaram a problematizar a formação básica para atuação como instrutor dessa língua, seguida de questionamentos sobre o currículo adequado para sua melhor formação (ALBRES, 2016). Posteriormente, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade de surdos do país, através da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que institui, dentre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores; assim como a criação de cursos de graduação em Letras com habilitação em Libras, culminando com a pauta política e educacional dos movimentos surdos em defesa das escolas bilíngues. Sendo espaços em que os surdos teriam contato com a língua de sinais de maneira natural por meio da presença de professores surdos, na educação infantil; surdos ou ouvintes fluentes em Libras, no ensino fundamental. Este panorama sucinto, ajuda na compreensão de que a

identidade docente de surdos é uma temática ainda muito necessária e com espaço para crescimento e debate.

Os trabalhos inseridos no grupo denominado “Identidades em Contextos” são aqueles que se propõem a analisar as identidades surdas em contextos específicos que estão relacionados a um espaço, uma prática, um grupo etc. Desses, podem-se descrever diretamente quatro contextos diferentes: a) da educação de surdos (em escolas bilíngues, escolas inclusivas ou no ambiente acadêmico, na família), b) movimentos surdos (na comunidade surda, em associações ou ações pontuais de manifestação política dos surdos), c) redes sociais, d) no brincar. Esse grupo de trabalhos tem sua importância por revelar os diferentes espaços, ambientes e práticas com os quais os surdos têm tido contato e acesso nos últimos anos, nos quais é cada vez mais necessário reconhecer que eles têm se tornado contextos tanto de manifestação das identidades surdas, quanto contextos que resguardam suas contribuições para o processo de construção das identidades surdas. É o exemplo dos contextos escolares e familiares, que historicamente tem pressionado os surdos com representações ouvintistas da surdez, seja na forma de conceber a surdez, seja no modelo de educação oferecida. Por outro lado, o contexto atual de aceitação da língua de sinais também tem interferido nessas realidades e, conseqüentemente, na contribuição desses espaços para a construção das identidades surdas. Da mesma forma, analisar a construção de identidades surdas, no contexto de determinada comunidade surda ou de certos movimentos sociais de surdos, também tem relativa importância histórica, considerando o longo recorte temporal de opressão vivenciada pelos surdos e sua atual capacidade de representatividade e protagonismo frente às questões que envolvem as bandeiras defendidas pelos surdos.

No terceiro agrupamento, foram reunidos trabalhos que se propuseram a analisar a contribuição de determinados elementos à construção das identidades surdas, dentre os quais podemos identificar (a) a família, (b) os professores (surdos e ouvintes), (c) a língua de sinais, (d) práticas de ensino e práticas sociais e as (e) condições sociais e o universo cultural. Pode-se depreender que as análises propostas nestes trabalhos estabelecem a compreensão de que existem elementos determinantes para a construção de identidades surdas, seja como no caso da importância da Libras para tanto, seja no reconhecimento de que a insistência pela língua portuguesa (oral), no processo de desenvolvimento da linguagem, é prejudicial

para a pessoa surda, promovendo atrasos em seu desenvolvimento cognitivo, social e psíquico. Da mesma forma, é fundamental reconhecer que o universo cultural – representado nesta análise pelos encontros surdo/surdo e surdo/ouvinte (fluyente em língua de sinais) – também resguarda sua importância neste processo. Pois é capaz de oportunizar aos surdos a possibilidade de estabelecer suas próprias igualdades e diferenças, sem aceitar papéis pressupostos sobre si, seja na família, seja na escola, seja noutro ambiente em que estes encontros aconteçam. Essas pesquisas também contribuem para a compreensão de que a forma como estes surdos são representados e se representam, interpelam-se ou são interpelados, no seio familiar ou no contexto de “ensino-aprendizagem” na escola, são determinantes para que as pessoas surdas tenham, pelo menos, a possibilidade de se verem e representarem como si mesmos, subvertendo a lógica moderna de imposição de formas de ser e de estar nos grupos sociais. Essa conclusão nos revela ser este, um campo de pesquisa a ser explorado, no sentido de investigar que outras práticas podem ser mais exitosas para os surdos em termos da possibilidade de construção de uma identidade positiva de si mesmo.

Em seguida, apresenta-se o grupo dos trabalhos do Campo Discursivo, que se ocupou de investigar a forma como as identidades surdas podem ser identificadas em discursos de pessoas surdas. Estes trabalhos se concentraram, entre outras, na análise de trabalhos científicos de pesquisadoras surdas, mas também na análise de discursos contidos nas redes sociais, em eventos e mobilizações políticas de movimentos surdos e histórias de vida de professores e pesquisadores surdos. Ainda no campo da linguística, um trabalho foi isolado, num grupo analítico, por propor uma análise das representações sobre as identidades surdas, no contexto do curso de pedagogia bilíngue. Essas pesquisas revelam a importância do campo da linguística (linguagem) para além do estudo da língua ou da estrutura da língua de sinais.

Outro grupo que se revelou, nessa análise, são os trabalhos de pesquisa destinados a analisar a formação de identidades sexuais e de gêneros de pessoas surdas. Esses trabalhos revelam uma tendência atual de estudo das identidades, numa perspectiva interseccional, por entender que as identidades se constituem de maneira multifacetada.

Por fim, o último grupo está composto por pesquisas cujo foco de investigação está no processo de construção (ou constituição) das identidades surdas.

Esses trabalhos têm sua relevância por não analisarem as identidades surdas como produtos, nem analisarem os elementos determinantes para sua construção, como ingredientes, mas ao contrário, ocupam-se do processo. O interesse pelo processo de construção das identidades surdas é perfeitamente coerente com a perspectiva da metamorfose de Ciampa (2005), que entende a identidade no processo de desenvolvimento de uma história pessoal, mesmo não sendo pesquisas fundamentadas no campo da psicologia social.

Outro aspecto que merece referência é a investigação de processos identitários, considerando o contexto sócio-histórico de determinado recorte temporal, ou de uma sociedade específica. Nesse sentido, apresentam-se como exemplos a investigação desse processo no contexto das práticas políticas do Estado Novo, ou ainda das comunidades surdas, ou de surdos não fluentes em língua de sinais, ou do debate sobre o que seria uma cultura surda, ou dos processos identitários em relação com o silenciamento e o fortalecimento das identidades surdas.

Essas percepções analisadas sobre os problemas de pesquisa (ou objetivos gerais) consolidam uma espécie de caracterização das identidades surdas como objeto de pesquisa. Significa, pois, construir o entendimento de que este objeto precisa ser entendido em suas diversas nuances, seja com relação aos personagens envolvidos com a pessoa surda, seja nos contextos de vivência e convivência das pessoas surdas, seja a partir de determinadas concepções teóricas e epistemológicas, seja com relação a determinado recorte temporal, ou à especificidade de determinada comunidade de surdos de algum local determinado, seja na interseccionalidade com outros campos, seja por meio dos discursos pessoais ou institucionais. Essas são, portanto, as nuances que guardam relação direta com processo de construção de identidades surdas, em quaisquer tempos e espaços em que este seja o objeto de investigação.

Portanto, tendo este estado do conhecimento, cientes do compromisso com a investigação das identidades surdas como objeto de pesquisa e do conhecimento produzido em torno de si, essa conjuntura requer uma análise mais amíúde. Dessa forma, vemo-nos inclinados a aplicar outro refinamento nos dados, de modo que essa pesquisa se tornasse factível à intenção de estudo contida neste projeto. Assim, dos sete grupos de pesquisas criados para organização dos objetos, optou-se por trabalhar com apenas dois deles, denominados, respectivamente, de “Identidades

Surdas em Contextos” (Grupo 2) e de “Processos de construção de Identidades Surdas” (Grupo 7), que apresentam-se identificados e descritos na tabela a seguir, já que o autor de base da presente pesquisa (CIAMPA, 2005) propõe como desafio contemporâneo, no campo da pesquisa, que as identidades sejam estudadas em seus processos e não mais como produtos acabados. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor nos leva a problematizar os contextos que foram construídos em torno do sujeito, por ele ou pelos ‘outros’, e como contribuíram para o processo de construção das identidades dos sujeitos. De modo que favoreceram a reposição de uma identidade que o mantém oprimido, ou de modo que tenham favorecido o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, a metamorfose de suas identidades.

Quadro 2 - Trabalhos Analisados

Nº	Autor	Título	Programa	Instituição	T/D	Ano Defesa
1	LIMA, M. A. dos S.	Educação bilíngue, identidades e culturas surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul	Educação	UFAM	D	2015
2	SILVA, F. U. da	Surdos/as que se constroem surdos/as: o despontar do Movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB	Educação	UFPB	T	2017
3	PORTO, S. B. das N.	Sou surdo e não sabia? Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município	Educação	UFPB	T	2014
4	ROSA, E. F.	A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística	Linguística	UFSC	T	2013
5	FRAZÃO, N. F.	Associação de surdos de São Paulo: identidade coletiva e	Educação	USP	D	2017

		lutas sociais na cidade de São Paulo				
6	BARROS, E. M.	Ações coletivas, Identidade e Mobilizações Políticas: movimento social surdo e a luta por reconhecimento	Sociologia	UNICAMP	D	2015
7	SOUZA, S. de	Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina	Educação	UFSC	D	2011
8	URENHA, S. R.	Mosaico de identidades: construções discursivas de sujeitos surdos em uma comunidade na internet	Estudos da Linguagem	UFMT	D	2016
9	MONTEIRO, R. M. G.	Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?	Desenv. Humano e Saúde	UnB	D	2014
10	SANTOS, T. S. dos	Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades	Educação	UFPel	D	2012
11	WITCHES, P. H.	A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda	Educação	UNISINOS	D	2014
12	GEDIEL, A. L. B.	Falar com as mãos e ouvir com os olhos? : a corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre	Antropol. Social	UFRS	T	2010
13	ROSA, E. F.	Olhares sobre si: a busca pelo	Educação	UFBA	D	2009

		fortalecimento das identidades surdas				
1 4	SANTOS, H. T. S. dos	Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém	Educação	UEPA	D	2011

Fonte: Portal Capes e BDTD (2022)

Um primeiro aspecto que nos revela a análise dessas pesquisas, que se acredita ser da maior relevância nesta justificação, diz respeito à formulação dos problemas ou dos objetivos gerais dos trabalhos, como sendo aqueles elementos nos quais estão contidos os objetos de pesquisa, mas principalmente a forma como serão abordados.

Neste primeiro olhar, concentrou-se atenção na identificação das expressões ou termos que representassem ou evidenciassem a forma como o objeto seria abordado, bem como a compreensão sobre a identidade como categoria central das pesquisas. De um total de quatorze trabalhos, seis expressões foram destacadas pelo seu caráter de relevância, são elas: “Se Constituir” (ou “Constituir-se”), “se Tornar” (ou “Tornar-se”), “Construir”, “Produção”, “Processo” e “Desenvolvimento do Processo”.

Os dois primeiros verbos remetem à ideia de que o sujeito do processo de identificação está sendo analisado como assumindo papel ativo, como parte principal, como autor de sua própria história, e não apenas ator, que representa uma personagem com papel determinado; ao passo que “Tornar-se” é sinônimo de transformar-se, no sentido de uma mudança de estado ou condição. Ou seja, são expressões que revelam a possibilidade de análise das identidades surdas das quais o sujeito (surdo) tem atuação efetiva em sua constituição ou sua transformação como surdo(a).

As próximas expressões, “Construir” e “Produção”, carregam a representação da identidade como um ‘produto’, resultado de uma ação, que se analisado segundo as perspectivas de Ciampa (2005), ou o sujeito é partícipe desse processo de construção ou produção, ou então ele é apenas o local sobre o qual esta identidade, produzida pelos ‘outros’, será repousada, cabendo a ele apenas acatá-la e vivenciá-la.



Por fim, as expressões “Processo” e “Desenvolvimento do Processo” complementam esta análise. O significado contido no dicionário referente à palavra “Processo” faz referência a uma “ação contínua e prolongada”, uma espécie de “modo de fazer alguma coisa”. Já a palavra “Desenvolvimento” guarda relação com a ideia de progresso e crescimento. Quando Ciampa (2005) propõe sua tese de que as identidades são ‘produzidas’ entre ‘processos’ de pressuposição (e reposição) de identidades dadas e de metamorfoses de identidades como ‘se dando’, ou seja, instáveis e temporárias, ele afirma exatamente que essas identidades devem ser analisadas ao longo da vida dos sujeitos, considerando que elas estão em constante produção, nunca chegarão a ser produtos acabados, pois estão sempre em transformação.

Essas expressões observadas, nos problemas de pesquisa ou nos objetivos gerais apresentados nas teses e dissertações, confirmam esse olhar mais atento às questões que se ocupam do estudo das identidades, apesar de que Ciampa (2005) está presente em apenas um dos trabalhos citado. Além disso, confirmam também que o estudo das identidades surdas no Brasil já está consciente. Dessa forma, analisar este objeto independe da área e dos contextos de pesquisa.

Contudo, há que se problematizar o lugar da identidade surda nestas pesquisas, no sentido de identificar se efetivamente ocupam o lugar de objeto central da pesquisa, ou se apenas estão como categorias, com as quais se dialoga em algumas análises. Assim, considerando a Tabela 2, apenas as pesquisas enumeradas 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13 e 14 apresentam a identidade surda como objeto de pesquisa, de modo que nas demais, a identidade surda aparece, principalmente, como uma categoria de análise em relação a algum outro objeto de pesquisa. Nesse contexto, citam-se como por exemplos: a “educação de surdos” e “escola bilíngue” (1 e 3), a “cultura surda” (12), “ações ou mobilizações coletivas” (5 e 6), “movimento surdo” (2).

Porém, ainda entre os trabalhos cujo objeto de pesquisa são as identidades surdas, em quatro desses, a investigação se dá em algum contexto específico. Cita-se como por exemplo que, no estudo 4, há interesse pelas identidades surdas produzidas no “contexto da academia”; enquanto o estudo 7 ocupa-se do contexto da “inclusão do aluno surdo na escola regular”; o estudo 8 investiga as identidades construídas pelos surdos nas “redes sociais” e o estudo 10, por dentro da própria “comunidade surda”.

Quatro estudos, por fim, possuem diretamente as identidades surdas como objetos de pesquisa, a saber, os estudos de número 9, 10, 13 e 14. O estudo 9 investiga o que chama de “experiências marginais de identidade”, ou seja, o processo identitário de surdos não fluentes em língua de sinais que não participam de grupos majoritários. Como resultado principal, o estudo aponta que as situações de violência e os discursos clínicos, em torno da surdez, acabam sendo os elementos centrais da configuração de um processo identitário que não tem, na língua de sinais, seu ponto de referência. O estudo de número 10 esteve comprometido com a problematização da construção das identidades de surdos de uma comunidade específica, da qual resulta uma análise que relaciona a língua de sinais, a cultura surda, os movimentos surdos e a associação de surdos, como categorias determinantes para a construção de uma identidade surda. O estudo de número 13 tem como objetivo anunciado analisar a negação, a descoberta e o fortalecimento das identidades surdas. Porém, para esta tarefa, a autora fixa o olhar analítico nas categorias identitárias descritas por Perlin (1998). Por fim, o estudo 14 se compromete com a investigação do “desenvolvimento do processo de construção das identidades surdas”, no decorrer das histórias de vida familiar e escolar, referenciada nas experiências dos sujeitos em torno da língua de sinais. Esse último estudo é, portanto, o único que, neste recorte, compreende a identidade como um processo que se desenvolve ao longo da vida do sujeito, e cujo produto, instável e inacabado, é construído com a participação do sujeito. O autor afirma, em suas análises, que a identidade surda tem sido construída historicamente, a partir de um processo de transformação (Metamorfose) da representação que o sujeito faz de si frente aos outros, como negação das pressuposições que são impostas sobre ele, nos diversos contextos como a família e a escola.

O que fica evidente, a partir deste olhar para o lugar das identidades surdas nas pesquisas no campo da surdez, é que a perspectiva de uma análise dessas identidades, pressupostas ou metamorfoseadas, como composição de uma política de identidade, tem sido pouco problematizada, em termos de se pensar, por exemplo, *como os movimentos surdos têm participado da construção de uma política de identidade para os surdos? Ou, ainda, quais políticas identitárias estiveram à disposição dos surdos historicamente?* E, mais profundamente, se essas *políticas*

*identitárias, eventualmente, produzidas pelos surdos, têm favorecido sua emancipação dos processos de opressão?*

### 2.1.1 Autores de Referência

Outro aspecto que merece destaque, na análise desta pesquisa, diz respeito à obra de referência para os estudos da identidade surda, especificamente, a pesquisa de Perlin (1998), intitulado “Histórias de Vida Surda: Identidades em Questão”, que consiste em um trabalho de dissertação, para o curso de mestrado em educação (UFRS). Enfatiza-se que se faz referência, a essa autora, em 8 dos 14 dos trabalhos analisados.

Esse trabalho, além de seus resultados, extremamente consideráveis no campo da surdez, e para o estudo das identidades surdas no Brasil, torna-se mais significativo por ter sido realizado por uma pesquisadora surda. Principalmente se considerarmos os diversos aspectos que se constituem historicamente como barreiras para o acesso de surdos ao ensino superior e, ainda mais, à pós-graduação. Obter êxito num sistema educacional, que apesar de conter princípios inclusivistas, no cotidiano de sala de aula, ainda, é capaz de promover a exclusão de alunos com alguma deficiência, é um feito histórico, cultural e político importantíssimo. Se considerarmos também a diferença de modalidades das línguas utilizadas pelos docentes (língua portuguesa) e a discente (surda), bem como a necessidade de produzir um texto final em língua portuguesa - que não é a primeira língua de muitos surdos no Brasil - superando todas as representações ouvintistas manifestas na concretização do currículo em sala de aula, este trabalho se torna ainda mais significativo. Ainda mais se considerarmos o fato desta pesquisa ter sido realizado na emergência dos estudos surdos no campo da educação no Brasil.

Contudo, analisando outros autores que versam sobre essa temática, foi identificado o trabalho de Moura (2000), citado em apenas um dos estudos, como referência ao texto publicado comercialmente. Sendo resultado de sua tese de doutorado em Psicologia Social (PUC-SP), defendida em 1996, na qual a autora faz uma análise do processo de construção das identidades surdas, a partir da história de vida de um personagem surdo. Neste trabalho, a autora já aponta para questões

importantes na construção das identidades surdas, como o papel da língua de sinais e o encontro surdo-surdo.

Respeitando a diferença entre os objetos e objetivos a que se propuseram a estudar e pesquisar cada uma das autoras, é necessário que se reconheça o pioneirismo de Moura (1996) na problematização não somente das identidades surdas, mas também de seu processo de construção. Sua importância precisa ser enfatizada pelo fato dessa autora ser fonoaudióloga de formação e pesquisadora sobre a surdez, na década de 90, quando a concepção clínica da surdez prevalecia e as práticas oralistas eram predominantes, tanto em clínicas de reabilitação quanto em salas de aula, em grande parte do país. Sua pesquisa teve um impacto determinante no processo de construção das identidades surdas, em diversos espaços: desde o familiar, passando pelo terapêutico; pelo escolar, dentre outros espaços sociais. Vale ressaltar como isso é muito bem esclarecido e demarcado pela autora na introdução de sua pesquisa.

Continuando a análise pela identificação dos autores de referência para a pesquisa sobre “identidades surdas”, pode-se perceber claramente que há dois grupos de autores que são demarcados teoricamente para o diálogo na análise dos dados, a saber, autores do campo da “identidade” e autores do campo da “surdez”. Neste primeiro campo, dois autores se destacam mais significativamente: Hall (2005, p. 11), por meio de sua concepção pós-moderna de sujeito “conceitualizado, como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” e Baumam (2005, p. 22), revelando-nos que o caráter frágil e eternamente provisório da identidade é um aspecto que não pode mais ser ocultado.

No outro campo, o da surdez, temos quatro autores que são mais recorrentes como referência nas análises das pesquisas de mestrado e doutorado, são eles: Perlin (1998;2003), citada como referência em oito de quatorze trabalhos; seguida de Skliar (1997;1998;1999;2003;2005;2010;2013), referenciado em cinco de quatorze trabalhos; de Sá (2002;2006) e Dorziat (2009;2011) referenciados em três trabalhos cada, e Ströbel (2013) e Quadros (2005), em um trabalho cada.

A opção por essas autoras de referência, especificamente, é compreensível, considerando ser Perlin (1998), como indicado anteriormente, a autora referenciada, no campo da surdez, a pesquisar as identidades surdas, produzindo cientificamente - tanto pela dissertação, quanto pela sua tese - questões,

argumentações e conhecimentos advindos de dentro do seio da comunidade surda. Da mesma forma que Ströbel (2013), atualmente, uma das principais pesquisadoras surdas brasileiras, dedicada ao estudo dos artefatos culturais surdos. E Sá (2010), que sendo mãe de uma filha surda, membro atuante da comunidade surda brasileira, é referenciada por seus trabalhos sobre bilinguismo e questões que envolvem cultura e poder na educação de surdos.

Trata-se, portanto, de três autoras que falam de dentro do contexto da surdez e de suas vivências, de dentro da comunidade surda, por vivenciarem diretamente as questões culturais, políticas e identitárias envolvidas neste campo. Ao mesmo tempo, há que se destacar o fato de que Sá (2010)<sup>8</sup> e Dorziat (2009;2011) são as únicas autoras referenciadas nas regiões Norte e Nordeste do país.

Skliar (1997;1998;1999;2003;2005;2010;2013) é o pesquisador que oferece uma gama de estudos muito importantes para a compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos do campo da surdez. Por isso, necessário referenciá-lo nos trabalhos atinentes aos debates que envolvem a surdez, em suas concepções e perspectivas ontológicas, por exemplo.

Aqui parece oportuno analisar a presença de Ciampa (2005), entre os autores de referência apresentados nas pesquisas analisadas, uma vez que aparece em apenas dois trabalhos, ambos em dissertações de programas de pós-graduação em educação, e de universidades do Norte (UEPA) e Nordeste (UECE) do país<sup>9</sup>. Esclarece-se que o estudo de Paiva (2010) – UECE – foi eliminado dos quatorze trabalhos finais analisados, por critério de exclusão, por ter como objeto de estudo a “Identidade Docente”.

Ressalta-se que mesmo sendo um autor da Psicologia Social, possui uma teoria bastante relevante para a análise do processo de construção das identidades surdas, assim como para a compreensão da importância ou da contribuição dos processos educacionais e das interações que se dão, nesses contextos de aprendizagem, visando a constituição das identidades de surdos.

Convém aludir que algumas questões são importantes de serem ponderadas, nesta análise conjuntural do Estado do Conhecimento sobre as Identidades Surdas. Todavia seus dados se tornam mais relevantes quando atento ao

---

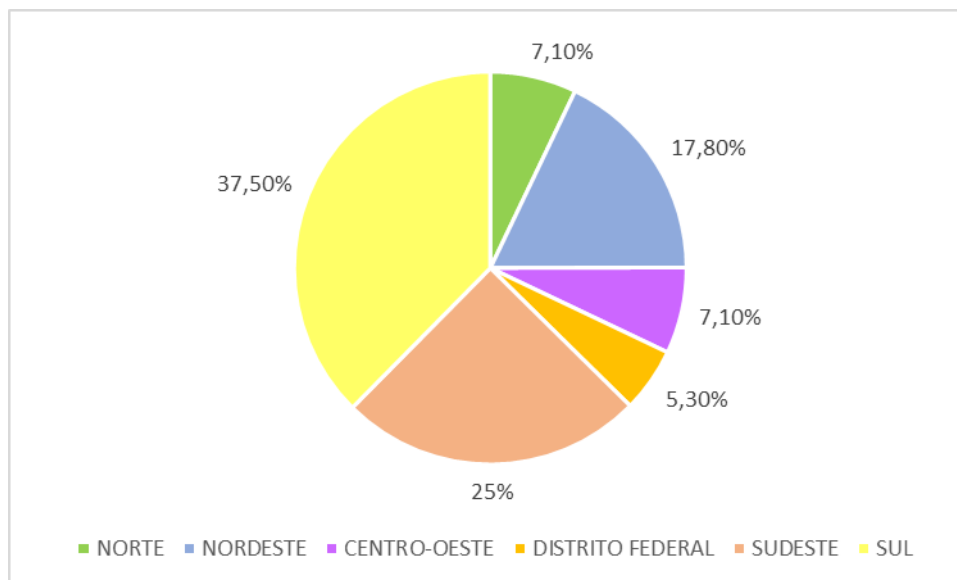
<sup>8</sup> Tendo desenvolvido pesquisas e trabalhado na UFAM e UFBA, além de outras pelo Brasil.

<sup>9</sup> Paiva (2010) e Santos (2011).

conjunto maior de informações, ou seja, lançando um olhar mais preciso aos 51 trabalhos encontrados, inicialmente, antes da aplicação do último filtro.

### 2.1.2 Regiões

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Identidades Surdas por Região



Fonte: Portal Capes e BDTD (2022)

Ao se analisar, oportunamente, as regiões em que foram produzidas essas pesquisas, pode-se perceber, de maneira mais flagrante, que investigações sobre as identidades surdas, ou envolvendo identidades de surdos, foram desenvolvidas em 34 instituições de ensino superior diferentes – entre públicas e privadas - distribuídas em todas as regiões do país: 16 Estados, assim como no Distrito Federal. Esse dado revela como o tema das identidades surdas, como objeto de pesquisa, é uma questão sensível às diferentes realidades locais do país, bem como às especificidades de cada Estado.

Outra questão importante, que merece destaque nesta análise, é o fato de que 89% das pesquisas sobre identidades surdas foram desenvolvidas em instituições públicas; em detrimento de 11% desenvolvidas em instituições privadas. O que reforça, de maneira incontestável, o poder das instituições públicas de pesquisa frente à necessidade de conhecimentos da realidade brasileira e do processo de produção do conhecimento.

Sobre este aspecto da presença da temática, em programas de pós-graduação em todas as regiões e em diferentes estados do Brasil, é necessário que se esclareça que, no campo da surdez, a temática das identidades surdas é apenas um dos vários recortes temáticos que se pode fazer. No entanto, pode-se conjecturar, por meio de um único recorte, que seja um comportamento aceitável para os demais temas inscritos no campo da surdez, caso se considere o processo de difusão da língua de sinais pelo país. E, nessa feita, analise-se o percurso histórico de formação de professores de Libras.

Para tanto, encontra-se no estudo de Albres (2016) uma análise bastante precisa dessa questão. Ao discutir a formação de professores de Libras, foi capaz de fornecer, ao leitor, um panorama bastante fiel do processo de difusão da Libras no Brasil, que desse margem para o enquadramento das especificidades históricas e políticas regionais. Ao descrever, numa espécie de linha temporal, a forma como a formação de instrutores e professores de Libras se deu no Brasil, apresentou uma preocupação regional envolvendo associações e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), passando pela constituição de uma política de formação de instrutores e intérpretes de língua de sinais, conduzida pelo MEC. Até se transformar em um programa de formação de professores de Libras, por meio de cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Letras com habilitação em Libras, coordenado pela UFSC, com polos de ensino em todas as regiões do país, o que culminou com a criação de cursos de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade presencial, em diversas universidades, federais e estaduais, públicas e privadas, pelo país. É possível, portanto, conjecturar que esse contexto tenha estabelecido, definitivamente, um lugar para o campo da surdez e da educação de surdos, no campo científico.

### 2.1.3 Áreas e Programas

Outro descritor que merece a devida atenção, nesta análise, diz respeito às áreas e aos programas em que tais pesquisas foram desenvolvidas. Considerando os dados brutos, a decisão, durante o tratamento desses dados, foi pelo agrupamento dos programas em áreas de estudo, resultando em quatro grandes grupos: 1) Ciências

Humanas: Geral; 2) Ciências Humanas: Educação; 3) Letras/Linguística e 4) Outros, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Programas de Pós-Graduação por Área

ÁREA	PROGRAMA
CIÊNCIAS HUMANAS: GERAL	Antropologia
	Sociologia
	Antropologia Social
	Cultura e Sociedade
	História
	Sociedade e Cultura na Amazônia
	Memória Social
CIÊNCIAS HUMANAS: EDUCAÇÃO	Educação
	Ed Prof. e Tecnológica
	Processos Educacionais e Práticas Escolares
	Educação Escolar
	Educação Ambiental
LETRAS/LINGUÍSTICA	Linguística
	Linguística Aplicada
	Letras
	Estudos da Linguagem
OUTROS	Economia Doméstica
	Desenvolvimento Humano e Saúde

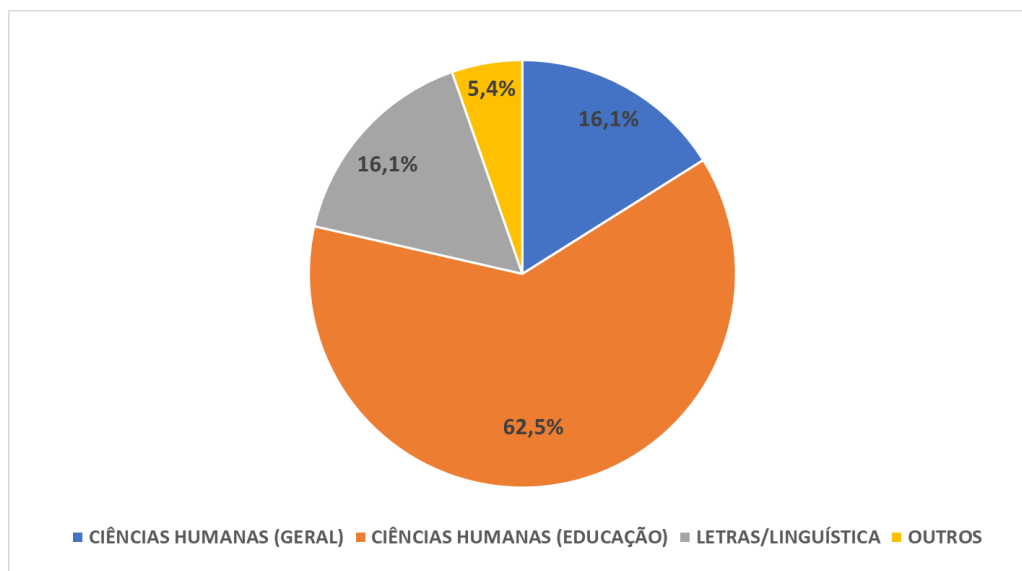
Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Cabe explicar que, mesmo a educação compondo a área das ciências humanas, a decisão pela separação em áreas diferentes se justifica pela educação ser a área que se objetificou a analisar as identidades surdas, na proposição que deu origem a este estudo. Especificamente, pode-se perceber que estes programas estão divididos basicamente em programas de educação (geral), com linhas de pesquisas mais amplas, não limitados à pesquisa e análise de questões atinentes à educação institucionalizada; e programas destinados à pesquisa da educação escolar, seja na educação básica seja na profissional, bem como de processos educacionais. Essa



mesma característica se observa na área de ciências humanas, em programas amplos, como é o caso das tradicionais “Antropologia” e “Sociologia”, e programas mais específicos como os de “sociedade e cultura na Amazônia” e “cultura e sociedade”. Outra questão que merece destaque são os programas fora desse eixo Educação – Humanas – Linguagem, em que foram desenvolvidas pesquisas sobre as identidades surdas, que agrupamos como “Outros”, como por exemplo, o programa de “economia doméstica” e de “educação ambiental”. Esse quadro, portanto, revela-nos ser, a temática das identidades surdas, importante no campo da surdez como campo científico, bem como revela haver ainda bastante espaço para o debate sobre as identidades surdas, nos demais campos científicos, cujas nuances interessam e dialogam com as mais diversificadas áreas e campos de estudo.

Gráfico 2 - Programas por Área



Fonte: Portal Capes e BDTD (2022)

Quando consideramos os dados refinados, a característica se mantém, de modo que nove, dos quatorze trabalhos, foram desenvolvidos em programas de Educação, sendo: dois em programas de Antropologia Social e Sociologia; dois no campo da Letras/Linguística, respectivamente em programas de Linguística e Estudos da Linguagem; e um trabalho desenvolvido no programa de Desenvolvimento Humano e Saúde, agrupado no Quadro 3 como “Outros”.

Em segundo lugar, cabe analisar que a área da educação concentrou 62,5% das pesquisas desenvolvidas sobre a temática das identidades surdas, considerando os dados brutos (56 trabalhos), principalmente, em programas de pós-graduação, em que a educação é entendida na sua característica mais ampla e não, somente, relacionada à educação escolar. Essa informação foi corroborada ao se considerar os dados refinados (14 trabalhos), dos quais 64,28% desses foram desenvolvidos em Programas de Educação, revelando ser a educação, a grande área de investigação das identidades surdas no Brasil.

#### **2.1.4 Metodologias**

Dentre os últimos elementos analisados neste estudo, estão os aspectos metodológicos dos trabalhos pesquisados, para os quais fixamos mais atentamente interesse em itens como o “tipo de pesquisa”, os “instrumentos de coleta de dados”, o “*locus*” e os “sujeitos” da pesquisa.

Nesta análise, cabe uma observação com relação à descrição destes tópicos, tanto nos resumos quanto no interior dos trabalhos. Esse destaque é necessário para justificar a dificuldade de identificar alguns desses descritores em algumas das pesquisas, pois os resumos não continham os detalhes desses descritores. E, em alguns casos, estes não estavam muito bem especificados, inclusive, nas seções destinadas à apresentação da metodologia do trabalho.

Assim, os trabalhos analisados, neste estudo, apresentam as tipologias de pesquisas (a) narrativas, (b) história de vida, (c) etnográficas, (d) Qualitativa, (e) Documental. Utilizando, para a produção de dados, técnicas como (a) entrevista, (b) observação participante, (c) grupos focais e (d) pesquisas documentais. Enquanto os *locus* estão basicamente agrupados em (a) instituições, como escolas e associações; mas também em (b) cursos superiores e (c) a comunidade surda de determinado local.

Essas informações corroboram com a importância de investigação do processo de construção das identidades surdas e não apenas de suas manifestações. Em primeiro lugar, Ciampa (2012, p. 63) esclarece e, nesse ponto, põe-se como uma validação, quando responde sobre o conceito de identidade, postulando que “a identidade passa a ser entendida como o próprio processo de identificação”. Em segundo lugar, a análise desses descritores revela a importância do desenvolvimento

da pesquisa sobre identidades (surdas), a partir de aspectos que remontam à história das pessoas e/ou de suas personagens. Aqui, também, Ciampa (2005, p. 163) fornece fundamento a esta compreensão, quando afirma que “uma identidade nos aparece como uma articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo – e constituída por – uma história pessoal”.

## **2.2 Autores e Conceitos de Referência**

A perspectiva teórica de análise, desta tese, está referenciada nos conceitos de identidade e, a partir deste, na perspectiva da identidade como metamorfose. Esses conceitos serão embasados em Ciampa (2005), considerando ser a categoria central deste trabalho; assim como no conceito de Libertação, em Freire (2005) e Dussel (2020), que também fundamentam os conceitos de Dialogismo e Colonialismo, respectivamente.

Há necessidade de que se estabeleçam interlocuções com autores que promovam análises específicas destes conceitos apresentados, ou que promovam análises específicas no campo da surdez. Na perspectiva da identidade surda, o diálogo que se anuncia é com Perlin (1998/2003) e Santos (2011). Oliveira (2015) contribui com estudo freireano sobre os conceitos de Diálogo e Interculturalidade, enquanto Bentes e Hayashi (2012) contribuem na análise do conceito de Normalidade. Especificamente no campo da surdez, há necessidade de uma interlocução entre os conceitos de Ouvintismo e Normalidade, apresentados por Skliar (2003/2005), e dos conceitos de Colonialismo na perspectiva do Audismo, apresentados por Lane (1992).

No debate sobre a questão da identidade, no contexto da surdez, encontramos uma base bastante segura, que justifica a necessidade de se delinear uma relação intrínseca, entre as noções de sujeito e identidade, na experiência da surdez. Em Hall (2005), encontramos a noção de sujeito fundamentada numa concepção denominada “pós-moderna” de identidade, na qual o sujeito é concebido como efeito da linguagem, e com identidades móveis, plurais e em construção permanente.

Em Ciampa (2005), encontramos a proposição de que a identidade do sujeito se constitui a partir de suas relações sociais, sua imersão em determinada cultura, sua participação na coletividade, sem, porém, afastar-se de uma dimensão

subjetiva. Em sua tese, cabe destacar que a proposta de identidade deve partir de narrativas da história de vida, o que nos remete à concepção de sujeito que está em constante luta por emancipação. Ou seja, trata-se, pois, de uma identidade construída na busca por formas de emancipação da opressão.

É, portanto, quando Freire (2005) contribui para a compreensão dessa opressão e da constituição do sujeito oprimido, analisando o processo de negação da humanização do sujeito. Sua desumanização (ser menos), como uma humanização roubada, em detrimento da vocação histórica do ser humano de ser mais, que é a humanização do ser humano. Esse é o mote para a compreensão do conceito de Libertação, em Freire (2005), e sua relação com as análises que se revelam necessárias nesse projeto. Tendo em vista que o elemento primário do processo de libertação é a construção de uma compreensão lúcida e crítica da realidade, que seja capaz de revelar, ao sujeito, sua inscrição numa situação concreta de opressão; bem como seu autorreconhecimento, como sujeito negado, em situação de desumanização.

Dussel (2012), por sua vez, analisando a “conscientização” em Freire, trata do reconhecimento da situação de opressão como uma consciência despertada. O que implica compreender com Freire (2005) que, na luta pela superação da contradição opressor-oprimido, haja vista que ninguém liberta ninguém, a libertação é libertação de todos.

Ainda no bojo dessa fundamentação, o Diálogo freireano se anuncia como conceito relevante, na interlocução com os estudos de Oliveira (2015) e Dussel (2012), para os quais o diálogo em Freire é o encontro entre sujeitos para refletir e transformar a realidade. É o Diálogo que possibilita “dizer a palavra”, expressão que também significa a possibilidade de expressão de suas ideias e de seu modo de ser, ou seja, somente através do diálogo pode-se dizer o mundo num pensamento crítico-problematizador, que implica uma práxis social (OLIVEIRA, 2015). Segundo Dussel (2012. p. 442), tem como conteúdo “a exigência da superação da assimetria da dialética dominador-dominado”. Isso abre espaço para que o diálogo freireano possa ser analisado como constituindo a metamorfose da identidade de Ciampa (2005).

Na perspectiva de análise que se anuncia, portanto, para o estudo da metamorfose das identidades surdas, as identidades pressupostas ou processo de pressuposição de certas identidades são também opressão. Constituem também

desumanização, da mesma forma que negar essas pressuposições, a partir da tomada de consciência de sua situação histórica e material. Ou seja, a metamorfose da identidade, “a expressão do outro Outro que também sou eu” (CIAMPA, 2005. p. 188), também é libertação da condição de opressão.

E se, portanto, tomar consciência e denunciar a condição de opressão é o primeiro passo para o anúncio da libertação e para a metamorfose das identidades, é fundamental, nesta perspectiva de análise que se alinhava, que se dialogue com os conceitos de normalidade, a partir da qual o outro é inventado. O que se fará, a partir da interlocução entre os estudos de Skliar (2003;2005) e Bentes e Hayashi (2012); bem como com o conceito de colonialismo, embasado em Dussel (1993), além daquele analisado por Lane (1992), especificamente no contexto da surdez. Historicamente, as identidades surdas têm sido narradas de forma colonialista, e ainda fundadas em concepções clínicas e terapêuticas, processo de pressuposição vivenciado pelos surdos, até o presente, nos ambientes familiar e escolar.

Na análise da metamorfose da identidade surda, Santos (2011) destaca como sendo um dos aspectos fundamentais para a compreensão da construção de identidades surdas na emancipação da opressão ouvintista (SKLIAR, 2005), dentre outros, o contato com a língua de sinais. Assim, pode-se compreender este processo de construção de identidades surdas em sua relação com a língua de sinais, cujo impacto se dá a partir do encontro destes Surdos com Outros Surdos, com usuários da Libras e na vivência de uma experiência visual produto da transformação de sua consciência.

Essa perspectiva de estudo da questão das identidades surdas é potencialmente capaz de oportunizar uma análise concreta do processo de libertação das opressões prescritas nas pressuposições identitárias impostas historicamente aos surdos. Que, por sua vez, materializa uma concepção socioantropológica da surdez, sendo anunciada teoricamente como um movimento de superação das negações, de autodeterminação, de morte-e-vida. Nesse contexto, recorrer à história da difusão da Libras e ao papel dos surdos, nesse processo, possibilitaria a caracterização de um aspecto originário desse movimento de transformação, metamorfose e de libertação, representado na materialização das identidades surdas surgidas no âmbito de uma política identitária.

### 2.3 Itinerário Metodológico da Pesquisa

Desde a graduação, tenho me proposto o exercício de refletir sobre o estudo das identidades surdas. Nesse intento, compreendo que estudá-la não pode ser apenas indicar a identificação (ou mesmo a aceitação) do sujeito com a condição da surdez. Mas, ao contrário, analisar como os aspectos específicos, dessa forma de vivenciar a experiência do Ser Surdo, são capazes de interferir no processo de identificação do sujeito. Contudo, historicamente, os estudos sobre a surdez e os surdos têm sido marcados pela constatação de encobrimentos e negações, assim como pela luta de desvelamentos e libertação, que marcam também os estudos sobre as identidades surdas.

Ciampa (2005) anuncia o desafio atual de se pesquisar a identidade, como sendo agora uma questão de entendimento e compreensão, no sentido de se desvelar o que se oculta como um jogo de aparências, em que pode se transformar o processo de identificação. É, portanto, nesse contexto de desvelamento e de compreensão dos processos de produção de identidades, que este estudo pretende analisar a relação dos momentos históricos de difusão da Libras, em Belém, com o processo de construção das identidades surdas.

Esse processo de difusão da Língua de Sinais, em Belém, como um fenômeno bastante recente, foi determinante para a constituição dessa língua como instrumento de libertação e emancipação dos surdos. E isso envolve dois momentos históricos importantes, respectivamente, a saber: 1- a difusão da Libras fora das instituições educacionais, em locais públicos entre os próprios surdos e 2- a criação de cursos livres de língua de sinais.

Muito mais do que descrever o que seria uma identidade surda, o fenômeno do processo de identificação dos surdos é uma questão que precisou ser estudada de maneira mais aprofundada, o que permitiu a inscrição desta pesquisa como um **Estudo de Campo** (GIL, 2008). Essa asseveração se valida devido ao fato de que me debrucei sobre um grupo específico de surdos, ou da comunidade surda, com ênfase na análise das interações entre seus componentes. Ou seja, na relação surdo-surdo, mas também na relação surdo-ouvinte. Nesse processo, tendo como prioridade o protagonismo dos surdos.

Tendo assumido o desafio de pesquisar as identidades surdas, na perspectiva de não apenas descrevê-las ou defini-las, mas de entendê-las e compreendê-las, é fundamental que se anuncie a inscrição desta tese numa **Abordagem Qualitativa**. Inicialmente, devido aos pressupostos contextuais (Ecológico-Naturalistas) que fundamentam esta abordagem. Visto que reconhece haver influência do ambiente e do contexto sobre os atores, imprimindo nesses “traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 2013. p. 122). Em seguida, na perspectiva dos pressupostos fenomenológicos-qualitativos, reside a importância da compreensão do significado do comportamento humano, principalmente, aqueles derivados do contexto cultural.

Triviños (2013) indica uma abordagem da pesquisa qualitativa alicerçada em três possíveis bases teóricas distintas, a saber: a positivista, a fenomenológica e a Histórica-Estrutural (ou Materialista Dialética). Ponderando, portanto, sobre o objeto anunciado e sua forma de investigação descrita, tanto na pergunta de pesquisa quanto no objetivo geral, esta abordagem estará sustentada numa base dialética. Pois, nas palavras do próprio autor, esse enfoque “é capaz de assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através de uma ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 2013. p. 125)

Ainda no escopo da fundamentação desta abordagem, das categorias do fenômeno educacional (como fenômeno social), descritas por Triviños (2013), interessou-me diretamente o *Significado*, a *Participação* e as *Relações* estabelecidas, no contexto dos momentos históricos de difusão da Libras em Belém. Visando que fosse possível analisar o processo de construção das identidades surdas, na perspectiva do conceito de Metamorfose.

Considerando os aspectos históricos e culturais que envolvem diretamente este problema, conjuntamente com as características próprias do desenvolvimento e difusão da língua de sinais no contexto regional, o **Método Histórico-Dialético** foi adotado, no desenvolvimento desta pesquisa. Já que tinha, como foco central de análise, o conhecimento e a caracterização do processo de construção das identidades surdas. Sendo estabelecido como produto das relações contraditórias, sociais e culturais de surdos. Essa ocorrência se deve por compreender a surdez como realidade material, fruto que é das relações sociais que a constituem sob a égide

da incapacidade. A partir da qual, os surdos são levados a se estabelecer como seres sociais inválidos e inferiores, cuja consciência política tem sido negada e forçada a uma atrofia pela negação da língua.

Foi necessário considerar, no rastro dessa descrição metodológica, as categorias e leis do materialismo dialético, que embasaram este estudo, a saber: das categorias- a matéria, a consciência e a prática - e das leis - a passagem da quantidade à qualidade, a lei da contradição e a lei da Negação da Negação.

Por *matéria*, entende-se a realidade objetiva que existe, independente das sensações e fora da nossa consciência, mas refletida por esta. Das formas de matéria descritas por Triviños (2013), interessou-me o ser humano e os sistemas sociais. Ainda sobre essa categoria, destaca-se o *movimento* como uma característica inerente à matéria, especificamente a forma de movimento da matéria no campo social, “atividades conscientes do ser humano tendentes à transformação da realidade” (TRIVIÑOS, 2013. p. 61).

Sendo a *consciência* uma propriedade da matéria, por sua vez, tem como propriedade o reflexo da realidade objetiva, do qual nascem sensações, percepções, representações, conceitos e juízos, como reflexões adequadas e verdadeiras da realidade objetiva. Assim, é importante compreender como a consciência está unida à realidade material. Ou seja, “a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma” (TRIVIÑOS, 2013. p. 62).

O critério da Prática está definido, pelo materialismo dialético, como sendo a atividade material orientada à transformação da natureza e da vida social. Com este mesmo autor, pode-se compreender que a forma pela qual o ser humano transformou sensações em representações e percepções, e, posteriormente, em conceitos e juízos, é resultado do seu enfrentamento da realidade objetiva por meio de sua prática cotidiana.

Avançando nesse embasamento metodológico, sobre as leis da dialética, inicialmente sobre a *passagem da quantidade à qualidade*, interessou-me a compreensão de que a *qualidade* representa aquilo que o objeto é, como um conjunto de propriedades que o caracteriza. Sendo esse objeto composto também por uma *quantidade*, que, neste estudo, representa um certo grau de desenvolvimento, uma



intensidade de alguma propriedade; ou mesmo suas dimensões, quantidade e qualidade estão sempre unidas e interdependentes.

A mudança da qualidade de determinado objeto depende, em certo ponto, de uma mudança de quantidade, mas não de uma mudança pura e simples desta. Todavia, depende de que se rompam certos limites das mudanças quantitativas, ou seja, “para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça, deixando de ser o objeto que é, o que representa, e surja uma nova qualidade característica de um novo objeto” (TRIVIÑOS, 2013. p. 67). E como qualidade e quantidade são interdependentes, essa mudança qualitativa produz mudanças quantitativas.

Sobre a Lei da Contradição, interessou a compreensão de que os elementos *contrários* no desenvolvimento, no processo de transformação, são *opostos*, interdependentes entre si para que existam como tais. Ainda que cada um carregue algo que o outro não possui, o que constitui a *unidade dos contrários*. Todavia, apesar de opostos, estão sempre em interação, e isto, para o embasamento do método, constitui a *contradição*, ou seja, a *luta dos contrários*. E no corpo do que foi investigado, cabe ressaltar o interesse pela compreensão de uma *contradição antagônica*, como sendo aquela em que não se encontra solução dentro do próprio sistema.

Já sobre a *Lei da Negação da Negação*, interessa compreender sobre o processo de desenvolvimento dos fenômenos, a relação entre o *antigo* e o *novo*. Nesse sentido, a *negação dialética* “é resultado da luta dos contrários, é objetiva e significa a passagem do inferior para o superior” (TRIVIÑOS, 2013. p. 71). Ainda sobre a *negação dialética*, o autor alerta que, nessa passagem de um para o outro, na luta dos contrários, o resultado nem sempre é a transformação no contrário. Entretanto, fique claro, nesta fundamentação, que o surgimento do novo não elimina o velho absolutamente. Mas o novo, como uma nova qualidade, ainda possui os elementos considerados positivos do antigo, que, assim, continua existindo naquele.

Há que se considerar, também, o lugar do materialismo dialético no conceito de Identidade como Metamorfose em Ciampa (2005), cujos conceito e concepção fundamentam esta tese. Ao propor o conceito de Identidade como Metamorfose, Ciampa (2005), tendo ainda investigado sob o método Histórico-Dialético, submeteu a categoria identidade às categorias e leis do materialismo

dialético. Dessa forma, demonstrando a materialidade da identidade, estabelecendo o lugar da consciência como categoria indissociável no estudo da identidade e o critério da prática como sendo a prática social, por meio da qual o sujeito atua para a transformação de suas condições objetivas, que lhe garantem a possibilidade da metamorfose.

Sobre as leis da dialética, o autor tratou a passagem da quantidade à qualidade, nos termos dos acúmulos de mudanças quantitativas “às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais” (CIAMPA, 2005. p. 191). Assim, resultam em uma mudança qualitativa, como uma mudança significativa, um salto qualitativo que, na análise da metamorfose das identidades, ele considerou como sendo um processo de alterização. Sobre a lei da contradição, esse autor considerou a inversão das categorias centrais das análises expostas, por meio das contradições “Metamorfose/Não-Metamorfose” e “Consciência/Inconsciência”. E, por fim, sobre a lei da Negação da Negação, Ciampa (2005) descreveu como sendo o próprio processo de metamorfose das identidades dos sujeitos, que negam as identidades pressupostas sobre eles como negação do ser.

O período de investigação foi dividido em dois recortes temporais, que cobrem os dois momentos históricos de difusão da Libras. Sendo o primeiro situado em torno da figura do Sr. Cláudio e sua chegada a Belém. Na ocasião, retornando do Rio de Janeiro, passou a atuar junto aos surdos locais para difundir a Libras e a fundação de uma associação de surdos, entre meados da década de 1970 e a década de 1980. O segundo se situa em torno da criação de cursos livres de Libras, pela professora Socorro Bonifácio e pelo professor Cleber Couto, entre os anos de 1998 e 2009. Esses momentos históricos foram identificados, respectivamente, como “Cláudio Tholtoi Dias Pinto -o primeiro momento histórico de difusão da língua de sinais em Belém” e “Socorro Bonifácio, Cleber Couto - o segundo momento de difusão da língua de sinais em Belém”.

Após o processo de tratamento dos dados, foi identificado que o período compreendido entre os respectivos momentos históricos indicados, continha características e eventos determinantes. Seja para a caracterização de uma política de identidade de caráter regulatório, representada pela política de educação especial destinada aos surdos, por meio de uma abordagem oralista; seja pelos encaminhamentos que foram tomados, dentro desta mesma política de educação, que

culminaram nas condições favoráveis para a participação de indivíduos surdos e ouvintes, em curso de formação, para o uso e ensino de língua de sinais, realizado na cidade do Rio de Janeiro, condição determinante para a consolidação do segundo momento histórico analisado nesta tese. Dessa forma, este período foi identificado nas análises como “O Hiato entre os momentos históricos de difusão da língua de sinais”.

Esse marco temporal também foi um dos descritores utilizados na seleção dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, em relação ao primeiro momento histórico, foram selecionados sujeitos que fizeram parte deste primeiro ciclo de amizade e convivência, constituído pelo Sr. Cláudio ou aqueles que com ele tiveram contato, por ocasião de alguma de suas ações de difusão da língua de sinais. Em relação ao segundo momento histórico, foram selecionados indivíduos surdos que atuaram no curso como instrutores.

Sendo assim, foram sujeitos narradores, nesta pesquisa, Dona Alice (ouvinte), filha do Sr. Cláudio; Professor Paulo<sup>10</sup> (ouvinte), docente que atuou na rede pública estadual no atendimento de alunos surdos e que teve contato com o Sr. Cláudio – entrevistando-o inclusive – bem como com a professora Socorro Bonifácio e o professor Cleber Couto. Também foram entrevistados os professores Arlindo Gomes e Fernando Negrão (surdos), ambos amigos do primeiro círculo de amizade do Sr. Cláudio; o professor Rubens Faro, que participou de ações da associação de surdos fundada pelo Sr. Cláudio. E, por fim, a professora Socorro Bonifácio e o professor Cleber Couto, fundadores do primeiro curso de Libras de Belém, totalizando sete indivíduos.

Contudo, são sujeitos centrais, dos contextos analisados, o Sr. Cláudio, a professora Socorro Bonifácio e o professor Cleber Couto, personagens centrais, em torno dos quais as narrativas foram produzidas. Sobre essas personagens, foram dedicadas subseções em que os sujeitos estão devidamente apresentados.

Diante da necessidade de se estabelecer uma delimitação geográfica para o *Lócus* da pesquisa, esse ficou delimitado à região metropolitana de Belém. Entretanto, apesar destes momentos históricos descritos, a princípio, estarem relacionados à realidade local, sobre a qual se decidiu pesquisar, é importante

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

destacar que eles têm uma abrangência geográfica significativa. Por exemplo, o primeiro momento histórico de difusão da Libras, centrado na figura do Sr. Cláudio, tem alguma relação de influência na cidade do Rio de Janeiro, onde fica localizado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Local onde esse personagem estudou, e por meio do qual teve oportunidade de participar de círculos sócio-políticos e culturais, que contribuíram para suas iniciativas após retornar à Belém, em meados da década de 1970. Da mesma forma, o curso livre de Libras, criado pelos surdos em Belém, tem origem, por assim dizer, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), num curso em que esses personagens participaram. Ainda em relação à criação do curso de Libras, uma vez consolidada sua oferta na capital, o curso se expandiu, como numa espécie de extensão, para outros municípios do interior do Estado.

O caráter procedimental da pesquisa deve ser descrito entre as narrativas, as entrevistas e a pesquisa documental. A Narrativa foi a estratégia central de produção de dados para a pesquisa, considerando a necessidade que o problema de pesquisa evidenciou: de se reconstituir fatos, momentos e, principalmente, experiências vividas em determinado contexto em torno da difusão da língua de sinais, buscando os sentidos produzidos por estas experiências nos processos de identificação dos surdos entre si.

Para tanto, partiu-se do conceito (básico) de narrativa, no campo das ciências sociais, analisado por Paiva (2019. p. 87) como sendo “discursos com uma ordem claramente sequencial que conecta eventos de forma significativa para o público definido e assim oferecem *insights* sobre o mundo e/ou as experiências das pessoas”. Da mesma forma, para que se entenda a importância das narrativas, cabe um destaque feito pela mesma autora “Essas histórias vividas e contadas e as falas sobre elas é uma forma que usamos para encher o nosso mundo de significado e conseguir assistência mútua na construção de vidas e comunidades” (PAIVA, 2019. p. 87).

Segundo Paiva (2019), Elliot (2005. p. 3) é adepta desta definição, considerando que ela destaca os aspectos centrais de uma narrativa, como sendo “sua cronologia (sequência de eventos), o fato de serem significativos e sua característica social, pois eles são produzidos [*por um e*] para um público específico”. Por fim, cabe destacar o próprio conceito de narrativa de Paiva (2019. p. 87), como

sendo sempre “uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito”. Assim, como referência, da mesma autora, à explicação de Polkinghorne (1988. p. 13) sobre o termo, uma ‘narrativa’ “pode se referir ao processo de construção de uma história, ao esquema cognitivo de uma história ou ao resultado do processo – também chamado ‘estórias’ (stories), ‘contos’ ou ‘histórias’.

Ainda, a título de fundamentação, Benjamim (1996. p. 205) colabora ao afirmar que a narrativa é fruto das experiências que passam de pessoa para pessoa, assim como uma forma de comunicação. Logo, não está comprometida unicamente com o objeto da narrativa, como uma informação direta, fria e objetiva, mas, ao contrário, “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador”.

A pesquisa sobre identidades, na perspectiva anunciada em Ciampa (2005), que compreende a identidade em seu caráter histórico, no qual a identidade se constitui numa história pessoal, sugerem um caminho metodológico partindo de uma história de vida, considerando a totalidade da história de um sujeito. Ou, ainda, diante de uma abordagem autobiográfica. No entanto, trabalhamos a partir das **Narrativas de Vida**, considerando o objetivo de investigar como diferentes sujeitos vivenciaram e experienciaram determinadas situações, em torno da língua de sinais, de modo que se possa configurar o surgimento ou a instituição de uma política identitária para os surdos.

Para tanto, buscou-se, em Bertaux (2010. p. 48), a compreensão de que os relatos de vida também assumem a forma narrativa, quando considera como narrativa de vida “a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. E justifica essa forma, caracterizando-a como narrativa, considerando que narrar é:

delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados (BERTAUX, 2010. p.48).

Essa abordagem das narrativas, como narrativas de vida, não prioriza a singularidade de uma única história de vida, nem sequer ao caráter subjetivo da narrativa. Todavia, ao contrário, está centrado em determinadas situações sociais, ou mesmo em contextos sociais sobre os quais o interesse ou o objeto da pesquisa está

centrado. No corpo desta tese, a situação ou o contexto social que nos interessou foi o processo de difusão da língua de sinais, especificamente, nos encontros abertos (públicos) entre surdos e na criação de cursos livres de Libras.

Sobre esses dois momentos históricos que se pretendeu enriquecer e aprofundar os conhecimentos, a partir das narrativas de vida dos diferentes sujeitos da pesquisa. Isto é, a partir das experiências diretas desses sujeitos na vivência desses momentos. Na proposição teórica deste procedimento, esses momentos históricos foram os *filtros* aplicados pelo pesquisador, por meio dos quais os sujeitos foram convidados a narrar suas experiências. A essa forma de narrativa de vida, Bertaux (2010) considerou ser uma forma dialógica, posto que, uma vez estabelecidos os filtros, o pesquisador e o sujeito vão dialogando, negociando sobre a narrativa de outros excertos da vida, mas sempre tomando como referência o objetivo da pesquisa – anunciado de antemão – e os filtros.

Adotou-se, ainda, a ideia indicada pelo autor e denominada de *Linhas de Vida*, como sendo “uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam” (BERTAUX, 2010. p.49), representada pela figura de uma coluna vertebral, que constitui a linha de uma vida. Porém, essa linha não corresponde à ideia, já assimilada, de uma reta ou uma curva, pois, para o autor, essa linha de vida, assim como a existência, é “sacudida por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontável” (BERTAUX, 2010. p.50). Ou seja, para o autor, essas linhas não são absolutamente contínuas, mas sim “linhas quebradas” e podem ser representadas geometricamente como “zigzagues”.

Essa força que reorienta o percurso da linha de uma vida pode ser, para Bertaux (2010), tanto um evento macrosocial como uma guerra, que atinge simultaneamente uma grande quantidade de existências individuais, semelhante a um evento microssocial contingente, como um encontro imprevisto. Portanto, nos termos da teoria de Bertaux (2010), interessava investigar como esses dois momentos históricos, de difusão da Libras em Belém, reorientaram as “linhas de vida” dos surdos, afetando o processo de construção de suas identidades.

Contudo, o objeto de pesquisa, bem como o objetivo geral anunciado, demandou que fosse feita uma caracterização dessas narrativas. Tanto no campo da surdez, no que se refere ao sujeito que narra, quanto no campo da linguagem, no que

tange à língua de sinais como instrumento da narrativa, Mesmo que elas estejam imbricadas.

Para caracterizar essas narrativas, no campo da surdez, recorreu-se ao trabalho de pesquisa de Vieira-Machado (2010. p. 67), que as denomina de **Narrativas Surdas** e as indica como sendo “um dos fios que compõem a rede tecida das relações nas comunidades surdas”. Pois, neste intercâmbio de experiências proporcionado pelas narrativas entre surdos, criam-se laços simbólicos determinantes para esse grupo, sendo que isso se ocorre por meio de conversas e narrativas. A autora ainda reforça a importância das narrativas surdas na subversão, ou resistência, contra as narrativas ouvintistas sobre os surdos, de modo que se possibilite contar outra história, capaz de desconstruir “o aparato ‘deficiente’ constituído nos discursos da educação especial” (p. 68).

Noutra perspectiva, no campo da linguagem, identificou-se a adoção da expressão **Narrativas Sinalizadas**, para designar as narrativas produzidas em língua de sinais. O que merece destaque, inicialmente, é o fato de que essa língua de sinais (brasileira) não possui uma forma difundida de escrita<sup>11</sup>, o que inviabiliza uma narrativa escrita nessa modalidade. Além de ser uma língua de modalidade visual-gestual, o que não permite que se fale numa narrativa oral em língua de sinais. Estes seriam, pois, argumentos necessariamente básicos para justificar a proposição de outra nomenclatura.

Contudo, no campo dos estudos da linguagem, a expressão *Narrativas Sinalizadas* está justificada, dado o caráter, especificamente, linguístico dessa narrativa. Na qual, o espaço de enunciação – considerando o contexto das narrativas presencialmente elaboradas – é determinante para a organização da narrativa. De modo que, nas palavras de McCleary & Viotti (2014. p. 125), “a narrativa é atuada no espaço de enunciação”, ao passo que, nas narrativas presenciais orais, os cenários e os fatos são fundamentalmente descritos. Sendo, pela voz do narrador, que as personagens também são dadas vozes.

A título de contextualização, cabe uma referência aos estudos linguísticos das línguas de sinais sobre o uso do espaço no campo da sintaxe. Moreira (2007), tendo se baseado nos estudos de Liddell (2003) sobre a American Sign Language -

---

<sup>11</sup> Apesar de haver a Escrita de Sinais (Sign Writing).

ASL (Língua de Sinais Americana), propõe que o discurso em língua de sinais pode ser construído baseado em espaços mentais, que a autora denominou de (a) Espaço Mental *Real*, (b) Espaço Mental *Token* e (c) Espaço Mental *Sub-rogado*.

O primeiro deles, o Espaço Mental *Real* é o espaço físico visível, tomado sempre na perspectiva do sinalizador, para pessoas ou objetos presentes ou não. Já o Espaço Mental *Token*, integrado ao espaço mental real, conforme descrito pela autora, é a representação de pessoas ou coisas. Evidenciados a partir de pontos fixos no espaço físico: como na sinalização de pronomes, na representação de um diálogo para a definição das personagens e suas falas, bem como na sinalização de verbos de concordância. Características que permitiram alguns autores denominarem, essas propriedades estruturais das línguas de sinais, como *Sintaxe Espacial*. Por fim, o Espaço Mental *Sub-rogado* é caracterizado pela situação de incorporação das personagens da narrativa, ou seja, os sinalizadores assumem o papel de qualquer participante da situação narrada, definidas como entidades sub-rogadas. Assim, “são representações mentais em tamanho natural, que assumem posições realistas, por serem incorporadas pelo próprio sinalizador” (LIDDELL, 2003. *apud*. ALBRES, 2013. p. 108). Destarte, os aspectos anunciados para a conceitualização do que, doravante, denominou-se narrativas sinalizadas, esclarecem as reais especificidades, no campo social e da linguagem, que atuam para a necessidade de estabelecimento dessa caracterização.

As narrativas foram coletadas por meio de **Entrevistas**. Marconi e Lakatos (2019. p. 213) definem a entrevista como sendo “um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”. O objetivo dessas entrevistas, no corpo da pesquisa, foi poder reconstituir, por meio das narrativas de excertos da vida dos sujeitos, no contexto de difusão da Libras em Belém, o processo de construção das identidades surdas. Relatando-se, assim, suas consciências, sentimentos, mas também as representações de si.

Quanto à delimitação do tipo de entrevista, tratou-se de uma *Entrevista Não Estruturada*, considerando que, nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem certa liberdade para conduzir a conversação de acordo a adequação ao projeto e seus objetivos, permitindo que ele possa explorar mais amplamente certa questão. Considerando, porém, a necessidade de que haja um roteiro de tópicos relativos ao



problema de pesquisa, esta entrevista também pode ser caracterizada como uma *Entrevista Focalizada*.

Ainda considerando o aspecto conceitual da entrevista, descrito por Marconi e Lakatos (2019. p. 213) como sendo “uma conversação face a face”, metódica, capaz de proporcionar ao entrevistador e ao entrevistado as informações necessárias, cabe destacar que as entrevistas realizadas com sujeitos surdos foram conduzidas em língua de sinais, de modo que os entrevistados tivessem, da mesma forma, total liberdade para se expressar em Libras. Tendo esclarecido, desde já, as peculiaridades que justificam uma distinção entre narrativas orais e narrativas sinalizadas, ou mesmo entre narrativas e narrativas surdas, nesta justificativa se corrobora a importância de que o sujeito surdo possa se expressar, em sua língua de sinais, como forma de garantir uma narrativa mais natural e espontânea possível.

Convém estabelecer, ainda, em vista das peculiaridades anunciadas sobre o narrador surdo e a língua de sinais, que as entrevistas foram gravadas com ferramentas e recursos de vídeo, procedimento adotado, inclusive, para os sujeitos ouvintes, usuários da língua portuguesa. No que se refere aos sujeitos surdos narradores na pesquisa, é esta a ferramenta que melhor favorece visando que os personagens-participantes possam revisar e aprovar as narrativas produzidas para a pesquisa.

Sobre esse aspecto, é importante esclarecer que, em se tratando de línguas de modalidades diferentes, a língua de sinais foi usada na produção de dados, por meio das entrevistas de modalidade gestual-visual, como já anunciado. A língua portuguesa foi utilizada para a composição das narrativas e para as análises e apresentação do relatório final da pesquisa, na modalidade escrita. Cumpre-se considerar que esta tese não se propôs a qualquer análise linguística, ou mesmo de composição discursiva das narrativas, ou seja, não foram essas o objeto de pesquisa. Face o exposto, todos os textos produzidos em língua de sinais, por ocasião do processo de produção de dados, foram traduzidos/transcritos para a língua portuguesa (escrita), para que pudessem posteriormente ser tratados e analisados.

Outro elemento que compõe o caráter procedimental, desta pesquisa, é a **Pesquisa Documental**. Apresenta-se como uma das técnicas de produção de dados, considerando a obtenção de documentos pessoais dos sujeitos da pesquisa, que trouxessem informações inéditas ou complementares sobre os sujeitos, suas

narrativas, os contextos narrados. Enfim, de modo que favorecessem a compreensão do processo de construção das identidades surdas.

Conforme descrito por Gil (2008), nesta pesquisa, pretendeu-se trabalhar com *registros episódicos e privados*, constituídos principalmente por documentos pessoais e imagens visuais. Por sua vez, para a descrição desses documentos, recorreu-se à explicação de Marconi e Lakatos (2019), que considera, para tanto, três variáveis, a saber: se as fontes são escritas ou não, se são primárias ou secundárias e se as fontes são retrospectivas ou contemporâneas.

A busca por documentos, nesta pesquisa, deu-se nos arquivos particulares dos sujeitos participantes, tanto em documentos escritos - como cartas e certificados - quanto em documentos imagéticos - tais como fotos e vídeos. Todos de caráter retrospectivo e como fontes primárias.

Como instrumento de tratamento e análise dos dados, nesta pesquisa, adotou-se a Concepção Narrativa de Identidade de Ciampa (1976), que consiste numa concepção não-essencialista da Identidade no campo da Psicologia Social. Nega a possibilidade de que um único aspecto da identidade (como a língua ou a condição auditiva, no caso dos surdos) possa ser o elemento capaz de determinar os significados e as experiências sociais dos sujeitos, uma vez que desconsidera as formas distintas das identidades se constituírem em diferentes contextos históricos (Lima, 2014). Assim, em seus trabalhos, Ciampa (2005) defende a tese de que seria possível analisar as narrativas por meio de personagens, considerando que “o papel desempenhado por uma pessoa é uma atividade padronizada previamente, uma tentativa de controle, administração e reprodução da identidade pressuposta” (CIAMPA, 2005. apud. LIMA, 2014. p. 23).

Ciampa (1976/2005) segue caracterizando o estudo da identidade como a articulação entre igualdades e diferenças, e não como algo dado. Nesse sentido, o autor ainda esclarece que a identidade, como metamorfose, precisa ser entendida como uma constelação conflitiva, uma vez que a identidade jamais se pode representar como uma totalidade. Significa, portanto, para Ciampa (1976/2005), que para compreender a identidade em seu caráter dinâmico, ou seja, como metamorfose, é fundamental que se enfrente “o desconforto de compreendê-la em seu ponto de oscilação e de instabilidade”, O que significa dizer que se deve ocupar com a análise de sua forma negativa, para que se possa evidenciar, por meio das narrativas, a forma

pelas quais os personagens surgem e acabam por colocar em questão as identidades pressupostas. Segundo Lima (2014. p. 24), as narrativas podem

demonstrar como o homem se caracteriza, antes de tudo, por sua capacidade de superação das circunstâncias dadas, pela capacidade de criar projetos para si e que isso permite compreender se o resultado das ações promove uma realização nova e provida de significação própria, em lugar de ser muito mais do que simplesmente uma média.

Para o tratamento e análise dos dados da pesquisa, considerando os tipos e o volume de dados produzidos, a partir das técnicas e recursos anteriormente anunciados, bem como os objetivos apresentados para a pesquisa, trabalhou-se com técnicas da análise de conteúdo. Especificamente, com o processo de categorização discutido por Oliveira (2011), em uma análise qualitativa do conteúdo produzido.

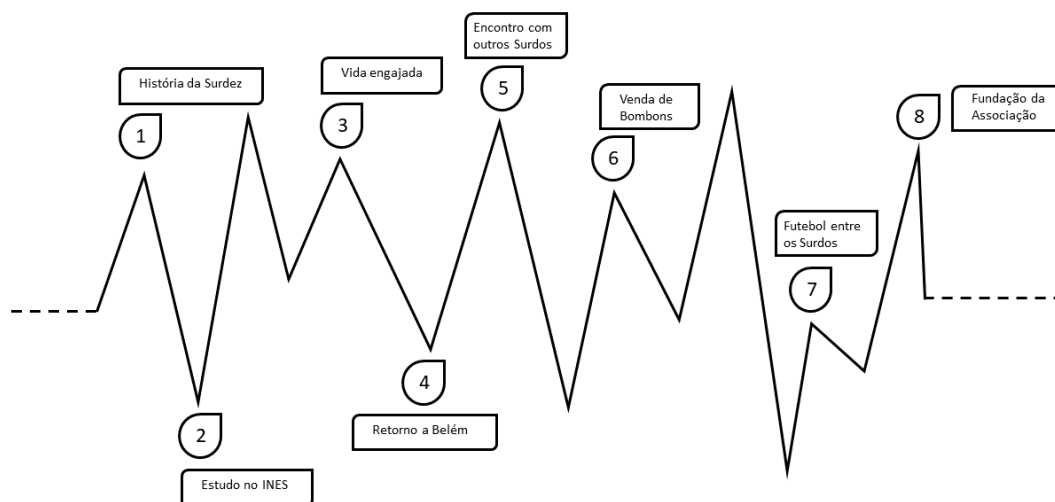
Para o tratamento e análise dos dados, foi realizada, inicialmente, a descrição e caracterização dos momentos históricos anunciados constitutivamente no objeto de estudo desta tese. Com Chizzotti (2008), compreende-se a importância dessa caracterização sociocultural para que se possa compreender seu peso sobre os sujeitos narradores e a produção da mensagem narrada.

Em seguida, as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa foram organizadas em tabelas, de acordo com cada momento histórico e em relação aos personagens centrais identificados nestes respectivos períodos, a saber: o Sr. Cláudio e os professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto, a partir dos quais foram elaboradas suas linhas de vida.

Nessas linhas de vida, foram identificados momentos ou acontecimentos sociais que, conforme explana Bertaux (2010), tiveram força para reorientá-las, no contexto dos respectivos momentos anunciados.

Assim, na linha de vida do Sr. Cláudio, foram demarcados oito momentos que se pode considerar com força de reorientação. Não só de sua própria linha de vida, mas como das linhas de vida de outros surdos, que com ele tiveram contato, conforme está compreendido nas análises, a saber: (1) História da Surdez, (2) Estudo no INES, (3) Vida Engajada, (4) Retorno à Belém, (5) Encontro com Outros Surdos, (6) Venda de Bombons, (7) Futebol entre Surdos e (8) Fundação da Associação, conforme se observar na figura abaixo.

Figura 1 - Linha de Vida: Cláudio Tholtoi Dias Pinto

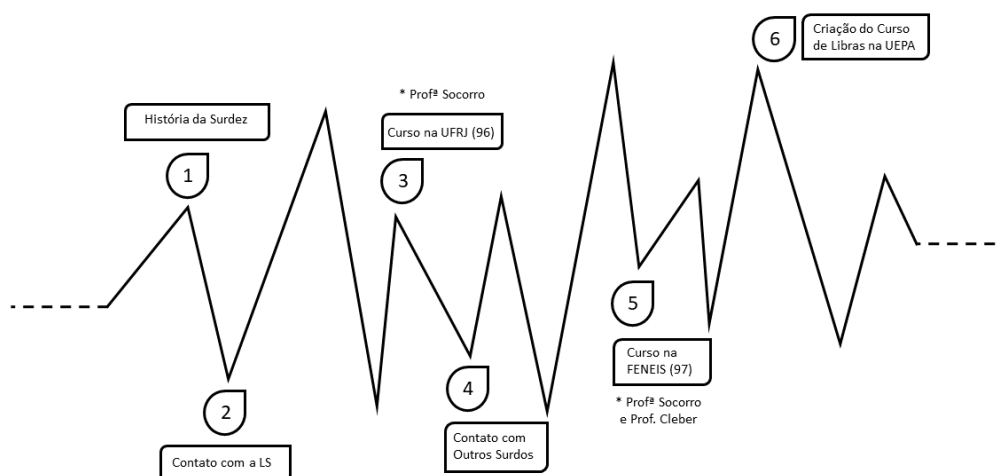


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apesar de possuírem histórias pessoais bastante particulares, em se tratando do momento histórico analisado, decidiu-se pela elaboração de uma linha de vida comum para as personagens da professora Socorro e do professor Cleber, com o mínimo de distinções. De modo que se chegou à delimitação de seis momentos com força de reorientação, a saber: (1) História da Surdez, (2) Contato com a Língua de Sinais, (3) Curso na UFRJ (Professora Socorro em 1996), (4) Contato com outros Surdos (sinalizantes), (5) Curso na FENEIS (Professora Socorro e Professor Cleber em 1997) e (6) Criação do Curso de Libras na UEPA, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 2 - Linha de Vida (Professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)



Ao anunciar o trabalho, com técnicas da análise de conteúdo, especificamente, o que merece ser explicitado é que, respeitando a perspectiva de uma análise narrativa das identidades vivenciadas pelos sujeitos narradores, não seria suficiente que se trabalhasse com as palavras ou termos. Sendo esses fragmentos singulares do texto, ou as menores unidades textuais sobre as quais seriam analisadas as frequências e repetições com que fossem reveladas, para que sobre elas – frequências e repetições – pudessem ser tecidas correlações de significados. Dessa forma, foram considerados como fragmentos singulares do texto nesta pesquisa, as personagens vivenciadas pelos sujeitos, manifestadas nas identidades, e que surgiram nas linhas de vida. Contudo, diferente de uma relação de personagens, indicadas em relação às vivências de cada personagem individualmente, optou-se pela adoção de uma única personagem identitária, a saber: a personagem *Ser-Sinalizante*, que serviu como eixo analítico para a identificação das políticas de identidade que estavam em jogo nos contextos estudados.

*Ser-Sinalizante*, nestes termos, constitui-se numa referência identitária centrada em uma identidade surda baseada em uma forma de ser mais condizente com uma comunicação mais visual. Processo por meio do qual, também, estabelece novas relações de significado com os outros e com a realidade, partindo de uma língua

visual e espacial. É *senalizante* em relação à opressão do modelo de comunicação oral contra qual resiste.

Em seguida, os dados foram realinhados, de acordo com os momentos identificados nas linhas de vida das personagens. E, uma vez tabulados, resultam na construção de categorias e subcategorias temáticas que dão corpo às análises, conforme tabela a seguir.

Quadro 4 - Categorias e Subcategorias Temáticas

PERSONAGEM	MOMENTOS HISTÓRICOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
<i>Ser-Senalizante</i>	Sr Cláudio Tholtoi Dias Pinto (1976-1980)	Contexto político-linguístico encontrado por Cláudio	-
		Ações diretas de Difusão da Libras	Encontro entre os surdos
			Fundação da Associação de Surdos
			Futebol entre Surdos
	(1981-1997)	Hiato entre os Momentos Históricos de Difusão da Libras	Venda de Bombons
	Profª Socorro Bonifácio e Prof. Cleber Couto (1998-2009)	Criação do Curso de Libras	Curso de Libras na UFRJ
			Curso de Formação de Instrutores na FENEIS
			Criação do Curso
Sonho		Implantação do Curso de Libras na UEPA	
		Expansão do Curso	-

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Para a análise dos dados produzidos, foram elaboradas cinco categorias analíticas que abarcam os aspectos centrais do problema investigado. As primeiras são as “Identidades” que, segundo a concepção de Ciampa (2005), descreve-se a partir de dois aspectos. Ou seja, primeiramente como pressuposição, descrita como (1) “Identidade Pressuposta”, na forma de uma representação de si, que é imposta sobre o sujeito, de forma prescritiva e opressora. E, posteriormente, como metamorfose, descrita como (2) “Identidade Metamorfose”, na forma de um processo de transformação de como o sujeito representa a si mesmo, diante dos outros. De modo que o sujeito negue a negação, projetada sobre si, no processo de opressão.

Ciampa (2003) analisa, posteriormente, que o processo de metamorfose não necessariamente está comprometido com a superação da opressão, da qual resulta a vivência das Identidades Pressupostas. Mas, em muitos casos, está comprometida com uma transformação que mantenha o indivíduo adaptado ao

contexto no qual está inserido. Dessa forma, outra categoria emerge, deste mesmo autor, a saber: (3) “Emancipação” que constitui, efetivamente, um processo de libertação da opressão. Considerando-se o estudo realizado de aproximação, entre as categorias centrais dos estudos de Ciampa e Freire, pode-se considerar que a “Libertação” (FREIRE, 2005) seja também uma categoria analítica.

As categorias analíticas seguintes são as (4) “Políticas de Identidade” que, também na perspectiva de Ciampa (2002), estão relacionadas ou à busca de compreensão dos contextos nos quais uma política se constitui como instrumento de acomodação dos indivíduos às situações de opressão, como “Políticas Regulatórias”; ou estão relacionadas à produção de identidades políticas em busca de emancipação, como “Políticas Emancipatórias”.

Por fim, considerando que essas primeiras categorias foram determinadas *a priori*, a (5) “Anamorfose” enquanto uma categoria analítica, foi determinada *a posteriori*, visto que, mais que uma figura alegórica, esta categoria teórica descrita por Almeida (2019), favorece a compreensão das relações entre as políticas regulatórias e emancipatórias, nos contextos políticos, linguísticos e educacionais dos momentos históricos analisados.

Em relação aos cuidados éticos no desenvolvimento desta pesquisa, seguindo as etapas que se sucederam e as decisões éticas que foram tomadas, é importante que esteja explicitado sobre o meu envolvimento com o tema, conforme está demonstrado no memorial. Da mesma forma, destacar minha proximidade com a maioria dos personagens narradores participantes do estudo. Essa questão engloba alguns aspectos que envolvem diretamente decisões éticas tomadas no decorrer das etapas da pesquisa.

A primeira questão está relacionada à identificação da língua utilizada pelos sujeitos narradores. Ou seja, apesar de todos os indivíduos surdos terem sido oralizados, antes de assumir a língua de sinais como primeira língua, essa última foi a língua por meio da qual a comunicação foi estabelecida. Considerando, nesse contexto, eu ser falante fluente desta mesma língua. É necessário, contudo, destacar que dois sujeitos narradores são ouvintes, cuja primeira língua é a língua portuguesa, por meio da qual também foram ouvidos.

Ainda sobre os personagens surdos narradores, cumpre-se considerar, em relação aos seus aspectos linguísticos e culturais implicados na abordagem dialógica,

que alguns são sujeitos de formação superior, da área da educação, atuantes como professores da rede pública, em municípios da região metropolitana de Belém. Outros são professores do magistério superior, da rede pública ou privada, instrutores e professores de Libras, todos falantes fluentes da língua de sinais como suas primeiras línguas.

Necessário se considerar que minha inserção na comunidade surda de Belém, bem como minha já anunciada proximidade com a maioria dos indivíduos, teve como fator determinante a minha fluência na língua de sinais, para que não fosse necessária a intermediação de outros indivíduos, surdos ou intérpretes de Libras, como condição para o estabelecimento do diálogo ou para a compreensão das falas. Com isso, podemos crer que a naturalidade e espontaneidade das narrativas, principalmente dos surdos, foram favorecidas. E, conseqüentemente, favoreceram a qualidade dos dados brutos produzidos.

A partir dessa delimitação, o projeto foi apresentado a todos os sujeitos, de forma individual. Sendo, aos surdos, por meio da língua de sinais e aos ouvintes, em língua portuguesa. De forma que todos fossem, oficialmente, convidados e convencidos a participar da investigação como sujeitos narradores.

Outra implicação, em relação às questões éticas, está relacionada à disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em versão bilíngue, impressa (língua portuguesa) e digital (língua de sinais). De modo a favorecer a compreensão e a solução de possíveis dúvidas por parte dos sujeitos narradores.

Sobre as questões éticas implicadas no TCLE, ou a partir deste termo, deve ser destacado o consentimento para a utilização das imagens dos sujeitos narradores e a utilização de seus nomes verdadeiros. Aqui cabe justificar a necessidade de reconhecer o protagonismo dos surdos na construção e na narrativa de suas próprias histórias (KARNOPP, 2017). De tal forma que não faria sentido adotar nomes fictícios, muito menos não utilizar imagens que os pudessem identificar.

Outro aspecto relativo, à autorização para o uso da imagem, está relacionado à forma de registro das narrativas. Ou seja, em se tratando de uma língua gestual e visual, o recurso adequado para o registro é o vídeo, visto que capta não apenas o caráter visual da língua, mas também os sentidos contextuais e/ou semióticos, não necessariamente impressos na estrutura das falas.



Outra justificativa necessária, em relação à solicitação para o uso das imagens e nomes verdadeiros dos personagens narradores, reside nas possibilidades de devolução dos resultados da pesquisa, tanto para a comunidade surda como para a comunidade acadêmica, considerando a quantidade de surdos nos diferentes níveis de ensino. Citam-se os cursos superiores - dentre esses, o curso de Letras-Libras; além de aluno(as) e ex-alunos(as) de cursos de mestrado e doutorado, em Belém e outras cidades. Isso está destacado diante da possibilidade de se produzir e apresentar documentários de curta metragem, que contenham uma síntese dos momentos históricos estudados e das análises possíveis sobre as políticas de identidades protagonizadas pelos surdos em Belém. Em síntese, compreendemos com Karnopp (2017) que são, portanto, três níveis desta devolução dos achados da pesquisa, a saber: aos participantes, à comunidade surda e à comunidade acadêmica, considerando sempre um formato bilíngue.

Em relação aos procedimentos éticos adotados na realização das entrevistas, é necessário destacar que todas foram realizadas em data e local definidos pelos indivíduos; em sessões também individuais, sem tempo estipulado. Apenas uma das sessões foi realizada conjuntamente com a professora Socorro Bonifácio e o professor Cleber Couto, em virtude de questões relacionadas aos seus horários de trabalho, mediante o consentimento de ambos. Após as primeiras sessões, avaliou-se a necessidade de realizar outras sessões com alguns dos narradores, que também as consentiram seguindo os mesmos princípios. Algumas dessas sessões foram gravadas utilizando, como recurso, uma câmera fotográfica ou um *smartphone* para os registros, inclusive dos narradores ouvintes.

Posteriormente, os dados brutos foram tratados separadamente, de acordo com as línguas de registro. As narrativas em língua portuguesa foram transcritas, enquanto as narrativas em língua de sinais foram traduzidas para a língua portuguesa. Visando a utilização da etapa de tabulação e categorização dos dados, bem como para utilização posterior de composição das legendas dos documentários de curta-metragem de devolução dos achados da pesquisa.

Nesta etapa, contei com a colaboração de profissionais tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para a revisão das traduções feitas, a partir da primeira revisão das narrativas registradas. Enquanto, para o tratamento dos dados

narrados em língua portuguesa, foi utilizado *software* de transcrição, seguido de uma revisão para ajustes dos itens transcritos.

Sobre a produção de dados documentais, os materiais fornecidos, pelos narradores, foram identificados de acordo com os momentos históricos e serviram de instrumento para a orientação de alguns questionamentos, que foram feitos de forma a completar as narrativas. Como, por exemplos, para a descrição do contexto da imagem, para a identificação de pessoas e lugares e para que as imagens pudessem estar mais bem situadas, em cada momento histórico.

Outro cuidado ético envolvendo as narrativas, que merece ser destacado, está relacionado à seleção dessas narrativas. Isto é, decidiu-se pela utilização de todo o conteúdo das narrativas na composição do material bruto da pesquisa. Vale destacar a questão levantado por Karnopp (2017), acerca da seleção das histórias narradas, visto que cada uma delas carrega consigo representações, e, portanto, selecioná-las significa selecionar algumas dessas representações. Motivo pelo qual, decidiu-se pela utilização de todo o material produzido, pois se avaliou representar diversidade, bem como estarem todas dentro da temática abordada na pesquisa.

Por fim, cabe ainda um aspecto indicado por Lima (2014) sobre o compromisso ético do pesquisador frente às narrativas dos sujeitos, por meio de uma concepção do pesquisador como “testemunha”, no sentido de destacar sua relevância. Nesse aspecto, o conceito de “testemunha” extrapola o caráter ocular de quem é capaz de explicar como tudo aconteceu, para além de ser um expectador da história narrada. Posto, o pesquisador se constitui, então, como uma “testemunha do ‘sofrimento’, da mortificação ou das possibilidades de subversão e emancipação dos indivíduos” (LIMA, 2014. p. 31), visto que o pesquisador passa a compartilhar o sofrimento do outro, de modo que esta concepção, do pesquisador como testemunha, constitua-se como um posicionamento ético-político deste, frente às desigualdades que presencia nas narrativas.

### **3 ESTUDO 1: EMANCIPAÇÃO E POLÍTICAS DE IDENTIDADE NOS ESTUDOS DE CIAMPA**

O estado atual da produção teórico-metodológica de Ciampa reside, de maneira sintética, na concepção de identidade como metamorfose em busca de emancipação. Está estruturada a partir do sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação, produção esta que vem ganhando robustez, ao longo dos anos.

É preciso que se contextualize o interesse por estes aspectos, neste estudo, que pretende se debruçar sobre os aspectos teóricos mais recentes da produção deste autor, conforme anunciado no título. Reitera-se que o ponto de partida fora a pesquisa desenvolvida sobre o processo de construção das identidades surdas em processos educacionais, em contextos familiares e escolares (SANTOS, 2011), na qual me ocupei dos processos de metamorfose das identidades surdas, como superação das identidades pressupostas sobre os surdos, nestes respectivos contextos.

Nesta nova etapa da pesquisa, por mais que pretenda avançar sobre as proposições de Ciampa, tomando como referência a emancipação e as políticas de identidade como categorias centrais, obrigo-me a revisar a identidade pressuposta e a metamorfose, em uma primeira subseção. Para que, posteriormente e efetivamente, ocupe-me dos avanços do autor e suas contribuições para o estudo da identidade, numa segunda subseção. De modo que possa evidenciar as bases para o avanço no estudo das identidades surdas no campo educacional.

#### **3.1 Identidade no Sintagma Identidade-Metamorfose de Ciampa**

Este estudo me incita a recapitular, mesmo que de maneira objetiva, as proposições de Ciampa sobre a Identidade, em seu sintagma Identidade-Metamorfose, antes deste se tornar um tripé para a Psicologia Social, em sua abordagem crítica, com sua análise sobre a Emancipação. Para tanto, instiga-me rever suas produções. Iniciando com sua tese difundida em sua obra clássica “A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social”, passando pelo estudo que fiz desta mesma obra, por ocasião da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado, até a leitura de outros estudos realizados sobre

a produção científica e acadêmica do autor, como os trabalhos de Filho e Santos (2017) e Filho; Neto e Lima (2020).

Assenta-se que a contribuição do trabalho de Ciampa, para o estudo da Identidade, constitui também uma esfera metodológica, à medida que propõe uma concepção narrativa de identidade, a ser investigada a partir de narrativas de história de vida. Essas narrativas seriam capazes de revelar as diferentes e diversas personagens vivenciadas pelo sujeito, por meio das descrições, do próprio ator social, acerca de sua história de vida.

Para que se entenda, então, a tese defendida por Ciampa de que identidade é metamorfose [e metamorfose é vida] (CIAMPA, 2005, p.133), uma das categorias centrais é a *Personagem*. A partir dessa categoria, Ciampa vai argumentar que a identidade é tanto concreta quanto mutável, a partir da análise das diferentes personagens vivenciadas e narradas por Severina e a forma como foram respondidas e/ou se sucederam, ao longo de sua vida. Assim, a *Personagem* (ou as *Personagens*) é compreendida como uma expressão da identidade, cujas transformações são referenciadas às diferentes formas de reconhecimento dos outros. Em síntese, a partir de um papel social, o indivíduo, como ator social, vivencia uma personagem, na qual passa a articular interesses pessoais e expectativas sociais (FILHO; NETO; LIMA, 2020).

Por ora, queremos apenas apontar o fato de que uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo – e constituída por – uma história pessoal (CIAMPA, 2005. p. 163).

Lima e Ciampa (2012), além disso, reforçam a defesa de que a identidade se expressa por meio de personagens. Sendo que será a articulação das personagens, vivenciadas por um indivíduo, que vão constituir sua identidade, ou seja, “as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si, em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 2005. p. 205).

Ciampa (2005) vai afirmar, desse modo, que identidade é história, uma história pessoal. E se, portanto, não há história sem personagens; nessas histórias as personagens se constituem reciprocamente entre si, da mesma forma que se constituem na relação com os personagens de outros atores.

Isso implica uma consideração importante, a partir da tese de Ciampa (2005), constatar ser impossível viver sem personagens, considerando como se verá logo adiante, pois sempre estamos sendo representante de nós mesmos quando nos apresentamos frente aos outros (LIMA; CIAMPA, 2012).

O autor, então, ocupa-se, especificamente e de forma mais detalhada, dos modos de produção das identidades, dos processos de conservação e de sucessão de personagens. Partindo desse processo de conservação, remetemo-nos ao conceito de Identidade Pressuposta. Ciampa (2005. p. 159) inicia por afirmar que “sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre há uma identidade pressuposta”. Nesse contexto, a título de exemplo, traz à luz a identidade de *filho*, pressuposta sobre o nascituro, que mesmo antes de nascer já é representado como tal, isto é, uma personagem que já compõe a história, mesmo antes de existir. A identidade pressuposta é, pois, uma representação prévia, a partir da qual o sujeito se constitui efetiva e objetivamente como uma personagem, de modo que essa representação passa a ser interiorizada, pelo indivíduo, e incorporada à sua objetividade social.

Considerando, ainda, o aspecto operativo desse processo, é necessário que se compreenda, com Ciampa (2005), que a representação prévia não é suficiente, de modo que a personagem apenas se constituirá como tal, na medida em que as relações, nas quais estiverem envolvidos concretamente, confirmem essa representação. Do mesmo modo, é apenas na pressuposição da identidade que os comportamentos, que caracterizam a relação, vão ocorrer, de maneira a confirmar a representação prévia.

Porém, a identidade, que é pressuposta, precisa ser repostada a cada momento, para que não deixe de existir objetivamente. Por sua vez, quando uma identidade pressuposta é repostada, ela é vista como produto (identidade-mito) – e reatualizada como produto através de ritos sociais – retirando-se, com isso, seu caráter histórico. Ficando seu caráter temporal restrito ao momento originário.

Entretanto, se compreendemos, nas argumentações anteriores, que (1) a realidade é movimento e transformação; e a (2) materialidade da identidade, concordamos com Ciampa (2005), ao conceber que evitar a transformação é impossível. O que se faz, pois, é manter uma aparência de inalterabilidade, para que se possa conservar uma condição prévia. É quando o autor vai introduzir a ideia de

Não-Metamorfose, como sendo uma ação sistemática de conservação de personagens, seja de forma voluntária seja involuntária.

A forma voluntária está exemplificada, na análise de Ciampa (2005), na personagem Severina-escrava, cujas condições materiais, objetivas e subjetivas, não lhe permitiam enfrentar as evidências da transformação. Fazendo com que sua identidade fosse permanentemente repostada, até encontrar 'saída' na loucura, por meio da personagem Severina-doente-mental. Já para a forma involuntária, o autor faz referência a processos de desenvolvimento que são impedidos.

Milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso à mesmice imposta) (CIAMPA, 2005. p. 171).

Tendo, dessa forma, descrito a identidade pressuposta, assim como o processo de reposição dessa identidade pressuposta como sendo o obstáculo impeditivo para a transformação de uma realidade potencial em uma possibilidade concretizada, Ciampa (2005) destaca a necessidade de relacionar, na questão da identidade, tanto a estrutura social quanto o momento histórico. E, para tanto, lembramos que vivemos numa sociedade capitalista.

Considera que, no capitalismo, o capital é o sujeito, enquanto o ser humano, apesar de existir lá, é negado enquanto sujeito. Mas existe como seus predicados, como operário, por exemplo. Porém, "esses predicados, em vez de serem determinações do sujeito *homem* (ou espécies do gênero homem), são de fato *negações* do homem enquanto homem" (CIAMPA, 2005. p. 183).

Isso para que possamos entender que toda forma de pressuposição da identidade, cuja transformação (inevitável) é impedida ou barrada, constitui-se numa negação que interfere diretamente na forma como me represento. Para tanto, analisa três formas distintas de *representação*, a saber:(1) quando compareço como representante de mim, (2) quando desempenho papéis decorrentes de minhas posições (aceito a negação de mim) ou (3) quando reitero a apresentação de mim (reitero a negação de mim).

Assim, finalmente, Ciampa (2005) nos dá condições de compreender a metamorfose da identidade. Ou seja, quando deixo de me representar, reiterando a apresentação de mim (3ª forma de representação), efetivamente nego a negação de

mim, para que possa se expressar o outro *outro*, que também sou eu. Sendo “dito de forma diferente: essa expressão do outro *outro* que também sou eu, consiste na metamorfose da minha identidade, na superação da minha identidade pressuposta” (CIAMPA, 2005. p. 187).

Isso esclarece melhor a compreensão de que, quando me apresento diante dos outros, é impossível expressar minha totalidade, pois, “ao comparecer frente a alguém, eu me represento. Apresento-me como representante de mim mesmo” (CIAMPA, 2005. p. 177). Está em questão, portanto, um jogo de interações e de reflexos de identidades entre si (eu e o outro) e das identidades, refletindo e reagindo à estrutura social, conservando-a ou transformando-a.

O autor, entretanto, é categórico em afirmar que a metamorfose não é um fim em si, um elemento que completa a condição de sujeito do indivíduo, mas sim um processo de metamorfose constante, que é disparado pela eliminação de minha identidade pressuposta e marcado pela alterização da minha identidade. Sua realização se dá sob condições materiais e históricas determinadas.

Quando trata da alterização da identidade, o autor esclarece, necessariamente, acerca das mudanças significativas em termos de um salto qualitativo, que envolve o processo de metamorfose. Para tanto, aborda a perspectiva da conversão de mudanças quantitativas – mudanças consideradas insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais – em mudanças qualitativas. Contudo, essas mudanças não se dão de forma mecânica ou automática, mas ao contrário, concretizam-se na ação e na luta.

O autor faz uma última observação, bastante necessária, acerca da relação entre o salto qualitativo atingido por meio das mudanças qualitativas – as quais resultam do acúmulo de mudanças quantitativas – e o salto qualitativo atingido em nível de consciência; haja vista que as transformações sofridas pela identidade, implicam transformações concomitantes na consciência e nas atividades. É, pois, um esclarecimento que Ciampa (2005) considera como suplementar, para que não se caia na armadilha do materialismo mecanicista, assim como para a compreensão de que, da mesma forma, há uma tendência ao encobrimento e ao velamento que atingem igualmente tanto a identidade, quanto a consciência e a atividade, “três categorias fundamentais para a psicologia social estudar o homem” (CIAMPA, 2005. p. 139).

Por mais que, em termos da estrutura deste estudo, o lugar dessa reflexão seja outro, posterior a esta subseção, é necessário trazer para estas linhas, dois outros conceitos importantes para as reflexões de Ciampa e seus sucessores, na análise do processo de metamorfose no contexto do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. São os conceitos de *mesmice* e *mesmidade*, a partir dos quais, Lima e Ciampa (2012) criticam a aparência de permanência.

Para esclarecer pode-se afirmar que, para Ciampa, a *mesmice* é decorrente de personagens em constante reposição, ou seja, de identidades pressupostas, dando-se como “consciente busca por estabilidade identitária ou inconsciente compulsão à repetição” (LIMA; CIAMPA, 2012. p. 18).

Há, nessa questão, um problema anunciado por Ciampa (2005) e uma ressalva anunciada por Almeida (2005). O problema reside, pois, quando a *mesmice* resulta no impedimento da busca por emancipação, o que culmina no que Ciampa chama de *fetichismo da personagem*, gerando o que será chamado de *identidade mito* (CIAMPA, 2005).

A ressalva de Almeida (2005) está relacionada à possibilidade dessa reposição de personagens representar resistência. Dessa maneira, a reposição seria uma forma de o indivíduo lidar com suas necessidades, de modo que essa condição possa servir de base para se lidar com a alteridade.

[...] há que se considerar que nem sempre o processo de reposição da identidade expressa alienação e heteronomia. Com efeito, ele pode ser fruto de uma atitude positiva frente à vida, de expressão afetiva do ser, de satisfação com um modo de vida específico, que se considera suficientemente válido e digno de manter. Alguns indivíduos chegam a demonstrar uma altivez frente a dissabores e perdas [...], reafirmando seus propósitos de uma existência digna e autônoma apesar dos problemas que os afetam (ALMEIDA, 2005. p. 92).

Para que se possa discutir o conceito de *mesmidade*, nos termos do anúncio anterior, é necessário que se considere, anteriormente, que, ao se viver numa sociedade opressora e exploradora, a identidade se forma a partir da pressuposição, da reposição e da alterização. Atribuindo, portanto, significado à compreensão de que identidade é metamorfose na luta por emancipação.

O conceito de alterização, contudo, que possibilitará a Ciampa anunciar o conceito de *mesmidade*, referida à superação da personagem que o indivíduo repõe. Logo, a *mesmidade* é entendida, assim, como a expressão do outro *outro* que também sou eu. Fato que, por sua vez, permite com que se possa construir um projeto de



identidade sem conteúdo definido previamente e de forma autoritária (LIMA; CIAMPA, 2005).

### **3.2 O Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação de Ciampa**

Avançando no processo de formação para a pesquisa, tive contato com as demais obras do Professor Antônio da Costa Ciampa, nas quais pude perceber a profundidade de suas proposições, bem como a forma como ele avançou sobre os conceitos propostos inicialmente. Este estudo me colocou em contato com alguns trabalhos produzidos sobre o itinerário formativo e de pesquisa de Ciampa, bem como entrevistas realizadas com o autor. Mas também com trabalhos de outros pesquisadores que, tendo sido seus orientandos, atuaram para o fortalecimento e o avanço dos trabalhos sobre a identidade humana, como no caso de Almeida (2005) e Lima (2010), além dos textos do próprio autor.

Em vários destes trabalhos, dentre os quais os de Alves (2017), Filho e Santos (2017) Alves e Miranda (2019) e Filho; Neto e Lima (2020), é facilmente identificável como o trabalho de Ciampa também começa a sofrer suas metamorfoses, especialmente a partir do ano de 1999. Tendo dirigido o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Identidade Humana (NEPIM), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por mais de 30 anos, o autor pôde consolidar um projeto teórico-metodológico de investigação sobre a identidade humana.

Ao longo desses anos, Ciampa começou a identificar um processo de cooptação de metamorfoses pelo próprio sistema, ou seja, superando a ideia inicial baseada na concepção de uma identidade cristalizada. Nessa ótica, o sistema passou a impulsionar os indivíduos a uma transformação permanente. Para o autor, portanto, o próprio conceito de metamorfose foi submetido a uma análise crítica, que pudesse então diferenciá-la. E, dessa reflexão e análise, surge o entendimento da identidade como metamorfose humana em busca de emancipação.

Esta é a grande categoria que transforma o pensamento de Ciampa sobre as metamorfoses da identidade humana. Vão aparecer, em detalhe e complexidade crescentes, em três reflexões propostas pelo autor, proferidas em conferências por ocasião de eventos de entidades de psicologia e psicologia social, sendo posteriormente publicadas em seus respectivos anais.

No primeiro deles, Ciampa (1997) problematiza o “possível caráter emancipatório das metamorfoses que a ‘metamorfose humana’ possui nos dias atuais”. Esclarece, inicialmente, a metamorfose humana se tratar de uma “progressiva e infundável concretização histórica do vir-a-ser humano, que se dá sempre como superação das limitações das condições objetivas existentes em determinada época ou sociedade” (CIAMPA, 1997. p. 1). Assim, à medida que as condições objetivas se atualizam e produzem outras limitações, que precisam ser superadas para a concretização de uma outra identidade humana, significa que a metamorfose humana está também se metamorfoseando. Constituindo-se nas metamorfoses da ‘metamorfose humana’.

Para esclarecer essa questão, o autor trata das ameaças ao processo de humanização – condições objetivas limitadoras – passando pelos conflitos sociais diretos, como a violência urbana. Todavia, dando ênfase ao caráter indireto dos conflitos sociais, que ele identificou como sendo a “internalização da coerção social pelos indivíduos”. Para caracterizar este quadro, Ciampa (1997) o define como sendo a “crescente ‘colonização’ do mundo da vida pela ordem sistêmica”, resumida numa fórmula que o compreende representar o predomínio da racionalidade instrumental, em detrimento total da razão comunicativa.

É nesse sentido que o autor propõe um possível significado emancipatório para as metamorfoses da metamorfose humana, considerando, por exemplo, que a partir das denúncias de Habermas, ciência, técnica e planejamento perdem o caráter promissor e a segurança para uma verdadeira emancipação e assumem o caráter de componentes regulatórios no controle da natureza e da sociedade (CIAMPA, 1997). Com isso, autonomia se transforma em dependência, e emancipação em opressão.

Para responder à pergunta do título, sobre a possibilidade de uma utopia emancipatória, o autor propõe uma primeira aproximação entre pensamento utópico e pensamento histórico, ao recorrer ao conceito de utopia de Bloch e Mainnheim (*apud.* HABERMAS, 1987), que passa a ser caracterizado “como projeto de possibilidades alternativas de vida que se articula com o processo histórico” (CIAMPA, 1997. p. 2).

Ciampa encerra, essa primeira reflexão, apresentando alguns estudos desenvolvidos no contexto de seu grupo de pesquisa, para caracterizar uma variedade de metamorfoses da ‘metamorfose humana’. Nesse sentido, passando pela análise

das identidades de negros e mestiços, identidades profissionais, relacionadas ao misticismo, até o processo de construção de identidades de jovens, de surdos, em processos educacionais e artísticos. Visando indicar como se constitui em infindáveis caminhos para a emancipação, de modo que esteja presente, sempre, uma utopia emancipatória, “seja como meta visada, seja como ausência sentida” (CIAMPA, 1997 p. 3).

Para já introduzir a ideia do que será o seu sintagma, o autor conclui que a semente da metamorfose humana é a emancipação, que, em consequência, para que se desenvolva é necessário que se concretize a metamorfose humana. E essa afirmação faz com que estejam sempre imbricadas, de forma permanente, no campo da psicologia social crítica, a identidade, a metamorfose e a emancipação.

Em sua segunda reflexão, Ciampa parte de outra dúvida: a identidade seria um paradigma para a psicologia social? Toda sua análise parte da defesa de sua tese de que identidade é metamorfose humana (CIAMPA, 1999). E, desde o início do texto – que é resultado de uma conferência – deixa claro que a resposta a essa pergunta é “não”, a Identidade não é um paradigma para a psicologia social.

Começa por esclarecer sobre a questão da identidade como metamorfose não ser um paradigma latino-americano, considerando se tratar da discussão das formas pelas quais a metamorfose humana se dá, em diferentes contextos culturais e conforme leituras diferentes. Para tanto, exemplifica com a perspectiva europeia sobre a identidade latino-americana, para os quais assumimos uma identidade de “civilizados”, a partir da colonização. Afirmando que para se definir uma identidade é necessário que se fale de metamorfose. Ou seja, a questão central reside na discussão sobre “como se dá a metamorfose humana?” A essa pergunta, ele responde afirmando que, em sua análise, o pluralismo teórico e metodológico resulta em “formas diferentes de explicar a metamorfose ou aspectos da metamorfose humana” (CIAMPA, 1999 p. 2). Conclui, portanto, que as diferentes abordagens de determinada questão podem constituir, cada uma delas, um paradigma.

O que talvez fosse mais correto é afirmar que é um **sintagma** e não um paradigma [...]. Esse sintagma seria a “identidade-metamorfose-emancipação” [...]. As posições assumidas frente a esse sintagma é que se constituem como paradigmas possíveis (CIAMPA, 1999. p. 4).

Na terceira conferência proferida por Ciampa, intitulada “A Identidade Social como Metamorfose Humana em Busca de Emancipação: Articulando

Pensamento Histórico e Pensamento Utópico”, pode-se considerar que o autor consolida o lugar da emancipação no sintagma apresentado.

Inicia a palestra apontando que, obrigatoriamente, a constituição de toda e qualquer identidade social é resultado do processo de metamorfose humana. Isto é, seja a identidade individual seja coletiva, ela é sempre “a história de nossa metamorfose em busca de emancipação que nos humanize” (CIAMPA, 2003. p. 3).

Quando avalio inicialmente que, nessa reflexão, o autor estabelece o lugar da emancipação no sintagma, faço, pois, referência à definição de sua importância no conjunto de sua obra. Isso está claro quando Ciampa, afirma que a emancipação dá sentido ético à metamorfose. E ao dar sentido ético à metamorfose, a emancipação constitui-se efetivamente como elemento e/ou instrumento de humanização. Com isso, o autor também admite a possibilidade de que essa emancipação seja impedida ou prejudicada por elementos como a violência ou a coerção – dentre outros – fazendo com que a metamorfose se inverta em desumanização.

Muito mais do que a não-metamorfose ou a reposição de identidades pressupostas como anunciado em sua obra central (CIAMPA, 2005), o autor não apenas identifica como passa a analisar e estudar o processo pelo qual formas de metamorfose das identidades acabam se invertendo em desumanização, revelando a natureza política das identidades.

A destruição, a degradação e a indignidade de pessoas e grupos são formas de metamorfose, em última análise, provocadas de modo heterônomo por um poder interiorizado subjetivamente e – ou apenas – exteriorizado objetivamente. Ou seja, quase sempre, senão sempre, há um conflito político que se estabelece entre a pretensão de uma identidade social, de uma lado, como (1) auto-afirmação e hetero-reconhecimento de um projeto emancipatório e, de outro, como (2) hetero-afirmação e auto-reconhecimento de um projeto coercitivo ou de dominação” (CIAMPA, 2003. p. 3).

Com isso, o autor avança no entendimento inicial de que identidade é metamorfose, para analisar a identidade sempre como um processo de metamorfose. Mas agora, revela a necessidade de se compreender o sentido dessa metamorfose como emancipatório ou não, assim como a compreensão de que a concretização dessa emancipação se dá unicamente como uma ação política, seja ela explícita seja não.

Após apresentar novamente uma série de trabalhos e estudos, que vêm acompanhando em seu grupo de pesquisa, Ciampa esclarece que essas pesquisas buscam compreender a formação de identidades sociais em seus processos de

metamorfose. Noutras palavras, como nos tornamos quem estamos sendo. Nesse contexto, destaca que, para tanto, não é suficiente que o façamos de forma meramente descritiva, mas ao contrário, que o façamos de forma compreensiva. O que exige que se busque a captação do sentido – emancipatório ou não – dessas metamorfoses.

O autor prossegue para a articulação entre pensamento histórico e pensamento utópico, conforme anunciado no título da conferência, afirmando ser o pensamento histórico aquele que nos permite uma análise crítica dos acontecimentos, ao passo que o pensamento utópico é o que nos serve como referência para a possível crítica. Considera, ainda, que o pensamento utópico resguarda um caráter universalista, em torno da luta pela dignidade da vida humana, da qual não se pode excluir qualquer indivíduo, grupo ou coletividade. Esse fato constitui como uma exigência ética, ou seja, “Quem exclui qualquer um dessa utopia, na verdade, nega-se como ser humano” (CIAMPA, 2003 p. 5).

Ciampa está se referindo, assim, às pretensões emancipatórias contidas nas utopias, nas quais destaca, em síntese, estes dois aspectos: (1) que essas utopias não podem ser impostas de forma heterônoma ou violenta e que (2) as pretensões emancipatórias devem ser universalizáveis. E conclui que apenas a articulação entre pensamento histórico e pensamento utópico se torna capaz de reunir as condições necessárias e as condições suficientes, das quais dependem o sentido emancipatório de ações políticas.

### **3.3 Avançando sobre os Conceitos de Ciampa**

#### **3.3.1. Uma Análise da Relação entre Identidade e Emancipação**

Após uma breve incursão nos trabalhos de Ciampa, em particular sobre aqueles produzidos pelo próprio autor, para que possamos compreender a profundidade e a importância de sua obra, recorri a uma análise das metamorfoses de seu trabalho, de autoria de Filho, Neto e Lima (2020), que propõe uma distinção de quatro fases para a evolução do trabalho e das pesquisas sobre o sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Esse foco investigativo se inicia com sua pesquisa de mestrado, na qual se ocupou de estudar a Identidade e suas relações

com a Ideologia. Na segunda fase analisada, o autor se ocupa do entendimento de que identidade é metamorfose, a partir de um modelo narrativo. Na terceira fase, Ciampa configura sua proposição do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, do qual nos ocupamos nas fases anteriores. Na sua quarta fase, que nos interessa neste ponto do estudo em diante, estabelecem-se as críticas do autor ao seu próprio pensamento, reverberando noutros trabalhos e pesquisas. De tal modo que, a partir do sintagma citado, alguns conceitos puderam ser mais profundamente explicitados, como o de “emancipação” (ALMEIDA, 2017), por exemplo, e outros puderam ser introduzidos, como o de “anamorfose” (ALMEIDA, 2005). A partir disso, complementam-se as discussões de Ciampa (2002) sobre as “políticas de identidade” e as “identidades políticas”; e de “reconhecimento perverso” (LIMA, 2010), por meio do qual esse autor consegue ampliar a análise do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, “ressaltando o peso que determinados processos de reconhecimento social podem ter na constituição da identidade” (FILHO; NETO; LIMA, 2020. p. 304).

Almeida (2017) propõe uma análise bastante pontual sobre a relação entre Identidade e Emancipação. O autor inicia situando os conceitos, no campo da Psicologia Social. O que, por sua vez, já dispõe dessa aproximação como uma espécie de interdependência. Essa seria, pois, uma condição obrigatória dos estudos, em ciências humanas, segundo qualquer teoria crítica, visto que é exatamente o interesse pelas condições emancipatórias, existentes no contexto social, que distinguem os estudos da identidade, no campo em que Ciampa (2005), Almeida (2005) e Lima (2010) tem ocupado para esta tarefa, a saber, a Psicologia Social Crítica. Em resumo, o autor consolida a compreensão de que o conceito de identidade precisa ser estudado sob a ótica da emancipação, abordagem que demonstra interesse e preocupação com seu objeto, em sentido moral e político.

Ao analisar o caráter crítico desse campo, Almeida (2017) considera que a própria Psicologia Social Crítica está comprometida com processos emancipatórios, assim como com a superação de situações intoleráveis. Dessa forma, ele considera que a questão da emancipação passa a ganhar relevo de melhores e maiores contornos a partir de fenômenos como a dominação, a violência e a alienação, dentre outros. Assim, a emancipação não é uma mera promessa utópica, contudo está “inscrita na realidade social e na existência das pessoas e grupos, referida à liberdade subjetiva, ao reconhecimento das relações interpessoais, ao acesso a direitos e à

cidadania, à superação de situações de heteronomia [...]. Só aí a emancipação pode ganhar sentido” (ALMEIDA, 2017. p. 2).

Para Almeida (2017), o conceito de emancipação ilumina os estudos sobre a identidade, que reafirma a teoria de Ciampa (2005), para quem identidade é metamorfose, consolidando o lugar da emancipação no referido sintagma desse autor. Assim,

A emancipação diz respeito a indivíduos, grupos e coletividades, e trata de questões relacionadas com a dominação/exploração social, com a objetividade social (reificada), a normatividade (ilegítima), a intersubjetividade (relações interesseiras, coercitivas) e a subjetividade (falsa consciência/autoengano) (ALMEIDA, 2017. p. 3).

Para aprofundar mais a compreensão sobre o conceito de emancipação, Almeida (2017) bebe na mesma fonte de Ciampa (2005). Ou seja, ele recorre às análises de Habermas (*apud*. BANNEL, 2009), para quem a emancipação (humana) está associada ao aumento de seis questões destacadas, como (a) o aumento do conhecimento, (b) da liberdade subjetiva, (c) da autonomia ética, (d) da autorrealização, (e) da igualdade do direito de participação na formação da vontade política e (f) da possibilidade de apropriação reflexiva da cultura. Dessa forma, ainda em Habermas, o autor considera que a emancipação se expressa por meio de processos que concorrem a quatro resultados mais diretos, a saber, (1) a maior racionalidade do saber, (2) à solidariedade dos indivíduos, (3) à autonomia da pessoa e (4) à plena participação dos indivíduos e grupos no plano social. Em outras palavras, “as lutas atuais contra o controle da internet, pelo direito ao aborto, contra o assédio moral, pela sustentabilidade, contra as práticas manicomiais, pelo reconhecimento das etnias” (ALMEIDA, 2017. p. 3) seriam exemplos de processos emancipatórios, cujas pretensões se projetam sobre as relações sociais, personagens sociais e identidades.

O autor recorre também à Honnet (2003 *apud*. SOBOTTKA, 2013. p. 157-158) para analisar o ser, a emancipação, uma possibilidade para o indivíduo, no sentido de criar e concretizar um plano de vida próprio. Nessa mesma linha de análise, o autor destaca também duas dimensões nas quais a emancipação é ampliada, são: (1) quando novas esferas de vida são determinadas livremente, e (2) quando novas pessoas e grupos conquistam o direito de determinar seus próprios projetos de vida.

Essa melhor descrição do conceito de emancipação e do seu lugar no sintagma, acaba por encaminhar o autor a uma aproximação desse conceito com o

de autonomia. Bebendo ainda em Habermas (2005), o autor propõe analisar a emancipação como sendo uma espécie de *autoexperiência*, na qual processos de *autoentendimento* sejam capazes de, entrecruzando-se, produzir ganhos de *autonomia*. Para Almeida (2005. p. 30), a autonomia se refere à:

Condição de se relacionar com as pessoas de modo igualitário, uma relação de sujeito a sujeito livre de coações, pressupondo a autoexpressão e o reconhecimento do indivíduo, bem como uma identidade pautada pela postura crítica frente ao mundo, aos outros e a si próprio.

A autonomia, assim, se contrapõe à ideia de livre-arbítrio, à medida que corresponde, àquela, à capacidade de escolher, livremente, aquilo que se considera importante. Ao passo que neste, a capacidade de escolha está situada entre coisas dadas ou em projetos elaborados, segundo parâmetros pré-estabelecidos.

Para essa compreensão da autonomia, encontramos equivalência na teoria de Ciampa (2005. p. 149), que considera ser isso “a transformação das determinações exteriores em *autodeterminação*”. Para Almeida (2017. p. 3), portanto, numa acepção mais ampla da palavra, autonomia se refere, pois, à “capacidade de imprimir orientação às suas próprias ações, por si mesmo, e com independência”. O que Habermas (2016) demarcará como sendo a manifestação de uma identidade pós-convencional que, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de refletir frente aos valores e à normatividade existentes.

Contudo, o autor segue esclarecendo o conceito de autonomia, em referência ao sintagma identidade-metamorfose-emancipação, ao propor o entendimento de que a autonomia está sempre referida a uma identidade. E, nas palavras de Ciampa (2005) se associa ao processo de tornar-se “o outro *outro* que também sou eu”, superando as identidades que nos coisificam.

Destarte, a autonomia não pode ser confundida com autossuficiência, haja vista ser, esta, centrada em si mesma. Mas ao contrário, a autonomia está referida, por sua vez, ao reconhecimento intersubjetivo das identidades que buscam ser autônomas por meio de um processo emancipatório. Para isso, Almeida (2017) destaca a importância do diálogo para esse processo, pois somente, por ele e com ele, o eu e seus outros podem reconhecer-se.

Logo, a autonomia não está abertamente à disposição dos indivíduos, mas na análise do autor, ela precisa ser diuturnamente conquistada e preservada, já que são vulnerável às determinações do sistema, bem como aos acontecimentos sociais.



O que o autor propõe é uma compreensão da autonomia, numa concepção intersubjetiva, de forma que os indivíduos e a coletividade possam conquistar ou promover as alterações contextuais, culturais, políticas e sociais, que lhes permitam estabelecer metas e conduzir a própria vida de forma autônoma.

Almeida (2017) propõe uma análise da questão da emancipação, no plano social, na qual o autor considera sua compreensão em torno de sua relação com as violências sofridas por indivíduos e seus grupos. Para ele, a noção de emancipação deve se ocupar das violências descritas, na tradição marxista, como exploração, dominação, alienação e controle, mas também as formas sutis e veladas como se manifestam na realidade, de maneira que as identidades sejam encobertas ou apagadas.

O autor conclui seu estudo sobre a identidade e a emancipação, no contexto do sintagma identidade-metamorfose-emancipação de Ciampa, considerando que a emancipação se inscreve na luta pela superação de condições desfavoráveis, envolvendo a predisposição para uma práxis libertadora, que faça mais sentido se falar em (1) movimentos emancipatórios, (2) processos emancipatórios ou (3) (ações dotadas de) sentido emancipatório.

O autor analisa que a emancipação implica mudanças no modo ser de indivíduos e grupos, porém que nem toda mudança tem caráter emancipatório. Analisa que a identidade dos indivíduos é composta por uma diversidade de personagens sociais, que sofrem diferentes formas de sujeição e violências, de modo que algumas superações dos sujeitos não implicam a superação de todas as formas de dominação, injustiça ou discriminação que possam sofrer outros de seus personagens sociais. De igual feita, as superações de ordem individual não abarcam, obrigatoriamente, todos os sujeitos do grupo ou outros grupos, que sofram a mesma dominação, injustiça ou discriminação.

À vista disso, um processo emancipatório é capaz de produzir novos arranjos individuais, de interação ou, até mesmo, de grupos, entretanto de igual maneira, pode ser absorvido pelo sistema, fazendo com que percam força de mudança. O autor explica, com isso, que um processo emancipatório pode resultar em novas formas de submissão, como também em essencialismos identitários. De forma que, apesar do caráter crítico e da força transformadora de determinado grupo social, essa identidade se torne uma espécie de “camisa-de-força” para tais sujeitos,

cuja pertença passa a estar atrelada a determinado símbolo, aceitação de padrões e de proposições de forma totalmente acrítica. Não significa, contudo, a inexistência de resultados positivos. Deve-se compreender que a emancipação não é resultado automático da busca por reconhecimento social, o que se nos revela ser uma incompletude, a partir da qual Almeida (2017) propõe que se designem os resultados positivos, desse processo, como *fragmentos emancipatórios* ou fragmentos de emancipação.

Almeida (2017. p. 5), ainda, pondera, à guisa de sua conclusão desta análise, a possibilidade de que processos ou movimentos emancipatórios funcionem como “fenômenos transitórios de mediação de contradições”, permitindo com que a emancipação possa ser compreendida como “um processo provisório de articulação, lutas e conquistas parciais de identidades particulares em relação a um exterior que lhes é antagônico”.

### 3.3.2. Sobre as políticas de identidade e as identidades políticas

No texto em que Ciampa anuncia tais categorias, uma pergunta especificamente, motiva-o. Trata sobre a possibilidade dos movimentos que oportunizaram o surgimento de novas identidades conseguirem preservar o espaço político frente a questões coletivas, mas também individuais, sem que isso signifique incrementar “maior racionalidade do poder e da dominação” (CIAMPA, 2002. p. 134).

Essa dúvida surge da constatação de que a metamorfose das identidades não é um processo automático, todavia, ao contrário, é um processo que resulta de lutas e vivências do sujeito em sociedade, seja individualmente, seja em grupo. Sendo que, nesse caso, é o aspecto que se destaca para a análise de Ciampa. Em suma, pode-se afirmar que, nessa análise, as *políticas de identidade* têm caráter *coletivo* e estão referenciadas a aspectos *regulatórios*, enquanto as *identidades políticas* possuem caráter *individual* e estão referenciadas a aspectos *emancipatórios*.

Grupos sociais lutam pela afirmação e pelo desenvolvimento de suas identidades coletivas, no esforço de controlar as condições de vida de seus membros; indivíduos buscam a transformação e o reconhecimento de suas identidades pessoais, na tentativa de resolver conflitos em face de expectativas sociais conflitantes. A questão das políticas de identidade de grupos envolve a discussão sobre autonomia (ou não), que se transformam para indivíduos em indagações sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas [...] (CIAMPA, 2002. p. 134).

Pela articulação possível com a questão da normalidade – que surgirá nos estudos seguintes – creio ser importante destacar a retomada que Ciampa (2002) faz sobre o conceito de políticas de identidade, apontado por Goffman (2008). Para esse autor, tais políticas estão relacionadas aos estigmas atribuídos aos que não se adequam às expectativas sociais como “normais”.

Assim, aqueles considerados *não-normais* são classificados como *estigmatizados*, a partir de três tipos de estigma, a saber, (1) abominações do corpo, (2) as culpas de caráter individual e (3) estigmas tribais de raça, nação, religião, dentre outros. Goffman (2008) já anuncia o caráter político dessa questão, ao analisar os tipos de discursos que envolvem a estigmatização dos indivíduos. Ou seja, um discurso de caráter psiquiátrico, difundido por outros grupos; e um discurso de caráter predominantemente político, difundido pelo próprio grupo.

Uma “política de identidade” aparece na orientação feita ao estigmatizado no sentido de “que se ele adotar uma linha correta (linha essa que depende da pessoa que fala) ele terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e respeito” (GOFFMAN, 1975. apud. CIAMPA, 2002. p. 136).

Por conseguinte, Ciampa (2002) revela que a questão das políticas de identidade envolve um conflito entre autonomia e heteronomia. Primeiramente, na consideração entre a suposta autonomia do discurso do indivíduo, no interior do próprio grupo. Posteriormente, a heteronomia do discurso de outros grupos. Nessa conjuntura, mostra como eles assumem caráter paternalista ou colonizador (além de psiquiátrico como anunciado anteriormente). Em seguida, este mesmo conflito se revela na disputa entre a “voz do grupo que fala através dele” e a voz do próprio indivíduo. É, pois, nesse ponto que o autor sinaliza como a questão da *autonomia* se confunde com a questão da *autenticidade*: “como definir quando se trata de uma escolha original e autêntica do próprio indivíduo?” (CIAMPA, 2005. p. 136-137).

Como pano de fundo para esta análise sobre as políticas de identidade e o conflito entre autonomia e autenticidade, Ciampa (2002) traz reflexões de Horkheimer M. e Adorno T. (1978), sobre os postulados de Freud, a respeito do que chamou de psicologia das massas. Nessas reflexões, cada indivíduo participa de diferentes psiques de massa, que Ciampa (2002) vai chamar também de “personagens coletivas” (por exemplo, raça, religião, profissão, etc.), mas que também estão sujeitos a parcelas de autonomia e originalidade.

Por isso, referindo-se novamente às reflexões de Horkheimer M. e Adorno T. (1978), Ciampa (2002) vai questionar o fato de que a culpabilização apriorística das massas retira de questão qualquer possibilidade de ação ou discurso autônomo do grupo. Igualmente como a defesa de um controle externo das massas legitima a heteronomia que decorre das ações e discursos produzidos por outros grupos.

Filho, Neto e Lima (2020. p. 299) colocam a questão da seguinte forma:

Trata-se de questionar o quanto pode existir no interior de grupos sociais, ou mesmo dentro do sistema social, autonomia para se construir identidades para além das expectativas e prescrições que o grupo estabelece e homogeneiza por sua identidade coletiva. Neste contexto, Ciampa critica a predominância da heteronomia na cultura capitalista, fundida com a racionalidade instrumental, onde os sujeitos devem se adequar à lógica de consumo pela reprodução.

Ciampa (2002), ao fazer referência ao trabalho de Guareschi (2000), aponta que os trabalhos em desenvolvimento, no campo das políticas de identidade, têm se ocupado de grupos vêm lutado pela afirmação de suas identidades. “grupos com identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas por setores dominantes ou elitizantes da sociedade” (GUARESCHI, 2000. apud. CIAMPA, 2002. p. 139). Indica a necessidade de que se estudem, juntamente com as políticas de identidade de grupos oprimidos, as políticas de identidade de grupos dominantes, ponderando justamente sobre os impactos destas sobre aquelas. E segue argumentando que considera “extremamente relevante e complexa a questão das políticas de identidades. Seu estudo torna possível discutir a especificidade de lutas pela emancipação de diferentes grupos sociais que, em sua ação coletiva, revelam velhas ou novas opressões” (CIAMPA, 2002. p. 141).

Sobre as identidades políticas, Ciampa argumenta, a partir de Prado (2001), que as ações coletivas não constituem, *a priori*, qualquer caráter emancipador. E, resgatando as argumentações do próprio Ciampa (2005) de que a identidade se produz (ou é produzida) a partir de um jogo articulado de igualdades e diferenças, pode-se compreender outro argumento de Prado (2001), iluminado por Ciampa, no qual se considera que, além da busca por igualdade na luta pela afirmação das identidades coletivas, busca-se também uma diferenciação dos elementos homogeneizadores desses grupos. O que tornaria a disputa, pela atribuição de significado à realidade, elemento central para o entendimento da identidade política.

Outro aspecto referenciado, neste debate, está relacionado à possibilidade de uma identidade política estar referida a uma única personagem ou um personagem

específica; diante da constatação de uma multiplicidade de personagem vivenciadas por um indivíduo, a partir das quais ele se representa de forma ativa ou não, participativa ou não. Ou como apresenta o próprio Ciampa (2005. p. 142), “como articular múltiplas personagens [...] em ações coletivas, constituindo uma identidade pessoal singular que pudesse também ser considerada uma identidade política?”.

Para começar a responder essa questão, Ciampa problematiza o processo de formação de consensos, a partir das condições das sociedades modernas consideradas complexas, propondo a rejeição da razão em geral. Na qual, a ordem sistêmica incrementa, cada vez mais, a opressão e a exploração, a partir da colonização do mundo da vida, e a substituição por uma razão comunicativa, fundamentada em Habermas, em que estaria introduzida um poder democrático.

Como o interesse desse estudo não se relaciona diretamente com a compreensão aprofundada dessas razões anunciadas, avanço nesta revisão para a forma como essa mesma pergunta anterior fora elaborada por Filho, Neto e Lima (2020. p. 300), a saber, “quais possibilidades há dentro das políticas de identidade para se assegurar a autonomia necessária para a construção de indivíduos responsáveis por suas implicações políticas com outros indivíduos?”.

Nesse sentido, recorro novamente a Filho, Neto e Lima (2020), para alertar que, somente no trabalho seguinte<sup>12</sup>, Ciampa (2003) define a Emancipação como projeto ético a ser concretizado, o que por sua vez só poderá ocorrer a partir de um projeto político.

### 3.3.3 Sobre anamorfose e reconhecimento perverso.

Para que se possa compreender bem o potencial da obra de Ciampa, é preciso que se avance sobre alguns trabalhos de relevância para a continuidade sobre os estudos do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. E, a partir deste, especificamente, que nos interessa neste estudo, tratando das políticas de identidade e das identidades políticas.

---

<sup>12</sup> “A Identidade Social como Metamorfose Humana em busca de Emancipação: Articulando Pensamento Histórico e Pensamento Utópico”, apresentado no XXIX Congresso Internacional de Psicologia da Sociedade Internacional de Psicologia, em Lima no Peru.

Um desses trabalhos é o de Lima (2010), no qual o autor analisa a importância do debate sobre as políticas de identidade e sobre as identidades políticas para que se compreendam os fragmentos emancipatórios de nossas identidades.

Um dos aspectos importantes, revelados pelo autor, trata sobre o rompimento que Ciampa faz entre identidade pessoal e identidade social, uma vez que considera que toda identidade é social. Aprofunda a análise acerca da qual Ciampa não conseguiu explorar em sua teoria, a saber, sobre a identidade coletiva através da relação de indivíduos com outros indivíduos.

Lima (2010) inicia, porém, revelando que Ciampa (2002) indica, mesmo que de forma embrionária, a ideia de que determinadas políticas de identidade acabam por configurar determinadas identidades coletivas. Essas políticas identitárias expressariam um discurso auto excludente, isto porque se representaria, diante dos outros, vivenciando uma personagem determinada, sendo que, consciente ou não dessa determinação, coloca-se de forma estigmatizada. Ciampa, então, ao questionar o que chamou de solidariedade universal, avança em sua análise ao evidenciar a possibilidade de o sintagma identidade-metamorfose-emancipação “avaliar o quanto determinadas identidades coletivas possuem uma expressão emancipatória ou reacionária” (LIMA, 2010. p. 170).

Em Habermas, novamente, Ciampa encontra elementos para desenvolver a ideia do que considerará uma tensão entre políticas de identidades e identidades políticas. Ciampa então vai considerar que, mesmo diante da luta pela afirmação e desenvolvimento de identidades coletivas, poderá haver, no entanto, uma relação de controle da vida dos seus membros, assim como poderá haver, um contexto de mediação e potencialização de identidades políticas.

O conceito de identidade política desenvolvido por Ciampa, por um lado, permite verificar que mesmo dentro de grupos que lutam pelo reconhecimento legítimo de determinadas políticas de identidade existem expressões de opressão à identidade (LIMA, 2010 p. 186).

Almeida (2005) também auxilia nessa análise acerca da reflexão de Ciampa, ao considerar que as políticas de identidade, por obedecer a razões político-estratégicas, direcionam as relações entre indivíduos, assim como entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, considera que as análises sobre as identidades políticas permitem, igualmente, compreender as metamorfoses que acontecem

nesses grupos, assim como as metamorfoses do próprio grupo, à medida que os interesses individuais interferem nos grupais.

Lima (2010) faz uma ressalva de que, ao falarmos de políticas de identidade como instrumentos de regulação, estamos tratando de situações nas quais as políticas assumem um caráter ideológico com o intuito de manter determinada realidade já instituída. Fato que não favorece a expressão da subjetividade, sendo possível encontrarmos tais regulações, inclusive, em espaços considerados revolucionários.

Concebido em outra perspectiva, o desafio identificado por Lima (2010), neste contexto de análise, consiste em evidenciar a possibilidade, ou não, dos discursos dos movimentos sociais desestabilizarem formas ideológicas, sem eliminar a autodeterminação como elemento identitário. E conclui, com isso, que a “análise das políticas de identidade requer que analisemos o sentido interno de coesão grupal” (LIMA, 2010 p. 190).

O perigo que se corre, com essa especificação excessiva das diferentes formas de opressão e preconceito, é que cada uma delas se convertam em políticas de identidade igualmente fragmentadas excessivamente, de modo que não se reconheça o problema que todas guardam em comum. Nessa concepção, conforme indicado por Ciampa, o do reconhecimento da dignidade e das necessidades humanas. Assim, torna-se “difícil sentir-se indignado com a degradação do outro, tanto quanto com a degradação de si mesmo” (CIAMPA, 2003 p. 4).

Mediante isso, outra questão se revela, a partir das reflexões de Ciampa, “Como as identidades políticas são expressas na coletividade?” Não mais apenas como forma de regulação como anunciado, e isso Ciampa (2002) já indica ao apontar o estudo de Guareschi (2000). Ou seja, essa autora problematiza a possibilidade de que as identidades pressupostas, oferecidas por algumas políticas de identidade, servirem como instrumento propulsor para a superação de outra personagem, posta de forma negativa e segregadora.

Nessa medida, revelam-se alguns fragmentos emancipatórios. Se, como afirma Lima (2010), está claro que as políticas de identidade estão a serviço da formação e manutenção de identidades coletivas, aprisionando indivíduos numa forma única de representar determinada identidade a partir de regras bastante específicas, é necessário que se avance no debate acerca de sua possibilidade de assumir, ainda

assim, um sentido emancipatório. Pois, são capazes de ampliar as possibilidades de existência para os indivíduos em determinada sociedade. Para o autor, o potencial emancipatório das políticas de identidade reside tanto na ideia de uma coalisão de forças quanto numa utopia coletiva, que supere os particularismos, ou seja, pode-se arriscar uma síntese, uma luta de todos os excluídos e oprimidos contra todas as formas de exclusão e de negação da humanidade.

É necessário que se ilumine, nesta revisão da literatura – apesar da obrigação de se adiantar que não se intenta um aprofundamento teórico acerca dos conceitos que ora se nos compelem a uma referência – o conceito de *Anamorfose*, surgido na obra de Almeida (2005), determinante para a continuidade do desvelamento da importância do debate sobre as políticas de identidade e as identidades políticas.

Para evidenciar essa localização da anamorfose, no debate e na análise das políticas de identidade, é necessário que se faça uma breve contextualização, para qual nos valeremos do estudo de Lima (2010). Contextualizando, desde a evidência revelada por Ciampa (1997), Lima (2010) inicia por tratar do fato da metamorfose ter sido absorvida pelo capitalismo. Para tanto, faz uma diferenciação entre o capitalismo centrado na produção e o capitalismo centrado no consumo, de forma que, no primeiro, eram exigidas posições cada vez mais fixas, através de funções específicas e especializadas, culminando no que o autor referencia como uma fixidez identitária. Enquanto, no segundo modelo, o capitalismo está estruturado no que o autor destacou como sendo a *ética do direito ao gozo*, impulsionando uma diversificação infinita de possibilidades de escolha,. Seria, pois, este último, o exato momento em que a metamorfose passa a ser uma condição para se estabelecer socialmente.

Esse contexto teria produzido uma disputa entre a tradição social brasileira e as políticas identitárias, surgidas no capitalismo de consumo, sendo que elas coexistem e concorrem entre si. Lima (2010), portanto, afirmará que as contradições existentes, nessa disputa entre políticas de identidade, apenas poderão ser evidenciadas pelo conceito de Anamorfose de Almeida (2005).

Em sentido didático, Anamorfozes são figuras em perspectivas deformadas, que apenas são compreensíveis a partir de determinado ponto fixo. Mas



que foi descrita por Almeida (2005), no contexto dos estudos identitários sobre o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, como sendo:

Uma figura em perspectiva deformada que, para ser reconhecida, exige do observador um deslocamento, um abandono de sua posição convencional, e uma busca de um novo ponto de vista. Este ponto é sempre extremamente preciso, mas desconhecido, e sua descoberta revela, na figura até ali incompreensível, formas finalmente reconhecíveis (ALMEIDA, 2005. p. 30-31).

No contexto das políticas de identidade, esses pontos fixos são estabelecidos em relação à incorporação dos discursos sociais, de modo que (1) os indivíduos sejam colocados em seus devidos lugares sociais e (2) impondo limites às suas participações sociais, promovendo uma negação de projetos particulares. Por outro lado, os indivíduos podem lutar para que se estabeleça outro ponto fixo, o que também seria uma anamorfose.

É, pois, nesse último sentido que a proposição de Almeida (2005) se torna mais relevante, no contexto do sintagma de Ciampa. Ou seja, é necessário que se compreenda, com Almeida (2005) e Lima (2010), que quaisquer projetos, que tenham sido idealizados fora dos parâmetros estabelecidos ou que não tenham sido reconhecidos como metamorfoses das políticas de identidades, serão consideradas aberrações ou alucinações. Esses projetos representam, então, formas de resistência que buscam alternativas às ideias dominantes. Pois, na tentativa de fugir das heteronomias, de emancipar-se delas, buscam uma nova posição em relação ao ponto de vista fixo criando, nesse processo, uma *nova identidade*.

Essa nova identidade, seja ela ainda um desejo seja uma conquista do indivíduo ou de algum grupo social, expressa um reposicionamento do sujeito ante àquela identidade que esperam que ele(s) se conforme(m). No entanto, principalmente, expressam um processo de metamorfose com características emancipatórias, já que essas modificações identitárias representam a busca de autonomia do indivíduo, uma recolocação do sujeito ante às condições sociais restritivas que lhes são impostas.

Os pontos fixos da argumentação de Almeida (2005), estabelecidos pelas políticas de identidade, são as mesmas identidades pressupostas da teoria de Ciampa (2005), cujo reconhecimento dos sujeitos está condicionado a critérios e orientações bastante específicas. Contudo, há indivíduos que resistem ao enquadramento – que são considerados nestas políticas de identidade, anormais, desajustados e

problemáticos, ou ainda, um perigo à ordem – e colocando-se como *novos pontos fixos*, buscam reconhecimento a partir de onde estão localizados.

As identidades anamórficas, em sua potencialidade emancipatórias, tensionam as políticas de identidade para seu reconhecimento, e, nesse tensionamento, trazem uma nova proporcionalidade entre as exigências de reposição e os reclamos de alterização (LIMA, 2010).

Antes da continuidade da análise do autor, considero igualmente relevante que se reproduza, nesta revisão, a mesma ressalva indicada no texto de origem, a saber, o fato de que se, para as identidades pressupostas (pontos fixos), as personagens anamórficas são anamorfozes - posto que se deslocam para mudança do ponto de visão para adequação ao ponto preciso - a relação inversa é igualmente aplicável. Ou seja, quando as personagens anamórficas são o ponto fixo, as identidades pressupostas são anamorfozes, posto que se deslocam para mudar o ponto de visão, intencionando se adequar ao ponto preciso.

Essa ressalva se torna relevante exatamente quando se considera a possibilidade das personagens anamórficas se constituírem efetivamente como pontos fixos, visto que dependem de um reconhecimento baseado em outra lógica. Assim sendo, um reconhecimento que se dê a partir da própria diferença, ao que Lima (2010) denominou de *reconhecimento pós-convencional*, em referência ao conceito de identidade pós-convencional de Habermas (2016).

Lima (2010) segue argumentando que esse reconhecimento apenas pode se ocorrer, a partir, e por meio, de uma luta constante. Considerando que, como as personagens anamórficas representam uma resistência ao que é imposto, há a necessidade de que se lute constantemente contra políticas de identidade que tentam, diuturnamente, absorver essas anamorfozes, transformando-as em novas mercadorias.

Podemos considerar que o conceito de anamorfose, de Almeida (2005), revela-nos, empiricamente, uma *ação política* dos indivíduos em contradição com o papel original das políticas de identidade. Uma ação que questiona o universal em nome da expressão de sua identidade, sua personagem. E assim se constitui, nas palavras de Lima (2010), num ato revolucionário.

Portanto, a concepção de anamorfose, apresentada até aqui, “reforça a tese de que a inclusão em um sistema com papéis sociais delineados, *a priori*, é um movimento reverso da autonomia” (LIMA, 2010. p. 204).

#### **4 ESTUDO 2: ENSAIO DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FREIRE E CIAMPA**

Por ocasião do interesse em pesquisar a relação entre a difusão da Libras e a instituição de uma política identitária para os surdos em Belém, tendo como pano de fundo a constituição da comunidade surda local, contemplei-me diante da necessidade de rever meus estudos, nos quais analiso o processo de construção das identidades surdas como metamorfose. Para, ali, tentar traçar os primeiros fios de interação do papel da comunidade surda, no processo de transformação das identidades de surdos.

Essa revisão me colocou novamente diante da importância dos encontros entre surdos, mas também do encontro entre surdos e ouvintes. Ambos mediados pela língua de sinais. Situando-se como o processo de virada da consciência desses sujeitos, por conseguinte, contribuindo para a virada de suas atividades e de suas identidades. Porém, para entender a importância dessa virada, dessa transformação e dessa metamorfose pela qual passaram os surdos, percebi-me diante do estudo feito sobre o processo de velamento, de impedimento da transformação - um processo de conservação das personagens vivenciadas pelos surdos - em particular, no contexto do estudo apontado (SANTOS 2011), a partir das relações familiares e escolares. Isto é, o estudo sobre o processo de estipulação de identidades pressupostas sobre os surdos, tanto por seus pais quanto pelos sujeitos com que os surdos têm contato na escola.

Essa revisão me condicionou a revisitar os fundamentos primários desta análise, a saber, a tese da identidade como metamorfose de Ciampa (2005). Nesse estudo, a identidade pressuposta é uma representação prévia sobre o sujeito, que o constitui efetiva e objetivamente como uma personagem. Representação essa que passa a ser interiorizada pelo indivíduo, sendo incorporada à sua objetividade social. O autor esclarece ainda que esta representação prévia não se basta, isto é, a personagem só se constituirá na medida em que as relações, em que estiverem envolvidos concretamente, confirmarem esta representação. Nesse escopo, é a representação prévia que estabelece os comportamentos que constituirão a personagem, mas também os comportamentos são orientados a partir de uma representação prévia sobre o sujeito.

A este processo de reposição das identidades, fetichizadas como personagens, o autor também chama de Não-Metamorfose. Descreve-a como uma ação sistemática sobre o indivíduo, ou seja, considera-se que o desenvolvimento ou a transformação deste sujeito foi barrada, prejudicada ou impedida.

Exatamente neste ponto, de pensar sobre o agente deste impedimento que culmina numa não-transformação, numa “não-metamorfose”, decidi me reencontrar com Freire (2005), em sua Pedagogia do Oprimido. E, logo nesses primeiros encontros, quando me repositonei diante de sua “justificativa da pedagogia do oprimido”, pude vislumbrar uma nova leitura diante daquilo que Freire define como sendo o **ser mais** e o **ser menos** do ser humano. Nessa concepção, o **ser mais** é humanização do ser humano, sua vocação histórica. Já o **ser menos** é desumanização do ser humano, significa o roubo de sua humanidade, não só de quem é roubado, mas também de quem a rouba de outrem.

Passei então a vislumbrar uma proximidade entre a identidade como metamorfose, em Ciampa (2005), com a vocação histórica de *ser mais* do ser humano, em Freire (2005). Do mesmo modo que sua descrição do *ser menos* se aproxima da identidade pressuposta daquele. À medida que as leituras foram se completando, em minhas revisões e (re)visitações, acredito alcançar uma aproximação dessas duas categorias centrais, em Ciampa (2005), com as categorias centrais de Freire (2005). Em particular, na sua descrição da “contradição opressor-oprimido” e sua superação ou, ainda, tenho elementos para crer ( e nestas linhas me aventuro a apresentar de maneira comparativa) que a metamorfose da identidade, em Ciampa, aproxima-se da superação da contradição opressor-oprimido em Freire.

Preciso partir, portanto, da descrição da identidade pressuposta. O primeiro elemento, apresentado por Ciampa, que nos encaminha à ideia de identidade pressuposta é o nome. Isso porque o autor nos leva à sua primeira concepção de identidade como algo imediato e imutável e, nesse caso, o nome próprio é um excelente exemplo de uma certeza sensível. De forma que, por estes nomes, somos chamados, seja por substantivos próprios seja por adjetivos. Esse processo de identificação é exterior a nós, visto que alguém nos atribui esses nomes. Isso tem tamanha força sobre nós que, inicialmente, interiorizamos os substantivos ou adjetivos por meio dos outros.

Segundo o autor, o nome deixa de ser apenas um rótulo ou uma etiqueta para se tornar um símbolo de nós mesmos, sendo que esses nomes se fundem a nós, a ponto de nos identificarmos com eles. Todavia, adverte-nos de que os nomes não são as identidades, mas uma representação delas. Em seguida, o autor faz uma afirmação determinante para nosso entendimento de uma segunda etapa do processo de construção das identidades, quando alega que, ao atribuir nomes, determinamos alguém ou alguma coisa. Isso nos coloca diante de outra forma de predicação, como papéis, e em termos de identidade, um papel designa uma personagem. Para Ciampa, enquanto não tivermos consciência de nós mesmos, somos chamados pelos outros, ressaltando-se que a personagem continua existindo, independente da atividade que a motivou. Isso porque, para o autor, somos aquilo que fazemos e é pela nossa atividade que somos predicados, para que depois nos sejam atribuídos papéis que, por sua vez, designam personagens que são expressões da nossa identidade.

Para ele, esta personagem “torna-se algo com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, mesmo que ele esteja envolvido em outra atividade” (CIAMPA, 2005, p. 144). Essa ocorrência se deve à predicação da atividade ser uma espécie de negação do sujeito e se efetiva na sua relação com os outros, isto é, ele é determinado pela sua negação. Ciampa (2005) afirma isso para introduzir a ideia da personagem como fetiche ou o que ele chama de identidade-mito, posição que impede o sujeito de alcançar a condição de *ser-para-si*, ocultando a verdadeira natureza da identidade como metamorfose.

A partir , o autor se compromete em apresentar o movimento e a transformação como sendo elementos intrínsecos da realidade, situando a centralidade do estudo e do debate sobre a identidade. Fato esse advindo por ela problematizar a própria natureza do real. Nesse mote, cita Hegel que afirma ser o real um movimento e transformação, ao mesmo tempo em que se refere a Marx, ao justificar a materialidade da identidade. Nessa conjuntura, também alude a Cheptulin, para explicar a relação entre matéria e possibilidade. Ciampa segue nos esclarecendo que a identidade é histórica e se constitui numa história pessoal. E isso tudo nos ajuda na compreensão da indissociabilidade do estudo da identidade, da consciência e da atividade.

Nesse sentido, quando Ciampa nos fala de transformação e movimento, revela-nos também a relação destes com esta tríade identitária – consciência,

atividade e identidade – ou seja, do movimento do pensamento resulta uma mudança de consciência como consciência-de-si. Desse aspecto, resulta também a transformação de determinações exteriores, como as predicções e negações, em autodeterminação. Para o autor, autodeterminação significa pensar no outro reconhecendo sua importância, considerando suas relações e suas influências recíprocas. Isso significa que o esforço da autodeterminação é consciente das demais determinações.

Essas apreciações são necessárias, até aqui, para que tenhamos entendimento mais claro acerca do peso do modo de produção das identidades, que estejam comprometidas com a conservação de personagens chamadas de Não-Metamorfose, como no caso das identidades pressupostas.

Assim se estamos falando de uma identidade pressuposta, em um processo de conservação de personagens, que não evita a transformação, visto que na descrição da realidade, pelo autor, isso seria impossível, mas está comprometido em manter a aparência de inalterabilidade para conservar uma condição prévia; precisamos compreender, nessa análise, que as identidades estão refletindo a estrutura social reagindo sobre ela, conservando-a, para entendermos que a posição da uma identidade resulta da relação com o outro, logo, uma identidade reflete outra identidade.

Aqui precisei reforçar com as asseverações do autor que, se o processo de reposição da identidade pressuposta está comprometido com o impedimento da possibilidade como elemento da realidade material, a personagem pressuposta e reposta é uma negação do sujeito, impedindo que se revele “o outro Outro que também sou eu” (CIAMPA, 2005, p. 187).

Deste ponto em diante, buscamos as primeiras aproximações que cremos serem possíveis entre Freire e Ciampa. Partimos de uma reflexão contida na sua *Pedagogia da Indignação* (2019), quando Freire cita o que chama de *discurso fatalista, imobilizador da história* ou *imobilizador da mudança* ou, ainda, o *discurso do voluntarismo histórico*. Negando esses discursos, encontramos também, em Freire, a certeza de que o movimento e a transformação compõem a realidade, e, conseqüentemente, entendemos como as negações da história se constituem em ações arbitrárias.

Freire (2019) argumenta que estes discursos negadores da história refutam a contradição dialética que cada sujeito vivencia socialmente, porém que cada indivíduo também experimenta dentro de si mesmo.

Destarte, o autor segue caracterizando estes discursos quando nos afirma que não são, pois, discursos que constataam a impossibilidade da mudança, mas sim um discurso ideológico de inviabilização do possível. Em outra perspectiva, ainda caracteriza esses discursos em outra categoria que é a da acomodação, definindo-a como sendo a desistência da luta pela mudança, incluindo quem se acomoda por lucrar com esta condição. Nesse caso, em referência ao opressor, que tem a acomodação – do outro negado – como instrumento de sua luta, não pela mudança, mas por sua obstaculização. E termina a análise da acomodação – por meio dos discursos negadores da mudança – diferenciando-a no oprimido, que se acomoda desesperançado, “submetido de tal maneira à asfixia da necessidade, que inviabiliza a aventura da liberdade e a luta por ela” (FREIRE, 2019, p. 45).

Partimos de uma análise contida, ainda, em uma espécie de preâmbulo de sua pedagogia do oprimido. Freire admite que para os seres humanos, como seres inconclusos – conscientes de sua inclusão – há duas possibilidades inscritas numa realidade histórica, concreta e objetiva, a saber: a humanização e a desumanização. A primeira é uma vocação humana, mas também uma vocação histórica, sendo que Freire chama de vocação do *ser-mais*, vocação pela afirmação do ser humano como pessoa, no que denomina de *ser-para-si*.

Por outro lado, se a humanização é uma vocação histórica, a desumanização, apesar de ser possibilidade concreta, é produto de uma distorção histórica. Vista como distorção como vocação negada, resultado de injustiças, explorações, opressões e de violências, que, por sua vez, geram o *ser-menos*. Sendo que, por tabela, resulta na coisificação do ser humano e na instituição do que o autor chama de *ser-para-outro*.

Acreditamos ter mais elos entre as teorias, porém não podemos afirmar diretamente que a identidade pressuposta, em Ciampa, esteja para o oprimido, em Freire, numa relação diretamente proporcional. Contudo, acreditamos poder aproximar os resultados da mediação opressor-oprimido à identidade pressuposta, ou mesmo, do modo de produção dessas identidades como identidades pressupostas, pelo que Ciampa denomina de conservação de personagens.



O primeiro ponto de aproximação está num dos elementos básicos da mediação opressor-oprimido descrito por Freire (2005, p. 37), a *Prescrição*, compreendida como sendo “a imposição de uma consciência sobre outra”; e, conforme apontado anteriormente, temos obrigação de recapitular, especificamente, a concepção do processo de desumanização, como resultado de injustiças, opressões, explorações e violências. Trata-se, pois, da relação entre a consciência opressora e a consciência recebedora, descrita como consciência “hospedeira” da consciência opressora, da qual também resulta, nos oprimidos, um comportamento prescrito.

Essa força age sobre os oprimidos e os caracteriza como consciência servil, coisificando-os e transformando-os a si mesmos em ser-para-outro. Portanto, nessa relação opressor-oprimido, se a realidade é produto da ação humana e não se transforma por acaso, Freire denomina essa realidade “funcionalmente domesticadora”, compreensível em sua afirmação de que “a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (FREIRE, 2005, p. 42).

Significa conceber que ninguém se põe em situação, ou condição de opressão, como oprimido. A condição de opressão se constitui numa ação sistemática do ser humano sobre outros homens e mulheres, de consciências sobre outras consciências. Especificamente, a partir de um ato proibitivo de um sobre outro, em favor de sua desumanização, pela negação da possibilidade humana de *ser-mais*.

Freire nos ajuda significativamente, neste exercício de aproximação, ao refletir sobre um dos resultados de uma situação de violência e opressão. Logo, a instituição de formas de ser e de se comportar, tanto para opressores como para oprimidos. Nesse ponto, cabe esclarecer que se estabelece a referência de humanização: na coisificação do outro, sobre o qual passo a construir uma consciência possessiva.

Destacamos que a identidade como Não-Metamorfose, em Ciampa, é uma ação sistemática de conservação de personagens, assumida involuntariamente pelos sujeitos, cujas transformações e metamorfoses foram deliberadamente barradas e impedidas. Também é produto de uma violência, com objetivo simples e direto de preservar interesses e conveniências das posições do opressor, que correspondem a “se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser

humano, que assim permanece um ator preso à *mesmice* imposta)” (CIAMPA, 2005. p.171).

Nessa mesma acepção,, acreditamos poder colocar, ao lado da ideia de coisificação do ser em Freire, a ideia do fetichismo da personagem, em Ciampa, considerando que o sujeito, em ambas, está objetificado, é produto de processos semelhantes, em que está desumanizado. Nesse entendimento, se, portanto, ambos, o oprimido e o pressuposto, reconhecem apenas no outro a humanidade, parecer com ele é a única forma possível e aceitável de ser. Fica, por isso, o opressor a oprimir e manter os mesmos na condição de *ser menos* ou de reposição de personagens; enquanto o oprimido, como pressuposto, tenta estar no lugar do opressor. Assim, os opressores conservam as consciências subalternas, à medida em que mantém a aparência de inalterabilidade, por meio da conservação da condição pressuposta previamente.

Com esse entendimento, podemos aproximar, desde já, a humanização, em Freire, à Metamorfose em Ciampa, visto que ambas resguardam, nas ideias de vocação histórica e de movimento, o caráter humano de permanente transformação a partir de si mesmo. Se, em Freire, a humanização é *ser-mais*; em Ciampa, a metamorfose é *vir-a-ser*, visto que ambas resguardam a ideia da inconclusão humana consciente de sua inconclusão.

Outra categoria que se nos impõe, neste ensaio, é a *Humanização*. Contudo, essa análise demanda a apreciação da contradição humanização – desumanização, e qual seu lugar na perspectiva da contradição opressor – oprimido e identidade pressuposta – identidade metamorfose.

Começando por Freire (2005), a humanização é uma vocação ontológica e histórica do ser humano que precisa se *auto-reconhecer* como humano, durante sua libertação, em sua condição de *ser mais*. É nesse contexto que se identifica e se demarca a desumanização, como negação dessa vocação humana de ser mais, em que, para Freire, está materializada no processo de opressão.

Freire (2005) segue apontando, no contexto dessas contradições – o pressor-oprimido/humanização-desumanização – que para o opressor, a humanização é um atributo exclusivo e herdado. E, conseqüentemente, a humanização do oprimido é interpretada e tratada como subversão. Por isso, para Freire, a humanização demanda o reconhecimento da condição de desumanização.

Assim, todo o processo de Libertação – da condição de opressão – é um processo de humanização.

Portanto, se libertação é humanização, em Freire, esta última consiste, ainda, práxis. Essa práxis é apontada, por Freire, como sendo ação e reflexão de homens e mulheres sobre o mundo, para transformá-lo. Nessa práxis, os seres humanos são, pois, corpos conscientes. Consciência essa, posta por Freire (2005), como uma consciência intencionada ao mundo.

Freire também aponta outros elementos determinantes no processo de humanização, de libertação do ser humano, a saber: a comunhão, a solidariedade. Tendo em vista que, para ele, a busca de *ser mais* do ser humano – na luta pela superação da contradição opressor-oprimido – não se realiza individualmente, já que ninguém luta sozinho, haja vista que, libertação, é libertação de todos.

Outra categoria humanizadora, em Freire (2005), é o diálogo. Na sua teoria da dialogicidade, três aspectos aqui nos interessam, diretamente, no debate sobre a humanização como libertação. O primeiro deles é a afirmação de que a existência humana está concretizada como pronúncia do mundo, ou seja, o sujeito não pode pronunciar o mundo se não estiver conscientemente intencionado a ele. Logo, o diálogo se torna uma exigência humana existencial, pois, segundo Freire (2005), é por meio dele que homens e mulheres ganham significados como seres humanos, sendo este um segundo aspecto. Sendo assim, Freire (2005) indica ser o diálogo, o encontro dos seres humanos mediatizados pelo mundo, possibilitando-nos concluir que, somente na comunicação, como intercomunicação, é que a vida humana passa a ter sentido. E o terceiro aspecto que destacamos, diz respeito ao encaminhamento proposto por Freire (2005), por meio da indicação de uma pedagogia humanizadora como único caminho para uma libertação para a humanização. Nessa vertente, educador e educando estabelecem uma relação dialógica permanente.

Para Ciampa (1997), a humanização, como uma categoria, está contida na descrição do que está denominado como uma “identidade humana”. Para este autor, nós não nascemos humanos, mas humanizáveis, e nos humanizamos através de nossas relações sociais, ou seja, à medida que nos socializamos. Nesse processo de socialização, outros conceitos importantes vão se articulando, como o de individualização e o de reconhecimento, como elementos interdependentes e constituintes de um processo de humanização.

Ciampa afirma que a individualidade vai se constituir e se renovar por meio do diálogo, categoria também bastante cara a Freire, à vista que esta individualidade vai se formando a partir do reconhecimento intersubjetivo e do autoentendimento intrassubjetivo. Doravante esse aspecto que o reconhecimento se torna uma categoria importante no estudo da identidade de Ciampa.

Em síntese, esse processo de socialização e de individuação, mediados pelo diálogo e pelo processo de reconhecimento, constitui uma metamorfose humana, um processo social, histórico e político que nos humaniza. E, ao humanizar, emancipa-nos, como seres humanos, da condição de existirmos como animais ou como coisas.

Esses são aspectos que redefinem sua tese, descrita pelo próprio autor (CIAMPA, 1999), esquematicamente, como sendo a constituição de toda identidade como metamorfose, certificado de que toda metamorfose é uma metamorfose humana, e o processo de humanização se constitui como um processo de emancipação. Nessa compreensão,, “Identidade é sempre um processo de metamorfose, cujo sentido precisa ser compreendido sempre como emancipatório (ou não) e que sua concretização se dá sempre como uma ação política (explícita ou não)” (CIAMPA, 2003. p. 4).

Analisar a questão da contradição humanização-desumanização. sob a ótica da análise da identidade, exige-nos começar pela confirmação de Ciampa acerca da materialidade da identidade. E, a partir disso, pela afirmação de que a transformação da identidade, assim como da matéria, é inevitável, já que é um elemento que a constitui.

Posto isso, estamos melhor assentados para compreender que a identidade pressuposta, em Ciampa, constitui-se como negação do ser, quando ele passa a ser obrigado a se assemelhar ao outro, como *ser-re-posto*. Nesse cenário, Ciampa nomeou de identidade-mito, na qual o indivíduo está impossibilitado de atingir a condição de *ser-pra-si*.

Nesse sentido, Ciampa nos faz dois alertas que merecem, neste ponto, registro. O primeiro deles consiste que a representação prévia não é condição suficiente para efetivação de uma identidade pressuposta como negação. Entende-se ser nas relações concretas, entre os indivíduos que reforcem estas personagens pressupostas, que a re-posição - como negação do ser - efetiva-se de fato. Assim,

conforme determinadas condições exteriores, essa negação torna-se algo com tanto poder sobre o indivíduo que este, preso a estas determinações exteriores, vê-se mantendo e reproduzindo aquela mesma identidade (identidade-mito). O segundo alerta reside sobre uma ação sistemática de impedimento da metamorfose da identidade, segundo o qual “milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente” (CIAMPA, 2005, p.171), para preservar interesses e conveniências do capital. Possivelmente, por meio da submissão dessas pessoas a condições socioeconômicas desumanas.

Com Ciampa, a identidade pressuposta, como negação do ser de homens e mulheres, é desumanização. Logo, como já fora afirmado, o processo de humanização começa por se auto-reconhecer na condição de desumanizado, vivenciando assim uma identidade pressuposta, na qual o sujeito é forçado a se representar a partir de quem Não-É. Para, depois, partindo de sua consciência intencionada ao mundo, negar essa negação permitindo “a expressão do outro *outro* que também sou eu” (CIAMPA, 2005, p. 187).

A negação da negação permite a expressão do outro outro que também sou eu: isso consiste na alterização da minha identidade, na eliminação da minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza (CIAMPA, 2005. p. 188-189).

Ciampa indica, então, que apenas através da práxis é possível que o ser humano produza a si mesmo, em condições de concretizar sua identidade.

Outra categoria que se destaca, nessa aproximação, é a consciência. Apoiado em Oliveira (2015), compreendemos o lugar da consciência na teoria freireana, como *consciência de algo*, isto é, consciência de sua humanidade (de si), mas também consciência do mundo; e, de modo mais profundo ainda, consciência do seu lugar no mundo. Nesse vislumbre, ainda em Oliveira (2015), na concepção freireana, “o ser humano é concebido como corpo consciente, cuja consciência é intencionada ao mundo”. Parte-se, assim, do pressuposto de que é através da intencionalidade, como propriedade fundamental da consciência, que esta mesma vai se constituindo, na medida em que se direciona ao mundo. “É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (FREIRE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2015. p. 54).

Retomar a categoria corpo consciente, a partir do oprimido – para não perder os primeiros elos dessa primeira aproximação – consciência de si no mundo, implica o que Freire chama de autorreconhecimento de homens e mulheres destruídos. O autorreconhecimento dessa condição é o reconhecimento de si como desumanizado neste mundo, coisificado, sobreposto pelos opressores que os mantêm como quase coisas. E a prática libertadora, como ação intencionada com o outro, capaz de oportunizar uma crítica da condição de opressão, constituindo a prática comunicativa, dialógica, para que possa, pois, tornar-se práxis, ação-reflexão-ação, como ação transformadora, como engajamento. Uma vez que “foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 2005. p. 61).

Nesse cenário, a afirmação de Freire (2005) de que os seres humanos se libertam em comunhão, torna-se mais clara neste debate de aproximação com as ideias de Ciampa, por entendermos que, da mesma forma que a consciência é determinante para o autorreconhecimento e logo para uma compreensão lúcida e crítica da realidade, a consciência também é determinante para a libertação da opressão como autolibertação, já que ninguém se liberta sozinho.

Noutras palavras, com apoio de Dussel (2012) e sua análise da “conscientização” em Freire, trata-se, pois, da passagem de uma *consciência ingênua* para a emersão de uma *consciência crítica*, na qual a primeira está ligada ao que o autor demarca como sendo a “mitificação da realidade”. Ademais, a partir dessa consciência ingênua, a realidade objetiva não se nos apresenta como um objeto cognoscível. Já a segunda, não podendo ser dada à alguém, surge de dentro, a partir da tomada de consciência da realidade objetiva produtora de sua opressão, que por sua vez só é possível, segundo Freire (2005), pela análise teórica das causas da opressão.

Dussel segue nos auxiliando na análise dessa categoria em Freire, ao argumentar que a consciência surgida de dentro de alguém é uma *consciência despertada*. Ao que Freire destaca a importância da figura e do papel do educador como sujeito capaz de auxiliar o educando na interpretação da realidade objetiva de maneira crítica; processo pelo qual o educando passa a ter condições de voltar-se sobre si mesmo, reconhecendo-se em condição de opressão, ou seja, “a conscientização [...] é inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o

papel de sujeitos construtores do mundo, reconstrutores do mundo” (TORRES, 1992 *apud* DUSSEL 2012. p. 440).

Para a psicologia social, da qual temos nos aproximado por meio do estudo de Ciampa (2005), a categoria consciência é estudada como consciência-de-si, que não pode ser estudada separadamente a outras duas categorias, centrais para a psicologia social: a identidade e a atividade.

Em particular, na compreensão da relação entre a consciência e a identidade, auxilia-nos o entendimento do que o autor chama de autodeterminação. Esclarecendo, de modo bem rudimentar, quanto menos consciência temos de nós mesmos e de nosso lugar no conjunto da sociedade, mais sujeitos estamos à prescrição das personagens fetichizadas (identidades pressupostas), assumindo ou repondo uma condição de ser-para-o-outro. Ao passo que, cada vez que aprofundamos o nosso autorreconhecimento, aprofundamos também a consciência-de-si. Assim temos melhores condições de nos esforçarmos em nossa autodeterminação, contudo, sem a ilusão de ausência de determinações exteriores. Esse esforço de autodeterminação, em Ciampa, assume o sentido de luta como enfrentamento consciente contra a imposição das determinações exteriores, assumindo o sujeito, a condição de ser-para-si (identidade como metamorfose).

O sujeito consciente-de-si é o sujeito que luta contra as determinações exteriores no conjunto das relações sociais, consciente de que é do contexto histórico e social que decorrem tais determinações, em particular, de suas relações com os outros. Portanto, na argumentação de Ciampa (2005), o sujeito consciente-de-si é o sujeito que pensa no outro, como humano, pois entende que tudo está se relacionando e se influenciando reciprocamente.

Recorremos ainda ao texto de Lane (2012, p. 41), para entender que o processo de conscientização do indivíduo passa pelo reconhecimento das contradições entre suas representações e as atividades desempenhadas na produção de sua vida material. Nessa condição, compreendendo que quando se fala em consciência-de-si, alude-se necessariamente à consciência social.

Lane (2012) continua caracterizando a alienação pela forma como os fatos sociais são naturalizados, à medida em que as instituições, que representam essa relação de dominação entre as classes sociais, prescrevem papéis que determinam as relações sociais de cada indivíduo. A autora afirma, em seguida, que esse processo

se constitui na coisificação da “consciência”, sendo negada como processo “mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente” (LANE, 2012. p. 42).

Então, essa consciência “coisificada” é a mesma inconsciência descrita por Ciampa (2005, p. 202) – “a questão da consciência se inverte como inconsciente [...] o conhecimento de si mesmo invertido em ilusão acerca de si mesmo” – alienação que aproximamos teoricamente da consciência ingênua, analisada a partir do trabalho de Freire (2015).

Ainda em termos do que acreditamos ser também alienação, descrito em Ciampa como inconsciente, o autor nos alerta para uma tendência comum ao encobrimento, ao velamento e dissimulação, tanto da identidade quanto da consciência.

A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas) (LANE, 2012. p. 72).

Acreditamos que da mesma forma que, em Freire, a libertação só é possível pelo próprio sujeito, diante do reconhecimento de sua condição de opressão, bem como que da mesma forma que as determinações sobre o sujeito decorrem do contexto histórico e social em que vive; delas emergem também suas possibilidades, ao que Ciampa compara com o método psicanalítico, que se propõe a tornar o inconsciente consciente por meio da superação das resistências.

A negação da negação permite a expressão do outro outro que também sou eu: isto consiste na alterização da minha identidade, na eliminação da minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza (CIAMPA, 2005. p. 189).

Assim, compreendemos, em Ciampa (2005), que refutar a negação do sujeito consiste, finalmente, na superação da sua identidade pressuposta, na metamorfose da própria identidade. E sua realização acontece em condições históricas e materiais determinadas. Porém, cabe refletirmos, de maneira relativamente conclusiva e não precipitada, nesta tese, que essas mudanças significativas (alterização) não se dão de forma automática e/ou mecânica, segundo análise do autor, elas se concretizam na ação, na luta.

Por sua vez, as mudanças vão alcançando níveis mais profundos, quanto mais significativo for o salto no nível de consciência. Aqui cabe lembrarmos que,



como os estudos da identidade, da consciência e da atividade são indissociáveis, isso implica transformações simultâneas. Ciampa (2005, p. 201) afirma então que “a diferença reside nos diferentes desenvolvimentos da consciência”.

A superação desse encobrimento, para Ciampa, está no desenvolvimento da consciência, que, por sua vez, pela superação das resistências, transforma o inconsciente em consciente. Pois, pelo poder da reflexão, conforme Habermas (2016), é capaz de superar certas conexões causais. Isto é, a superação desta tendência ao encobrimento está relacionada à compreensão da dialética como movimento da realidade.

E aqui, acredito possuir elementos para, definitivamente, aproximar a Metamorfose, em Ciampa (2015), da Libertação em Freire (2005). Se cremos, pois, que a consciência-de-si - condição para a metamorfose - está condicionada à superação das resistências, como superação da inconsciência; esta alienação, então, será concebida na mesma crença de que a Libertação, em Freire (2005), ao postular que depende da emersão do sujeito, de sua realidade domesticadora, descrito como superação da condição de opressão, mas consciente das determinações.

Nesse aspecto da superação da condição de opressão, Freire nos apresenta de maneira bastante direta que a liberdade é uma conquista – situação na qual, se temos que lutar por ela, é exatamente pelo fato de não a termos. Apresenta, como primeiro passo, o reconhecimento crítico, a razão, da situação de opressão na qual o sujeito se encontra. E além do caráter de luta e conquista, em Freire (2005. p. 38), a libertação é também um parto, um parto doloroso, do qual renasce um ser humano novo, nem opressor, nem oprimido, “mas homem libertando-se”. É a superação de uma dualidade entre

Se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou serem autores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2005. p.38).

Reportando-se às análises de Almeida (2017), sobre os estudos da identidade e da emancipação em Ciampa, identifica-se diretamente a ideia de que a emancipação, como categoria contemporânea dos estudos deste autor, diz respeito a algo de que é preciso se libertar.

Da mesma forma, desde a compreensão da metamorfose, descrita como a superação das prescrições das identidades pressupostas – como uma transição entre

reconhecemos essas identidades pressupostas como negação do ser, e nos tornarmos representantes de nós mesmos diante dos outros, somente sendo possível numa articulação em que a consciência-de-si é o elemento fundante da construção de uma identidade como metamorfose – até uma perspectiva mais atual, do caráter emancipatório das metamorfoses identitárias, em Ciampa, é exatamente em face dos fenômenos de dominação, violência, exclusão, reificação e alienação, existentes no mundo atual, que a questão da emancipação ganha relevância nos estudos das identidades.

Não se pode pensá-la, contudo, como algo abstrato ou como uma promessa utópica, mas sim como inscrita na realidade social e na existência das pessoas e grupos, referida à liberdade subjetiva, ao reconhecimento nas relações interpessoais, ao acesso a direitos e à cidadania, à superação de situações de heteronomia, ou seja, de situações de sujeição a uma lei exterior ou a vontade de outrem. Só aí a emancipação pode ganhar sentido (ALMEIDA, 2017. p. 2).

Habermas, como sendo o autor de referência tanto de Ciampa (2005) como de Almeida (2017), também auxilia nesta compreensão da emancipação ao afirmar ser a emancipação humana uma categoria associada ao aumento do conhecimento e da liberdade subjetiva. Similarmente como sendo relacionada também à igualdade de participação na formação social e política, mas principalmente na apropriação reflexiva da cultura, da autonomia ética e da autorrealização. Nessa compreensão, “a emancipação se expressa através de processos que levem a maior racionalidade do saber, à solidariedade dos indivíduos, à autonomia da pessoa e à plena participação dos indivíduos e grupos no plano social (ALMEIDA, 2017. p. 3).

Por fim, a emancipação, em Ciampa, possui duas dimensões bastante claras. A primeira delas é uma dimensão coletiva, de modo que novas pessoas, ou grupos, conquistam o direito de determinar, por si próprios, os seus projetos de vida; a segunda é uma dimensão individual, que por sua vez, está relacionada à autonomia.

Ainda em relação à emancipação, nessa dimensão individual, ela está envolvida com a perspectiva de construção de novos sentidos para a existência, ou seja, de superação das condições sociais restritivas. Ao passo que no plano social, segundo Almeida (2017), a noção de emancipação procura dar conta da violência sofrida em âmbito individual ou coletivo. Porém, urge-se considerar a violência que se manifesta para além das formas tradicionais (exploração, dominação, alienação e controle). Manifestando-se, ainda, como desrespeito físico, discriminação, humilhação e exclusão, sendo formas de violência que aviltam as identidades das pessoas. Em

outros termos, a emancipação, em suas dimensões individuais e coletivas, ocupando-se exatamente da superação das condições intersubjetivas e sociais geradoras dessas formas de violência. Essa autonomia, como dimensão individual da emancipação, é também outra categoria que se aproxima bastante da autonomia freireana.

A autonomia em Freire (2001a) está relacionada à cidadania, cujo conceito tem a ver com a história da pessoa, com o assumir a sua história na mão. Implica na participação e ingerência do sujeito no contexto histórico e social do qual faz parte (OLIVEIRA, 2015. p. 80).

De maneira bastante objetiva, pode-se afirmar que, em Freire, a autonomia se materializa num processo de amadurecimento do Ser do sujeito, do *Ser para si*, sendo um processo contínuo de *vir a Ser*. Oliveira (2015), em sua análise, auxilia a compreensão da importância da autonomia para este processo, ao afirmar que *Ser sujeito* implica ter autonomia, na medida em que o sujeito participa ativamente da construção de sua história, de sua cultura e educação. Ao mesmo tempo, implica reconhecer-se como sujeito, consciente das opressões e negações a que está sujeito. Mas, acima de tudo, *Ser sujeito* implica a não negação ou exclusão do outro. Esse reconhecimento não é possível sem a autonomia.

Enquanto isso, em Ciampa, a autonomia está relacionada ao processo de tornar-se o “outro *Outro* que também sou eu”. Por isso, para ele, a autonomia está sempre referida à identidade. De igual forma, o autor reconhece ser a autonomia uma conquista precária, que as pessoas devem manter de forma ativa, a partir de suas ações no mundo. Dessa forma,, a autonomia não está nem pode ser objetificada, de modo que deve ser diuturnamente conquistada e preservada, visto que é potencialmente vulnerável às injunções sociais e às determinações sistêmicas (ALMEIDA, 2017).

Nesse mesmo contexto, Ciampa nos revela que a autodeterminação, também, consiste esforço, exatamente porque a consciência-de-si é consciência-de-si no mundo. Sendo consciente de todas as determinações as quais estamos sujeitos, dentre elas, a força prescritiva das pressuposições posta sobre nós pelos outros.

Podemos considerar que, no mesmo conjunto argumentativo de Freire apresentado linhas acima, em Ciampa, a metamorfose se constitui numa relação de Morte-e-Vida – expressão cunhada a partir da análise do personagem Severino, da obra de João Cabral de Melo Neto “Morte e Vida Severina”. Logo,, da mesma forma, é dolorosa, é luta e conquista, é um parto. Mais que um jogo de palavras, neste

processo de transformação, a Morte é a negação das pressuposições, quando aquela personagem deixa de existir em atitudes concretas exigidas de seus papéis, dos quais não somos autores, apenas atores. A Vida é a metamorfose da identidade, como concretização da liberdade de vivenciar o papel do Outro. Outro que também sou eu, papéis nascidos de nossa própria autoria. Também, em Freire, a Libertação assume conotação de vida, de renascimento, uma vez que diante da construção de uma nova consciência intencionada para o mundo, não é mais capaz de vivenciar a mesma forma de ser,. Assumindo uma nova forma de estar sendo, não atuam mais como antes, veem-se diante de uma nova vida. Em resumo, o auto-reconhecimento da condição de opressão, do estado de destruição do sujeito como quase coisa, é a Morte; e a ultrapassagem deste para o estado de reconstrução, é a Vida. Isso para dizer que, em Freire, Libertação também é Morte-e-Vida, também é Metamorfose. Em Ciampa, a Metamorfose da Identidade também é Libertação.

Não obstante, ocorre uma clara aproximação entre as teorias de Freire e Ciampa, da mesma forma que Freire nos fala da Libertação como a superação da dualidade opressor-oprimido, através da dualidade “serem espectadores ou atores. Atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores” (FREIRE, 2005. p. 38). Seguindo esse raciocínio, Ciampa estabelece essa mesma linha de análise, ao nos falar sobre o *ator* e o *autor* e, mais à frente, sobre o *autor-em-obra* e o *autor-da-obra*, categorias nas quais aparece a figura da personagem. Entretanto, ora a personagem está *dada* ora ela está *se dando*.

Na argumentação de Ciampa, o ator só existe como personagem, é o sujeito da ação, existe em torno de uma atividade. Enquanto os papéis, a serem desempenhados por essa personagem, são escritos por outro autor. Esse ator é um eterno *dar-se*. Enquanto o autor é também uma personagem, que todos precisamos buscar vivenciar, para que tenhamos a oportunidade de escrever, ou de designar, os papéis que as condições sociais e históricas exigem que venhamos a vivenciar. Assim estaríamos entre ser o autor-em-obra ou ser, num estudo das nossas identidades, o autor-da-obra.

Assim, da mesma forma que *ser espectador*, ou *ser ator*, está para a superação da contradição opressor-oprimido - em que *ser espectador* é estar oprimido, desumanizado, e *ser ator* é estar liberto de ter que ser opressor ou oprimido - da mesma forma, *atuar*, ou *ter a ilusão de que atuam* na atuação do opressor, está

para a superação da contradição opressor-oprimido. Nesse contexto, *atuar* significa agir, crítica e concretamente, para a transformação do mundo. Ter *a ilusão de que atuam* significa estar oprimido e obrigado a agir conforme as expectativas e interesses dos opressores, atuando no mundo para a manutenção de oprimidos e opressores em suas respectivas condições.

Ser *ator* ou *autor* está para a metamorfose das identidades, em que *ser ator* é vivenciar as identidades pressupostas pelos outros,. *Ser autor* é ter a liberdade de escrever os papéis a serem desempenhados nas identidades que as condições históricas e materiais me exigem vivenciar;. *Ser autor-em-obra* está para a superação das identidades pressupostas e para a metamorfose da minha identidade, pela alterização da minha identidade, “no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza” (CIAMPA, 2005. p.189).

Esse ‘ser autor’, em Ciampa, também dialoga diretamente com outra das categorias fundantes de Freire, o que se pode perceber na leitura da análise de Oliveira (2015. p. 80), para qual, a autonomia freireana está relacionada com a capacidade do sujeito de “assumir a sua história na mão”. Essa autonomia freireana está relacionada à atuação dos seres humanos como seres de ação, mais que isso, sujeitos de suas ações, superando o ajustamento ao mundo que a condição de opressão se lhes impõem.

A oportunidade de escrever ou de designar os papéis, pela personagem ‘autor’, com base nos estudos de Ciampa (2005) e Freire (2020), não nos resta qualquer dúvida, ao afirmar ser um processo de amadurecimento do ser para si, é o constante vir a ser. Processo pelo qual o ser humano se torna sujeito de seu próprio movimento de ser mais, de sua humanização.

Assim, ser autor é vivenciar a autonomia, ou estar a construí-la, já que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2020. p. 105). Como autor, da sua própria história, escrever ou designar papéis é também tomar decisões, pensando e agindo, consciente dos condicionamentos, mas não determinados por eles, e são exatamente através das variadas e diversas decisões que tomamos como sujeitos de nossa própria história, que vamos finalmente constituindo nossa autonomia.

Nesse caso, ser autor na vivência de sua autonomia, é também um vislumbre, tanto da metamorfose quanto da libertação, visto que o aprendizado da autonomia se constitui da mesma forma que uma transformação do ser humano, em virtude da construção da autonomia do ser humano ser também uma forma de preencher, com a liberdade, o espaço antes ocupado pela dependência.

Seguindo esse ensaio de aproximação, podemos inferir que não é possível a metamorfose da identidade sem uma ação sistemática com os sujeitos, para o desvelamento das pressuposições e elevação da consciência-de-si, permitindo que possa, este sujeito, conceber outras formas (papéis) de se apresentar diante dos outros.

Principalmente se considerarmos que as identidades se revelam, ou são reveladas, numa intrincada rede de representações que permeiam todas as relações sociais. Fazendo com que cada identidade seja reflexo de outra identidade. E se as identidades refletem a estrutura social, podemos conjecturar também que não há possibilidade de reconhecimento das pressuposições, ou da condição de re-posição das identidades, sem que o sujeito se veja refletido como pressuposto, nesse jogo de reflexos da estrutura identitária da sociedade. Caso contrário, a reação dos sujeitos sobre a estrutura social será sempre de conservação das identidades. Logo, da estrutura social, e nunca de transformação.

Ciampa (2005) nos fala da situação objetiva do sujeito como condição que leva à necessidade de transformação da identidade, mas que, apesar disso, o sujeito, muitas vezes, vê-se diante da conservação de personagens como um fetiche. Muitos evitam a transformação, protelam-na, furtam a evidência da transformação, têm seu desenvolvimento prejudicado, barrado, impedido, para que se preservem interesses e se mantenham situações convenientes.

Em contrapartida, alguns se transformam “à custa de muito trabalho e muito labor” (p. 171), o que cremos estarem cômicos com a ação descrita, por Freire, em sua práxis libertadora. Assim, podemos inferir que o reconhecimento de suas condições objetivas, como condição para a necessidade de transformação, só seja possível também pela reflexão, bem como pela ação reflexiva, enquanto elementos indissociáveis na práxis freireana.

Essa condição, portanto, não é possível que se alcance no isolamento, mas, ao contrário, está mais sujeita ao sucesso se problematizada no conjunto da

sociedade. Nesse bojo, reflexão e ação seriam, na metamorfose da identidade, assim como na libertação da condição de opressão, momentos de um mesmo processo.

Portanto, da mesma forma que a libertação, em Freire, podemos conjecturar que a metamorfose não é possível por meio do convencimento, e podemos concordar que a compreensão do sujeito, acerca de suas condições objetivas e a pressuposição de uma identidade que o nega, possa se dar através da transferência ou um depósito, nos termos de Freire. Mas, contrariamente, a metamorfose, assim, também dependeria do que Freire descreve como uma “inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que à levou à crítica desta mesma situação, e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE 2005. p. 61) e de transformar-se, permitindo a metamorfose da sua identidade, contradizendo as negações que se lhe impunham.

Inferimos, ainda, que assim como a libertação em Freire, a metamorfose também é resultado de um esforço de reflexão dos sujeitos negados – quanto a sua possibilidade de representação de si como si mesmo – sobre suas condições concretas e as identidades que lhe foram pressupostas. E, assim como Freire, estamos convencidos de que a reflexão conduz à prática.

Seguindo essa linha de inferências e conjecturas, cremos que a afirmação, de Ciampa (2005), de que os seres humanos se transformam às custas de muito trabalho e muito labor, consiste, pois, num segundo momento do processo de libertação/metamorfose, a saber, o da ação política, que consistiria na transformação ou na criação das condições objetivas, que tornam a metamorfose de sua identidade possível.

Da mesma forma, então, a ação política para a metamorfose também pode ser caracterizada como uma ação cultural com os sujeitos que são impedidos de se transformarem. Essa análise é possível se reconhecermos novamente a ideia de que uma identidade reflete outra identidade, dentro de uma intrincada rede de representações. Assim como a ideia de que as identidades refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, quando surge a possibilidade da transformação tanto da estrutura social, quanto da identidade.

O que se segue é o retorno à reflexão crítica, que se ocupa do saber resultante dessa transformação, considerando que agora há outra posição, diante de suas novas condições objetivas, e que também se apresenta diante dos outros como si mesmo.

Assim, a ação política na metamorfose, da mesma forma que a libertação da condição de opressão, realiza-se com os sujeitos negados, obrigados a conservar e a re-por identidades pressupostas. Pois, se para Freire libertação é autolibertação, que não se faz de uns por outros, também a metamorfose é um esforço de autodeterminação. Senão é, ainda, re-posição de uma nova forma de vivenciar a pressuposição de outrem sobre si. De qualquer forma, é pressuposição de uma forma de ser e de se representar, que não é possível transformar ninguém, nem o convencer de como se representar como si mesmo. Temos, portanto, condições de afirmar, com Ciampa, que a metamorfose da identidade é libertação, logo, a metamorfose da identidade é humanização.

Como resultado dessa aproximação possível, é factível que nos arvoremos, em breve, na defesa de algum caráter eminentemente pedagógico da metamorfose das identidades, assim como o é para Freire na libertação.

Ainda no bojo do que é consciência, em Freire e Ciampa, e dentro desta categoria, que é possibilidade para ambos, outro destaque me evidencia, de tal forma que ousar promovê-lo à condição de categoria, neste ensaio, a saber, o *Sonho*. Numa análise inicial – após o aprofundamento dos níveis de consciência – poderíamos afirmar que o sonho, em Ciampa, é possibilidade, possibilidade de vir-a-ser, para me permitir a expressão do outro *Outro* que também sou eu (identidade metamorfose). Apenas por sonhar é que nos lançamos à busca de concretização da possibilidade, e, aqui, acreditamos Ciampa estar falando da criação de condições necessárias à transformação, à metamorfose da minha identidade.

Enquanto isso, em Freire (2019), sonhar é uma condição que se alcança na medida em que nos reconhecemos como sujeitos capazes de transformar o mundo. Quando conclui, porém, a partir daí, que nossa presença no mundo, implicando escolhas e decisões, não é uma presença neutra, o sonho ganha então *status* de um projeto de mundo, assumindo a presença do ser humano no mundo uma condição criticamente política. Assim, então, Freire (2019, p. 36) nos fala sobre criar condições para a transformação, pois, “se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”.

Entre ser sonho e ser um projeto de mundo, temos os diferentes níveis de consciência, ou mesmo o processo de conscientização, que nos tira da conjectura,



através da criticidade, ou de uma leitura crítica da realidade. Nesse contexto, o sonho passa a ser projeto de mundo, que é, nas palavras de Freire (2019, p. 47), “o sonho possível a ser viabilizado pela ação política”.

Nesse sentido, cremos ter aproximado Freire, seu *sonho*, ao *sonho* de Ciampa, quando propõe que a participação da elaboração do sonho de mudança do mundo, como também na luta pela sua concretização, é tarefa humana e democrática, numa democracia falada, mas principalmente vivida. Nesse sentido, consiste também ser tarefa de professores e professoras, pais e mães, empregadores e funcionários, ou seja, é tarefa que é imposta aos nossos papéis sociais, e/ou, nos termos de Ciampa, às nossas personagens, nossas identidades, em processo de metamorfose ou já metamorfoseadas. Considerando que cada identidade reflete outra identidade, e que essas refletem uma estrutura social, sobre a qual reagimos, conservando-a ou transformando-a, nesse caso, transformando-a.

Aprofundando mais esse aspecto, Freire nos afirma, para si, ser “impossível existir sem sonhos” (FREIRE, 2001. p. 35). Com todo peso epistemológico, cultural, material e político que essa afirmação contém, podemos considerar ser o sonho, em Freire, uma ‘categoria’ humanizadora, ou uma condição humanizante.

Nos capítulos finais do seu texto, Ciampa propõe ainda uma análise, sobre a identidade humana. Se a identidade como metamorfose é um processo constante de concretização de si, negando a desumanização, o que nos coisifica; a metamorfose é também um processo constante de concretização de uma identidade humana, como humanização do ser humano.

Isso posto, neste estudo de aproximação teórica, é importante reconhecer, a partir das análises deste autor, que a progressiva concretização de uma identidade humana será sempre, antes de tudo, uma questão política. Aqui, precisamos recorrer à relação que Ciampa (2005, p.228) faz entre identidade humana como conservação da vida e respeito a ela (conservação da espécie). Ou seja, ela não é determinada pela natureza (humana) mas implicada por questões políticas, a respeito do que merece ser vivido sob as condições dadas.

Ciampa faz, em seguida, uma análise extensa e detalhada dessa questão (identidade humana), apoiada em Habermas (2016), num estudo sobre evolução social e consciência moral, que nos ajuda a compreender ser, a identidade,

metamorfose um processo de concretização permanente de uma identidade humana. Sendo que as duas se constituem como um processo de libertação.

Ainda nesse sentido, Ciampa (2005, p. 229) argumenta ser relativamente aceitável uma lógica do desenvolvimento que, tendo partido da “busca por maximizar o prazer e rejeitar a dor através da obediência, evolui visando uma busca da liberdade moral e política para toda a humanidade”.

Esse esquema (da análise de Habermas) nos revela que o nível mais elevado de desenvolvimento da consciência moral significa a máxima valorização da liberdade (moral e política) e a máxima valorização da igualdade (toda a humanidade) (CIAMPA, 2005, p. 225).

Face o exposto, podemos melhor compreender a relação que possamos estabelecer entre a identidade como metamorfose – como identidade humana – e o processo de libertação. Pois, nesse caso, nas letras do próprio Ciampa (2005, p.217), a libertação é liberdade para virmos a ser humanos, evitando a coerção. Portanto, o interesse pela libertação é o interesse pela progressiva humanização do ser humano.

Diante disso, entendemos que assim como o processo de libertação descrito por Freire, a metamorfose da identidade, em Ciampa (2005), também nos remete a um projeto político, em que a superação das contradições opressor-oprimido ou identidade pressuposta-identidade metamorfose, só é possível pela práxis. Assim sendo, seja este projeto uma política educacional, seja uma política de identidade, esta questão se nos coloca como uma questão prática a ser enfrentada coletivamente e de maneira consciente por todos nós.

Ao final deste ensaio de aproximações entre as categoriais de Freire e Ciampa, pode-se concluir que há uma aproximação direta entre três categorias que podem ser consideradas comuns, aos dois pensadores, e que guardam bastante relevância em suas teses, a saber: a humanização, o diálogo e o sonho. Por outro lado, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese em que se observa, de maneira mais objetiva, as categorias que podem se aproximar, entre os dois autores.

Quadro 5 - Síntese das aproximações conceituais entre Freire e Ciampa

<b>CIAMPA</b>	<b>FREIRE</b>
Identidade como Metamorfose	<i>Ser Mais</i> (vocação histórica do ser humano)
Identidade Pressuposta	<i>Ser Menos / Oprimido</i>
Fetichismo da Personagem	Coisificação do Ser

Metamorfose	Autodeterminação
Emancipação	Libertação
Consciência-de-si	Consciência
<i>Ser Ator / Ser Autor</i>	<i>Ser Ator / Ser Espectador</i>
Ação Política	Práxis
Alteridade	Autonomia

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Essas aproximações favorecem uma percepção de que, em estudos futuros, seja possível considerar a perspectiva de discussão sobre a construção de uma identidade humana, em Freire. Nesse mesmo sentido,, a perspectiva de discussão da superação da contradição opressor-oprimido e da libertação em Ciampa.

### 5 ESTUDO 3: SURDEZ E O MITO DA MODERNIDADE

Um aspecto ultimamente tem se revelado bastante problemático, peculiarmente, quanto ao debate no campo da surdez: são as interpretações sobre o ouvintismo e o peso que assumem nas discussões e análises sobre as identidades surdas e a educação de surdos. Numa observação empírica, nos círculos de conversa e convivência presenciais e virtuais, entre profissionais e amigos, surdos ou ouvintes, professores ou intérpretes de língua de sinais, é perceptível um discurso sobre o ouvintismo que tange à culpabilização pessoal dos ouvintes – como condição sensorial – pelo processo histórico de opressão pelo qual os surdos foram submetidos, que apresenta braços e laços fortes de manutenção, ainda hoje.

Desse modo, pude relançar um olhar mais cuidadoso sobre estudos anteriores, que abordavam a questão do ouvintismo, tais como Skliar (2005), Lulkin (2005), Perlin (2005), Lopes (2004/2007), Lane (1992). Em particular, dois desses estudos justificam uma demarcação necessária, por apontarem diretamente seus conceitos para o ouvintismo. Considerando que minhas ponderações partem da perspectiva do estudo do processo de construção das identidades dos surdos, fundamento-me no estudo de Perlin (2005. p. 58), que afirma ser o ouvintismo a derivação “de uma proximidade entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade”. A autora segue afirmando que o ouvintismo deve ser entendido, no contexto de relação de poder entre ouvintes e surdos, configurado como um “poder ouvinte”. E considera haver uma versão acadêmica dessa categoria, que designaria “o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização” (idem. p. 59).

Perlin (2005)<sup>13</sup> prossegue fazendo distinções entre três formas distintas de manifestação discursiva deste ouvintismo, denominadas como (1) Tradicional, (2) Natural e (3) Crítica. Na primeira delas, o ouvintismo tradicional (1) é descrito como um discurso no qual os ouvintes condicionam os surdos a um modelo identitário ouvinte, como única opção. Já o ouvintismo natural (2) é descrito como o discurso no qual o ouvinte defende uma igualdade entre ouvintes e surdos, mas mantém um encapsulamento dos surdos, numa cultura ouvinte por meio de uma ideia de que o

---

<sup>13</sup> Vale destacar que este texto da autora fora produzido, em primeira edição, no ano de 1998, ao que o ano de 2005, corresponde à 3ª edição da obra.

surdo precisa integrar-se numa sociedade de cultura ouvinte. Por fim, o ouvintismo crítico (3), descrito como sendo um discurso que admite uma diferença entre ouvintes e surdos, admitindo a alteridade do diferente “surdo”, mas que ainda assim, “a liderança cultural continua produzindo um conceito com hegemonia para qualquer entendimento da vida cultural” (PERLIN, 2005. p. 61).

No segundo estudo, o de Skliar (2005. p. 15)<sup>14</sup>, ao analisar esta categoria como ideologia dominante e como discurso hegemônico, propõe ser o ouvintismo:

Um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Contudo o autor faz uma ressalva, com relação à interpretação desta categoria, segundo o qual, não deve ser interpretada de forma isolada como sendo um conjunto de ideias e práticas, apenas comprometidas com o objetivo de fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes, mas devemos atentar para o fato de que dentro dessa mesma categoria convivem

Outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2005. p. 17).

Em contraste com a primeira perspectiva do ouvintismo, Skliar (2005) traz, em sua argumentação, outra ressalva, quando analisa a oposição ouvinte/surdo, ao tentar responder o que é “ser ouvinte” ou o que é um “mundo ouvinte”. Ou seja, que este aspecto, em quaisquer dos vieses a que o debate se submeta, não se pode olhar essa oposição, exclusivamente como um binarismo, de maneira que toda a opressão imposta sobre os surdos se justifique pela diferença sensorial entre estes sujeitos. Concebendo que este “ser ouvinte” hegemônico e opressor seja entendido como uma totalidade, que tem sua origem numa hipotética normalidade referida à audição, todavia que se compreenda e se analise a constituição deste “ser” a partir de uma sequência de outra ordem discriminatória, na qual “Ser ouvinte” é “Ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc.” (SKLIAR, 2005. p. 21).

Nesta revisão que se me impôs, ficou evidente como este debate, em Lunardi (2004) e Lopes (2004/2007), remete à uma espécie de genealogia do

---

<sup>14</sup> Obra publicada em primeira edição no ano de 1998.

ouvintismo, a partir da figura de uma **invenção** da surdez, cujo surgimento é indicado como se dando na escola e a partir dos discursos clínicos, historicamente hegemônicos na educação de surdos. A partir desta análise conceitual, dois aspectos me chamaram atenção entre a comparação das proposições conceituais do ouvintismo entre Perlin (2005) e Skliar (2005). No texto deste último, evidencia-se, a saber, a referência ao trabalho de Lane (1992), no qual destaca a análise deste autor sobre a semelhança entre os “olhares paternalistas do **colonialismo** europeu sobre os nativos africanos e os olhares ouvintistas – colonialistas – sobre os surdos” (SKLIAR, 2005. p. 21); e a referência à constituição de uma **normalidade** – hipotética – na instituição do “Ser”.

Essas são as perspectivas de análise, que prevalecem nos estudos seguintes, atravessados pela questão do ouvintismo. Muitas vezes sem que se use esta terminologia especificamente, como é o caso dos trabalhos de Lulkin (2005) e Lopes (2004). Assim como em trabalhos posteriores, como os de Sá (2010), Dorziat (2009), Lopes (2007) e Vieira-Machado (2010), a questão do ouvintismo é analisada na perspectiva da concepção moderna do “Ser”, a partir da qual se desdobram debates sobre os caracteres normatizador e colonizador do ouvintismo.

Isso me impôs a releitura de um texto (SANTOS, 2011) produzido sobre o tema, por ocasião do estudo do texto de Oliveira (2004) em que a autora, partindo da contextualização da modernidade feita por Dussel (1993), analisa a exclusão das pessoas com deficiência, bem como de outro texto no qual a mesma autora analisa o olhar dusseliano sobre a modernidade (OLIVEIRA, 2016). Nesse texto, que produzi como resultado desse estudo dos textos de Oliveira (2004/2016), propus-me a situar a surdez no *Mito da Modernidade* dusseliano, estabelecendo um lugar para o bilinguismo como uma política de resistência. Nesse exercício, porém, já está anunciada uma apropriação conceitual do bilinguismo pela modernidade, a partir do conceito de ouvintismo.

Entretanto, é necessário reconhecer um equívoco, nesta primeira análise que propus sobre a surdez e o mito da modernidade, no qual o conceito de ouvintismo não esteve relacionado, em sua análise específica, ao discurso moderno da surdez, de forma que se pudesse reclamar, seguramente, um local de resistência para o discurso bilingue. O exercício sobre o qual me lancei, inicialmente, de situar o discurso sobre a surdez, no mito da modernidade descrito por Dussel (1993), esteve apenas

coerente quando analisado à luz das práticas educacionais destinadas aos surdos, reconhecidas na historiografia da educação de surdos. Todavia o que esta revisão me provocou a pensar está diretamente relacionado ao processo de materialização deste discurso moderno da surdez, anterior ao processo de escolarização dos surdos.

Nesse sentido, necessitou-se de um estudo da obra dusseliana, de sua filosofia da libertação, mais especificamente do seu mito da modernidade apresentado em sua obra intitulada “1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade”. O autor parte da tese de que, para além da origem da modernidade, há que se pensar sobre o “nascimento” da modernidade, que teria se dado apenas a partir dos “descobrimientos” espanhóis das Américas. Isso, pelo fato de que, apenas após esta experiência, o “ego” moderno pudera se constituir, pois, enfim, pôde se confrontar com seu “outro”, definindo-se como um “ego descobridor”, mas também como “ego conquistador” e “colonizador”.

esse outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1993. p. 8).

Essa experiência de constituição do Outro, como dominado sob o controle do conquistador, estabelece a Europa como centro do mundo. O autor, em seguida, tratando como “eurocentrismo”, analisa-o a partir de sua “falácia desenvolvimentista”. Naquele conceito, ele aponta os aspectos por meio dos quais a Europa se estabelece como o “começo e o fim da história” (Idem. p. 20), o centro autossuficiente e autorreferenciado, “tem um princípio em si mesma e é sua plena ‘realização’” (Idem. p. 21). Dessa concepção, tudo o mais está demarcado como “periferia”, outros mundos e outras culturas com quem a Europa cristã moderna de Hegel nada tem a aprender.

Este povo, o Norte, Europa (para Hegel sobretudo Alemanha e Inglaterra), tem assim um “direito absoluto” por ser o “portador” do espírito neste “momento do desenvolvimento”. Diante de cujo povo todo *outro-povo* “não tem direito”. É a melhor definição não só de “eurocentrismo”, mas também da própria sacralização do poder imperial do Norte e do Centro sobre o Sul, a Periferia, o antigo mundo colonial e dependente (DUSSEL, 1993. p. 22).

A “falácia desenvolvimentista” se configura, assim, a partir da ideia de que todo “ser” não-europeu, periférico, do Sul global, é constituído por uma “imaturidade” ou “minoridade”, “preguiça” e “covardia”, que é culpada – características que se impõem sobre a América Latina, África e Ásia. Esse aspecto justifica a razão

dominadora, vitimária e violenta que fundamenta as ações que prometem levar o Outro ao desenvolvimento, à salvação. Permitindo que a vítima seja culpabilizada e o conquistador – agressor ou opressor – seja perdoado e tenha sua violência justificada.

O autor se propõe à crítica da razão moderna por julgar que esta encobre um mito irracional. Esse mesmo mito que ele descreve como o “Mito da Modernidade” está analisado em sua obra, a partir de “figuras” abstratas do processo de constituição do “ego” moderno, no contexto dos “descobrimientos” das Américas, que apresento resumidamente no quadro a seguir.

Quadro 6 - Síntese do Mito da Modernidade

<b>MITO DA MODERNIDADE DUSSELIANO (1993)</b>	
<b>1ª FIGURA: A INVENÇÃO</b>	Experiência existencial de dar um “ser-asiático” às ilhas encontradas. Uma invenção que só existiu no imaginário dos grandes navegantes.
<b>2ª FIGURA: O DESCOBRIMENTO</b>	Experiência estética, contemplativa, aventureira e científica de conhecer o “novo”; é constatar a <i>existência</i> do <i>outro</i> (como si-mesmo), a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matéria do <i>ego moderno</i> .
<b>3ª FIGURA: A CONQUISTA</b>	<b>Figura Prática</b> , relação pessoa-pessoa, política e militar, violenta. Não de reconhecimento e inspeção, mas de dominação. O outro é negado como outro, é sujeitado, subsumido, alienado, incorporado à totalidade dominadora, como coisa, instrumento, oprimido, escravizado.
<b>4ª FIGURA: A COLONIZAÇÃO</b>	Colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano; primeiro processo de modernização europeia, de civilização [...] domínio dos corpos pelo machismo, tipos de trabalho [...] é o começo da domesticação, estruturação, colonização do modo como as pessoas viviam e reproduziam a vida humana.
<b>5ª FIGURA: A CONQUISTA ESPIRITUAL</b>	O domínio que os europeus exerceram sobre o “imaginário” do nativo, conquistando antes pela violência das armas. [...] é um processo de racionalização próprio da modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do outro. [...] se assemelha mais a uma obrigatória dominação religiosa do que a passagem a um momento superior da consciência religiosa.
<b>6ª FIGURA: “ENCONTRO” DE DOIS MUNDOS</b>	Tenta elaborar um mito: o do novo mundo como uma cultura construída a partir da harmoniosa unidade de dois mundos e duas culturas: europeu e indígena. Falar de “encontro” é um eufemismo porque oculta a violência e a destruição do mundo do outro, e da outra



	cultura. O conceito de “encontro” é encobridor por que se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu mundo, sobre o “mundo do outro”, do índio.
--	---

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021)

O que se propõem, neste estudo, portanto, é uma análise do discurso moderno sobre a surdez, a partir das “figuras” descritas por Dussel (1993). Defendendo-se a ideia de que a prática educativa, instituída sobre um discurso clínico hegemônico sobre a surdez, não constitui, propriamente, a gênese do ouvintismo como uma “**invenção** da surdez”. Ao contrário, este consiste no momento de seu nascimento – representado, contudo, por outra figura que não a da “invenção” – cuja origem e gestação pretendemos descrever com base nessas mesmas figuras dusselianas do “ego moderno”, após uma revisão da bibliografia que aborda a questão.

## 5.1 A Invenção

Se à concepção clínica da surdez é atribuído o contexto da produção de uma “invenção da surdez”, o momento de sua concepção, aventura de reconstituição sobre a qual me lanço agora, pode estar situado alicerçado no conceito de “normalidade”. Considerando-o um conceito bastante utilizado quando das referências ao ouvintismo.

Para tanto, revisei três trabalhos que já propunham uma análise da questão da normalidade no contexto da surdez. O primeiro deles foi o trabalho de Silva (2014), que se propõe a analisar as representações sociais de ouvintes sobre a surdez, considerando ser a normalidade um dos aspectos que atravessavam essas representações. O segundo deles foi o trabalho de Bentes e Hayashi (2012), que ao realizar um estudo sociocultural da deficiência, analisam a constituição dos conceitos de “norma” e “normalidade”, na criação do “corpo defeituoso” e “anormal”, baseado em Davis (2006). Esse, por sua vez, remeteu-me ao trabalho de Skliar (2003) que propõe a invenção da “norma” (da normalidade) resultar numa “fabricação” da deficiência.

O que propus acima, portanto, em termos de uma análise do discurso moderno da surdez, materializado no conceito de ouvintismo, à luz das figuras

colonialistas descritas no mito da modernidade dusseliano, começa pela análise da normalidade, abarcando a invenção da norma, visto que, uma vez estabelecida a norma, o outro é inventado como “anormal” (1ª Figura).

Essa revisão partirá da análise de Skliar (2003), e dialogará com os demais trabalhos revisados, já que parte de uma análise geral da normalidade e da invenção da “anormalidade”, para, depois, situar-se no contexto da deficiência. É importante destacar também, desde já, que não há qualquer questionamento sobre a análise do conceito de normalidade proposto por estes autores, mas sim uma revisão que visa reposicionar estes debates nos degraus das figuras dusselianas do mito da modernidade,, Possibilitando compreender melhor o caráter moderno e colonialista do ouvintismo, no debate sobre a surdez, no campo geral, porém especificamente, no debate sobre a produção e construção de identidades surdas, em campo mais específico.

O que se quer afirmar, por enquanto, é que o surdo como sujeito, primeiramente é inventado como “anormal”. Parto, então, da afirmação de Skliar (2003) de que o deficiente ou a deficiência não existem. O que existe é a invenção da “norma”, logo o que existe é a “fabricação” do normal.

Cabe aqui uma ressalva, indicada pelos autores e sobre a qual também me apoio, a respeito do foco central do problema, ou mesmo do ponto de vista que lança um olhar para a questão. Isto é, na busca de um viés descolonizador para o debate, é preciso que se parta da perspectiva do sujeito não-dominante. Nas palavras de Skliar (2003, p. 165) significa “colocar em suspenso, duvidar das estratégias e das representações de normatização e normalização [...] e desconfiar da subtração das vozes da alteridade deficiente por parte dos especialistas”.

Uma vez invertida a lógica de análise habitual, pode-se compreender melhor que o caráter considerado negativo da “anormalidade” não está no sujeito, mas nos aspectos históricos, filosóficos e políticos que culminam com o estabelecimento de uma norma como uma construção maléfica. Ou seja, antes de se conseguir lançar qualquer olhar ou análise sobre o “corpo defeituoso” ou o “corpo anormal”, é necessário que se problematize o “corpo normal” e a “normalidade”.

Skliar (2003) e Bentes e Hayashi (2012) concordam em afirmar, de acordo com Davis (2006), que a normalidade é uma invenção da modernidade. Nesse sentido, Bentes e Hayashi (2012) apresentam uma análise interessante para a

demarcação dessa origem moderna do termo e da ideia de normalidade, a saber: o fato de que, na Grécia Antiga, os humanos não almejavam ter um corpo escultural, visto que este era um atributo divino. Nessa mesma visão, a prática esportiva servia como preparação para a guerra. Logo, a execução ou o abandono das pessoas com deficiência, naquele período, dava-se por sua improdutividade, racional ou bélica, ou mesmo pela ira divina, mas não devido um padrão de normalidade. Similarmente, segundo o autor, na idade média, a razão pela qual se eliminava uma pessoa considerada “louca” era estritamente religiosa, por possessão de espíritos ou demônios, ou ainda por pecado, contudo não por desviarem de determinado padrão de normalidade. Davis (2006) estabelece um marco temporal desses conceitos, na modernidade, ao afirmar, por exemplo, que a palavra “normal” – como tipo comum, padrão, usual, regular – surge apenas, em 1840, no vocabulário da língua inglesa. Em contrapartida, a palavra “norma” – como ordem ou consciência de ordem – surge somente em 1855, assim como as palavras “normalidade” e “normalização”, em 1849 e 1857, respectivamente.

A partir dessa assertiva, os autores concordam também sobre a influência do conhecimento estatístico e da eugenia sobre o conceito de norma. Bentes e Hayashi (2012) afirmam, inicialmente, que, na modernidade, tudo é medido e controlado a partir de uma média aceitável e estabelecida de ser humano, desde atributos físicos, como desempenho intelectual e capacidade profissional. Fato que Davis (2006) descreve como sendo a ideia de “homem-médio”, formulada por *Quetelet* (estatístico francês), como um “exemplar prototípico de uma forma média de vida social” (SKLIAR, 2003. p. 180). Então, surge a noção de “norma” – e de “normal” – que “diferente de ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria de alguma forma ser parte dela, estar nela contida de qualquer maneira” (idem. p. 180)

Nesse contexto, Bentes e Hayashi (2012) apresentam uma representação – inclusive visual – da teoria da *curva dos sinos*, que Davis (2006. p. 6) formula como sendo a teoria na qual “toda curva do sino terá sempre em suas extremidades aquelas características que se desviam da norma. Assim, o conceito da norma vem do conceito dos desvios ou dos extremos”. Segundo Skliar (2003. p. 181), o traçado de uma medida estatística humana revela o desejo de melhoramento da humanidade para que “os desvios da norma minorem, sejam reduzidos, diminuam e acabem por desaparecer”.

Ambos os autores também estabelecem, em seus textos, uma relação de dependência entre os conhecimentos oriundos da estatística e da concepção de homem-médio – o que justificava a existência de uma classe média – e a eugenesia (ou eugenia), relação na qual reside a suspeita de que a população *pode ser normal*.

E, se a suspeita é certa, os próximos passos da construção estatístico-eugenésica bem poderiam ser: (a) conceber a população como dividida entre normal e não-normal; (b) criar/determinar um estado de norma nos não-normais; (c) estabelecer rápidos mecanismos de cura, correção, e normalização; (d) voltar a definir um status populacional do que é corrigível e daquele que é, então, incorrigível (SKLIAR, 2003 p. 181).

O autor descreve algumas práticas comuns dessa ideologia da eugenia, desde concurso de bebês, passando pela esterilização compulsória de criminosos e “retardados”, restrições étnicas seletivas à migração, até estudo do componente estético das aptidões eugênicas – melhoramento hereditário. Nessa perspectiva, além de saúde, intelecto e moralidade, a beleza também é estudada como sendo o melhor indicador externo das aptidões hereditárias.

Os eugenistas teriam se empenhado de maneira obsessiva, tanto com a ideia como com a prática de eliminação das deficiências, sejam por meio de estratégias propagandísticas relacionadas à modificação inconsciente de melhoramento dos padrões de beleza, por exemplo; sejam por estratégias posteriores de correção ou de eliminação das deficiências por meio de procedimentos clínicos corretivos, como se discutirá posteriormente.

Sobre a questão do processo de produção das identidades, Skliar (2003) considera o contexto no qual as identidades das pessoas passam a ser definidas e nominadas a partir das características físicas identificáveis e mensuráveis, posto que o “desvio” da norma seja também identificado, mas possa ser, inclusive, criminalizado. Bentes e Hayashi (2012) também consideram a questão da identidade, ao apontar como elas são definidas baseadas em comparações que partem do padrão estabelecido de corpo normal.

A partir destas considerações revisadas, proponho-me a uma aproximação dessa figura da invenção da norma e da anormalidade com a primeira figura da invenção do outro, proposta por Dussel (1993), em seu mito da modernidade. Assim como afirma Skliar (2003. p. 186), “o Outro foi o outro de uma norma da mesmidade”, Dussel (1993) propõe que este outro não fora “descoberto”, mas, na verdade “encoberto” como o “si-mesmo” do ego europeu.

O estabelecimento da norma é uma atitude também desse ego europeu moderno que atribui a si mesmo “uma medida comum de acordo com sua própria mesmidade” (SKLIAR, 2003. p. 186). Por esse mesmo autor, pode-se compreender como esta norma se constitui por um ser colonial europeu, determinando a produção de um outro encoberto com a capa da anormalidade identificada como deficiente. Para Skliar (2003), este ato de encobrimento torna o outro detestável e digno de ser repellido, ao passo que o normal se torna preferível e desejável, sendo revestido de valores positivos.

Com relação ao processo de produção das identidades, a norma passa a ser o eixo em torno do qual orbitam todas as identidades e diferenças, numa espécie de campo gravitacional que as atrai, todas, para si.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] a identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000. p. 83).

O que se pretende propor, por ora, é que a concepção de uma ideologia ou de uma política identitária ouvintista, sobre os sujeitos surdos, dá-se a partir da invenção da norma que, como uma capa, um manto de si-mesmo, encobre o outro, que é inventado como anormal. Esse ser normal será, portanto, gestado até seu nascimento, como se pretende analisar nas figuras seguintes.

Sendo possível fazer uma aproximação dessa invenção do outro surdo como anormal, pode-se inferir que a capa ou o manto da normalidade com o qual foi encoberto pelo ego moderno, inventa-o como o surdo-mudo. Essa parece ser *a priori* a expressão capaz de carregar a representação dos desvios da norma que, por sua vez, estava constituída, desde o modelo de perfeição do corpo, pela constituição íntegra dos canais sensoriais de comunicação; passando pelo modelo normalizado de expressão da racionalidade, através da oralidade. Portanto, a normalidade do ser ouvinte e oralizado foi inventada como uma capa que encobriria o outro que passaria a ser visto como desviante da norma, o surdo-mudo. A expressão pela língua de sinais – interpretada neste contexto como gestos, pantomimas sem qualquer relação de significado como uma língua poderia ter – e seu uso nas diversas situações e ambientes sociais era considerada, então, como um desvio linguístico.

Sobre a possibilidade de lidar com os desvios, remeto-me novamente à referência que Skliar (2003) faz à genealogia da anormalidade feita por Foucault

(2010), quando cita a figura do incorrigível, por meio da personagem do “indivíduo a ser corrigido”. O marco deste indivíduo estaria na própria família, entretanto principalmente na rede de apoios em seu entorno, como escola, igreja, dentre outros. Segundo este último autor, o indivíduo incorrigível se expressa numa tensão entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade, na qual todas as técnicas de domesticação da família, pelas quais pudesse ter sido corrigido, tenham fracassado.

Ao refletir sobre os surdos – os surdos-mudos como indivíduos incorrigíveis – pode-se inferir que esse fracasso advém da dificuldade dos surdos desenvolverem a linguagem, a partir da língua oral. Assim, todo tipo de controle e dominação, que possa ter sido pensado, não encontra canal de viabilização sobre o indivíduo incorrigível. E, neste ponto, ajuda-nos Souza (1998) quando indica que, até o final do século XVI, semelhante aos “imbecis”, enquadrados pela “anormalidade”, eram tratados como incorrigíveis, sendo os surdos eram considerados inaptos para o ensino.

Recorro a Sá (2010), sua argumentação acerca do iluminismo, sua visão legitimadora desse tipo de ciência, sua defesa da higienização social através do isolamento da “anormalidade” com o objetivo de corrigi-la. A autora segue tratando desse contexto como se constituindo no início das práticas capacitistas, representadas, por sua vez, pela institucionalização dos surdos. Inicialmente, em asilos, posteriormente em escolas.

Essa perspectiva da institucionalização dos surdos necessita, antes, de outra ressalva, que nos indica Souza (1998), sobre a possibilidade de educação de surdos. A autora aponta o “Código de Justiniano de 529”, que tomando como parâmetro a expressão escrita, abriu aos surdos a possibilidade de administração dos próprios bens, bem como de ser considerado “senhor de si”. Em seguida, a autora inicia uma série de referências às atividades educacionais destinadas aos surdos, comprometidas, contudo, com este enquadramento à norma. Assim, na primeira referência ao ensino de surdos, essa autora remete à Ponce de Leon, frade beneditino que “centrava todos os seus esforços na escrita” (SOUZA, 1998. p. 129-130), seguido por alguns outros como Willian Holder (1616-1698), John Wallis (1618-1703) (SOUZA, 1998), além do fato de que, até meados do século XVIII, apenas surdos de famílias ricas tinham acesso à educação.

O resultado dessa figura colonialista, da invenção de um ser anormal sobre os surdos, é uma pedagogia *manualista*, representada pela figura do Abade Michel L'Epée, que segundo Souza (1998), não passou de uma estratégia de traduzir um sinal com uma escrita correspondente.

O resultado foi, como apontado por Bébian (1817/1984), que a maioria dos seus alunos era capaz de escrever o que lhes fosse sinalizado sem que entendessem o que havia escrito ou sem que pudesse expressar pela escrita seus pensamentos mais "simples". Ou seja, eram transformados em excelentes *copistas* e *decodificadores* (SOUZA, 1998. p. 150).

Essa personagem do aluno-deficiente-auditivo-copista (SANTOS, 2011) é, portanto, persistente no processo de construção de identidades surdas, em suas vivências escolares. Sabe-se, agora, de sua origem na invenção da surdo-mudez como anormalidade a ser corrigida.

## 5.2 O Descobrimento

A figura seguinte, no processo de colonização da surdez, é o **descobrimento**. Conforme apontado por Dussel (1993), essa figura se constitui, em relação ao que está proposto como intenção deste estudo, como uma experiência científica de conhecimento desse "novo", em que a existência do outro (como si-mesmo) é constatada, a ponto de ser tornar matéria do ego moderno a ser conquistado, colonizado, modernizado e civilizado.

À descrição dessa "experiência científica de conhecimento do novo", defendo, nestas linhas, que a superação do outro inventado como anormal (*surdo-mudo*) cede lugar ao descobrimento do outro como *deficiente auditivo*. Longe de querer avançar sobre águas do campo da saúde, em que possa descrever especificações, ou mesmo tratar sobre um campo específico que se ocupa deste sujeito, reafirmo o itinerário metodológico desta tese: de promover uma revisão da literatura do campo educacional, e dentro desse, do campo da surdez e da educação de surdos, de modo que se possa estabelecer essa aproximação entre os debates sobre a força do ouvintismo e o mito da modernidade dusseliano.

Convém destacar que não estou me prendendo a qualquer tipo de linha temporal da educação de surdos, como eventualmente se encontra avançando desde os personagens pioneiros de uma suposta educação, passando por instituições a isso dedicadas, com seus locais e datas de fundação. Interessa-me, por ora, os aspectos

que já foram bastante abordados sobre a questão nos estudos que vem sendo citados, de modo que possa, enfim, comprovar o enquadramento dos pensamentos e ações sobre os surdos, no pensamento colonialista, a partir de Dussel (1993).

Encontro, então, em Lulkin (2005), a análise que efetivamente remete à *experiência científica de conhecimento do outro*. O autor inicia situando a questão, antes da primeira metade do século XIX, quando afirma que os estudos sobre o ouvido e a audição se restringiam a uma espécie de “antologia de atos científicos”. Em seguida, anuncia que a medicina otológica nasce, na França, a partir do trabalho do médico Jean Itard, publicado sob o título *Tratado das doenças do ouvido* (1822).

Em Souza (1998), encontramos excelente contextualização a respeito de Jean Marc Gaspard Itard, médico francês conhecido pelos estudos e trabalhos (considerados) pedagógicos realizados com o pequeno Victor, mais conhecido como o “selvagem de Aveyron”. Esse título, por si, revela-se bastante emblemático em termos de uma aproximação com o mito dusseliano. A abordagem de Itard, tanto nesse episódio do menino “selvagem” como na educação de surdos, a que se dedicou nas experiências posteriores, girava em torno da ideia de que por meio do treinamento da fala, tanto Victor quanto qualquer outro ‘aluno’ surdo, poderia civilizar-se pelo acesso ao conhecimento e à escrita (SOUZA, 1998).

Abro aqui um parêntese para explorar a figura do “selvagem”, em sua relação direta com o pensamento de Dussel, para que se efetive mais precisão de sentido às referências posteriores, acerca de suas relações com o surdo, como personagem central deste estudo, bem como os contextos por meio dos quais foram interpretados e tratados como “Selvagens”.

Na acepção da teoria dusseliana e, em particular, na conjuntura de sua obra que embasa em quase sua totalidade este estudo (DUSSEL, 1993). No contexto dos descobrimentos, a partir de 1492, a figura do “Selvagem” está relacionada ao contato com o “novo”, uma experiência de conhecimento do “novo”, que não é interpretado ou reconhecido como Outro, mas como um “si-mesmo”, “en-coberto” em sua alteridade pelo ego moderno. Finalmente “des-coberto”, que deve ser conquistado, colonizado, civilizado, modernizado.

O autor relaciona, pois, as figuras do mito moderno, que comportam, por sua vez, esta figura do “selvagem”, a denominada “falácia desenvolvimentista do eurocentrismo”, que fundamentada, inicialmente, em Kant, determina que toda



imaturidade e a “minoridade” é culpável. Tornando-se, pois, a imaturidade, o signo da América (Latina), visto que a imaturidade de todos os seus elementos seria mais evidente, “até os vegetais e os animais são mais primitivos, brutais, monstruosos; ou simplesmente mais fracos e degenerados” (DUSSEL, 1993. p. 19).

É fundamental que se situe a figura do Selvagem, em relação ao eurocentrismo na proposição dusseliana, para que mais claramente se compreenda a existência de uma falácia. Partindo, contudo, de outra obra de Dussel (1980), mas ainda em relação ao contexto dos “descobrimientos”, é a partir do *ego cogito* que a filosofia europeia se estabelece, no centro, e dispõe tudo o mais a partir de si. Situando toda forma de *Ser* e todas as culturas, dentro de suas próprias fronteiras. Sendo, por isso, esse pensamento europeu interpretado como única realidade, pois tudo o que está posto fora de suas fronteiras é interpretado e tratado como *Não-Ser*, como *Nada*, a *Barbárie*, o *Sem-Sentido*.

Esse ego moderno também se estabelece como ontologia, a partir da qual a constituição do *Ser* do Outro passa a ser questionável, ou seja, “os índios são homens?, isto é, são europeus e por isso animais racionais? [...] se não irracionais, ao menos ‘bestiais’, incultos – porque não tem a cultura do centro –, selvagens... subdesenvolvidos” (DUSSEL, 1977. p. 9-10).

A resposta prática a essa pergunta aparece diluída, nas figuras do mito da modernidade, em particular nas figuras da Conquista (*ego conquiro*), por ser essa uma figura prática, assim como na figura da Colonização, entendida como colonização da vida cotidiana do outro.

Oliveira (2020) complementa essa compreensão, ao esclarecer que, segundo análise de Dussel sobre o eurocentrismo – que se dá na perspectiva da *eticidade* – ao apresentar a Europa como o *mundo* humano por excelência, o mundo dos outros, as culturas não-europeias, passam a ser vistas como a *barbárie*, a *marginalidade*, o *Não-Ser*. “A modernidade seria capaz de oportunizar às culturas não-europeias uma superação do seu estado de imaturidade” (OLIVEIRA, 2020. p. 51).

É nesse contexto que a figura do surdo passa a estar relacionada nas interpretações do “descobrimento” com a figura do selvagem, sujeito à ação do ego moderno, interpretado como imaturo, bárbaro, negado em sua forma *Ser*. Marginalizado e inculto, para, finalmente, tornar-se civilizado, modernizado, salvo.

Estando estabelecida a relação entre a figura do “Selvagem”, no contexto da teoria dusseliana, e fechado o parêntese - aberto no parágrafo acima para tal tarefa - retomamos a análise da questão da surdez como “descobrimento” da deficiência auditiva.

Lulkin (2005) e Souza (1998) nos ajudam a compreender que o Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) assume papel relevante nesse contexto. Em primeiro lugar, por Itard ter atuado como médico residente, quando pode continuar experimentando e testando suas hipóteses. Em segundo lugar, por terem servido como lócus ideal para as experiências com seres humanos em prol da ciência. Lulkin (2005) indica que Itard propôs uma subdivisão da incapacidade em cinco categorias, “desde a possibilidade de o surdo compreender a fala, se produzida em voz bem alta, até total ausência de reação aos sons ambientais” (SOUZA, 1998. p. 144). Essa autora, ao citar Grémion (1991), traz a figura do médico Blanchet, que tendo assumido o departamento médico do instituto de Paris (INJS), atua na reeducação do ouvido utilizando-se da emissão de sons com intensidade crescente, bem como pela excitação dos “nervos da sensibilidade geral” (SOUZA, 1998. p. 36). Enquanto Souza (1998) faz referência às pesquisas do “Dr.” Blanchet, publicadas em seu *Tratado Filosófico e Médico da Surdo-Mudez* (1853), contendo relatos de seus métodos considerados extravagantes, tais quais “abertura de crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos” (GRÉMION, 1991. apud. LULKIN, 1998. p. 36).

Portanto, as referências de Lulkin (2005) e Souza (1998) nos apontam para o *descobrimento do outro como deficiente auditivo*, como ouvido defeituoso, figura particular da colonização do outro surdo que passou a estabelecer as formas de atuar sobre estes, nas instituições educacionais, principalmente. Pode-se dizer que essa figura inaugura a concepção clínico-terapêutica da surdez, assim como descrita por Skliar (1997), visto que passa a impor uma visão rigorosamente patológica a qualquer ideia ou ação relacionada à surdez. Uma visão que resume o ser no déficit biológico.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal [...] que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997. p. 113).

Apesar de concordar com Skliar (1997) que, efetivamente, não exista uma *psicologia da surdez*, não se pode negar que um pensamento instituído, a partir da afirmação desta ciência, tenha se consolidado historicamente, tencionando influenciar pensamentos, políticas e práticas destinadas aos “deficientes auditivos”. Essa questão está sendo levantada às cercanias de uma discussão sobre o descobrimento clínico da deficiência auditiva, pois após a revisão da bibliografia proposta, temos elementos para indicar um segundo movimento de descobrimento da deficiência auditiva. Metaforizam-se às navegações portuguesas e espanholas, a análise dusseliana da figura do descobrimento para o processo de constituição de um mito moderno do descobrimento, apesar do lapso temporal entre a publicação do *Tratado Filosófico e Médico da Surdo-Mudez* de Blanchet (1853) e o artigo publicado por Vygotsky (1925), intitulado os *Princípios da Educação Social de Crianças Surdas-Mudas*<sup>15</sup>.

Propomos, assim, um redescobrimto da deficiência auditiva por ocasião da consolidação da psicologia como ciência. Para tanto, revisamos os trabalhos de Skliar (1997) e Lane (1992), ao analisarem o que ficou convencionado chamar, na bibliografia da área, de Psicologia da surdez.

Skliar (1997) começa por situar a origem dessa (*pseudo*)psicologia, na preocupação acerca dos supostos atrasos cognitivos manifestados pelos surdos e diante da crença de que os surdos tivessem alguma dificuldade de desenvolver o pensamento abstrato. Assim, o autor resume a argumentação dessa psicologia da surdez, sustentada totalmente na relação entre audição e pensamento. O principal aspecto apontado, pelo autor, reside no fato de que essa psicologia repousaria toda sua estrutura argumentativa em concepções clínicas, para conceber e afirmar haver uma relação entre as deficiências auditivas e “certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais” (SKLIAR, 1997. p. 117).

O primeiro erro identificado, na análise, reside no fato de que esta concepção homogeneíza os surdos, ignorando diferenças básicas como as determinadas por níveis diferentes de perda auditiva. Essa perspectiva faz com que se espere um mesmo tipo, ou nível de desenvolvimento, dos surdos, de acordo com as características clínicas de sua surdez. Outro erro apontado, por Lane (1992), está

---

<sup>15</sup> Texto tomado como referência na análise de Skliar (1997) sobre uma suposta Psicologia da Surdez.

relacionado com a transformação das diferenças em desvios, patologizando as diferenças culturais.

O segundo erro identificado está relacionado à confusão promovida pela psicologia da surdez, entre a natureza biológica do déficit e as consequências sociais dele decorrentes. Fazendo com que se perpetue uma representação equivocada da surdez, na qual toda problemática social, comunicativa, linguística e cognitiva estaria diretamente relacionada à natureza de seu déficit. Desse modo, questões estritamente culturais e/ou contextuais são ignoradas em seus reais impactos sobre o desenvolvimento da criança surda, como por exemplo, os aspectos socioeconômicos, a condição linguística da família, o tipo de instituição educacional que frequenta e sua orientação pedagógica.

Essa questão nos encaminha para a análise realizada, por Lane (1992), acerca do que ele denomina a *Psicologia da Surdez*. Após uma pesquisa longa e exaustiva em diversas publicações sobre a surdez e os surdos, o autor elaborou uma tabela com adjetivos atribuídos aos surdos, retratando as características, os resultados de uma avaliação psicológica, uma psicométrica dos surdos. Após fazer diversas observações sobre como essas características – extremamente pejorativas – vêm sendo incorporadas aos relatórios, notas e publicações de caráter psiquiátrico e psicoterapêutico, o autor faz uma observação absolutamente dura, ao afirmar que “é desta forma que retratamos os surdos aos jovens – homens e mulheres – que se preparam para se tornarem seus professores, médicos, assistentes sociais, etc.” (LANE, 1992. p. 46).

E assim, os surdos, encobertos pelo ego moderno (como si-mesmo), são redescobertos por meio de uma rede de características psicológicas, sociais e comportamentais – até psiquiátricas – que materializam a face selvagem e ingênua do sujeito colonizado, que merece ser salvo, civilizado e humanizado pelo outro “normal”, o ouvinte. Esse assume a personagem do eu colonizador, humano, bom, civilizador, redentor, que, para tanto, não vê obstáculo nem mesmo na ação violenta, já que o ato civilizador é, em si mesmo, justificável.

Ao tratar propriamente sobre a psicologia da surdez, Lane (1992) propõe uma análise muito interessante sobre como o caráter clínico dessa “psicologia”, submetido ao rigor metodológico da ciência moderna, tem atuado historicamente para a produção de distorções absurdas e para a perpetuação de estereótipos sobre os

surdos. Servindo como parâmetros para o estabelecimento de políticas de ação, intervenção, educação e identidade para os surdos.

A invenção do surdo como anormal e sua descoberta como deficiente auditivo, mas também sua redescoberta pela psicologia clínica, numa espécie de manifestação social, representada pelas características estereotipadas denunciadas por Lane (1992), resultam na efetivação de uma conquista do outro colonizado, que se ocorre, a partir e dentro das instituições historicamente destinadas ao atendimento dos surdos. Sendo, então, a Conquista, a próxima figura do mito modernizador.

### 5.3 A Conquista

A configuração da **conquista**, como a terceira figura deste mito, exigiu uma revisão mais ampla dos trabalhos sobre a surdez e a educação de surdos, envolvendo um contexto geral e regional de estudos, que passam por autores como Lulkin (2005) e Souza (1998), Rocha (2010), Lopes (2004/2007), Góes (2012), Botelho (1998), Goldfeld (2002), Santana (2015), Sacks (2010), Bentes e Hayashi (2012) e Santos (2016).

Citando novamente a descrição dusseliana para esta figura, a conquista é descrita como uma figura de ordem prática, que está materializada na relação entre os indivíduos envolvidos no processo. Entretanto da mesma forma, está materializada na política (violenta) e na violência estabelecida entre esses indivíduos, considerando que o outro negado é sujeitado, oprimido e incorporado à totalidade dominadora.

No contexto dos estudos sobre a surdez, esta descrição é capaz de nos remeter às práticas de caráter oralista destinadas aos surdos historicamente. A questão que se impõe, nesta análise, não é propriamente a descrição científica da deficiência auditiva, visto que este estudo não pretende se ocupar da anatomia ou fisiologia do corpo inventado como “anormal” – conforme suscitado na análise da figura do descobrimento. Todavia, situa-se, propriamente, quando o foco da intervenção deixou de ser o ensino da escrita para se tornar o treinamento auditivo e da fala, assim como práticas decorrentes dessas, tais quais: o uso de aparelhos auditivos e as cirurgias de implante coclear.

Souza (1998) nos ajuda a entender, como nos registros iniciais encontrados sobre os processos educacionais de surdos, que o foco do trabalho se concentrava

no ensino da escrita, em vista da possibilidade que essa habilidade traria para a administração dos próprios bens e para o recebimento da herança familiar. Assim se deu entre Ponce de Leon e Bonet, entre os séculos XVI e XVII, considerados primeiros professores de surdos. Igualmente com L'Epée, que apesar de ser reconhecido pelo desenvolvimento do que foi chamado de manualismo<sup>16</sup>, o foco do seu trabalho era também o ensino da modalidade escrita da língua.

Da mesma forma, se considerarmos a historiografia nacional sobre a educação dos surdos, a partir da representatividade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, registrada no trabalho de Rocha (2010), encontraremos igualmente a ênfase dada à modalidade escrita da língua portuguesa, num período que se dá, desde meados do século XIX e a primeira metade do século XX, quando o trabalho com a língua oral se tornou prioridade.

Para que se compreenda a transição do foco da intervenção na educação dos surdos, do ensino da escrita para o ensino da oralidade, podemos analisar dois aspectos em particular. O primeiro deles relacionado ao trabalho de Itard, e o segundo relacionado às políticas de educação implantadas nas instituições de educação de surdos após o congresso de Milão.

Antes de adentrar especificamente no trabalho de Itard, é necessário que se compreenda que essa transição está alicerçada num contexto de oposição entre a racionalidade e a emoção, evidenciada pela contribuição de filósofos como Condillac e Degerando. Em síntese, se Condillac referenda a perspectiva manualista do trabalho de L'Epée ao considerar, segundo Souza (1998. p. 139), que “a linearidade permitiria à razão desdobrar o pensamento, analisar suas partes, ordená-las e classificá-las, fosse o significante formado por som ou por gesto”; Degerando o questiona ao considerar que a “linguagem de ação” – como era referida as línguas de sinais – “demandava muito da atenção para ser compreendida, onerava a memória e dificultava seu emprego pelo espírito” (SOUZA, 1998. p. 140).

Sobre o trabalho de Itard, interessa-nos, por ora, seus trabalhos posteriores ao fracasso com Victor de Aveyron, como médico residente do Instituto de Surdos de Paris, que partiam da ideia de que os órgãos da fala deveriam ser estimulados o mais

---

<sup>16</sup>uma espécie de adaptação da língua de sinais francesa usada pelos surdos, que representava a língua francesa escrita, denominada de “sinais metódicos”, que na verdade se assemelhava mais ao que ficou conhecido como “português sinalizado” no caso da educação dos surdos brasileiros.

cedo possível (SOUZA, 1998). Souza (1998) indica um experimento de Itard, pois com objetivo de aumentar a capacidade de audição dos alunos durante os exercícios, teria sido inventado um equipamento descrito como uma espécie de “trompete de duas entradas”:

Um de seus extremos era colocado junto à boca da criança, e o outro, mais estreito, se introduzia em seu canal auditivo, conseguindo-se, assim, que o surdo tivesse um feedback amplificado de sua própria voz. Desse trompete se ramificava um segundo, através do qual Itard pronunciava as palavras que seus alunos deveriam produzir por imitação (SOUZA, 1998. p. 144).

Essa mesma autora nos indica, com relativa ênfase, estar o trabalho de Itard centrado completamente no treinamento da fala, que julgava ser capaz, para qualquer surdo, ter acesso ao conhecimento e a escrita, civilizando-se.

É, pois, este o entendimento que se consolidará nas práticas e representações sobre os surdos em relação ao processo de aquisição da linguagem e da aprendizagem, ao afirmar que apenas a linguagem oral é capaz de lhe garantir uma humanidade e de lhe oportunizar uma civilidade capaz de colocá-lo em condições de conviver socialmente. Esse entendimento estará, cada vez mais, materializado nas práticas escolares para alunos surdos.

Esse salto para as políticas educacionais, pós-Milão, está apoiado na análise de Rocha (2010) que, após análise historiográfica, considera mesmo após esse congresso, as políticas de educação para os surdos não eram obrigatoriamente oralistas, mas ao contrário, o oralismo teria sido implementado, gradativamente. De modo que no Brasil, por exemplo, essa política se efetiva apenas na primeira metade do século XX, tomando o INES como referência nacional do trabalho educacional com alunos surdos.

Antes de tratar especificamente das práticas que estabeleceram e demarcaram as relações com indivíduos surdos, especificamente, no contexto educacional, antes de se estabelecerem de forma mais ampla no contexto social, é necessário que façamos o exercício inverso de compreender como o oralismo se estabelece como uma ideologia, para que possamos identificar suas formas de manifestação nas diferentes instituições sociais.

O ensino da oralidade aos surdos está comprometido com o objetivo da integração do surdo ao convívio social. O que se acreditou, durante anos, ser possível por meio da escrita, agora, apenas é compreensível por meio da possibilidade da oralidade. Apenas o desenvolvimento da oralidade pelo surdo, através do aprendizado

da língua oral do seu país, é capaz de fazer com que ele possa estar integrado à comunidade geral (GOLDFELD, 2002). “A visão oralista impôs-se com as teses de que só a fala permite a integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem, bem como a precisão das ideias” (GÓES, 2012. p. 46).

O alcance desse objetivo está atrelado a um processo terapêutico de reabilitação, inicialmente. Logo, não propriamente um processo educacional, visto que envolve a estimulação auditiva precoce, almejando que os resíduos auditivos sejam aproveitados, para que possam discriminar os sons que ouvem. É essa uma primeira etapa de um processo de reabilitação que é seguido pela compreensão da fala dos outros para, apenas depois, ser capaz de oralizar. Acreditava-se que com esse processo de oralização o indivíduo surdo seria capaz de, gradativamente, dominar as regras gramaticais da língua de modo que pudesse vir a comandá-la.

Goldfeld (2002) destaca a consciência de ser a metodologia audiofonatória demorada e cansativa, no trabalho com indivíduos surdos, ao citar Ponce (s/d)

Deve-se partir de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre ‘bombardear’ linguisticamente tudo o que acontecer na aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança para todo e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta de sons, à descoberta dos nomes das coisas que compõem o mundo sonoro, à compreensão daquilo que está sendo vivenciado e falado, enfim, a inferir regras da língua materna [...] (apud. GOLDFELD, 2002. p. 36).

Nesse ponto do debate, recorreremos às análises de Botelho (1998) acerca do valor atribuído à *fonoarticulação*. Para essa autora, a fonoarticulação ocupa papel central, tanto na ideologia oralista como nas práticas educacionais destinadas aos surdos, segundo um modelo de ensino oralista. Reconhece-se, nessas práticas, que esse trabalho exige tempo, demasiado, no contexto da vida escolar de uma criança surda, bem como na repetição de um valor de relativa importância e de recomendação técnica, pois se considera poder substituir a ausência de um entorno áudio-verbal para os indivíduos surdos. Prevalece uma concepção estrutural de linguagem, logo se desconsidera a linguagem como um discurso, que veja, na interação entre os indivíduos, sujeitos socialmente organizados.

Outro aspecto trazido por Botelho (1998), ao debate desta questão, relaciona-se ao valor atribuído, nesse processo, à estética da fala, considerando que o campo linguístico ou da linguagem, assemelha-se ao que a autora chama de



*mercado linguístico*, baseando-se, para tanto, em Bourdieu (2007). Considerando que, neste mercado, a competência linguística de cada falante recebe um preço segundo o qual são avaliadas. Os surdos seriam, assim, afetados diretamente neste mercado, visto que as habilidades pontualmente avaliadas e precificadas seriam justamente aquelas habilidades da fala oralizada. Nesse sentido, a autora considera que os surdos, suas famílias e professores avaliam que essa fala oral é capaz de conferir prestígio social aos surdos.

A autora vai considerar, bebendo ainda na sociologia de Bourdieu (2007), que a preocupação e a exigência do trabalho fonoarticulatório, com os surdos, reflete uma expectativa de classe social, de maneira que essas práticas oralistas assumam valor de uma “alta expectativa de projeção e ascensão social” (BOTELHO, 1998. p. 26).

Avançando na análise da figura da Conquista, no mito moderno dusseliano, podemos considerar que as análises feitas por Lulkin (2005), Lopes (2007) e Lunardi (2004), acerca das práticas e técnicas de disciplinamento e controle do corpo surdo, que, bebendo em Foucault, compreendem essas práticas como meios de domesticação dos corpos, para que possam ser utilizados, transformados e aperfeiçoados. Nesse sentido, corroboram a inscrição que ora proponho: das práticas oralistas como instrumentos da conquista moderna dos surdos, como forma de incorporá-los à totalidade dominadora. Lançamo-nos, portanto, à descrição e análise das práticas oralistas que podemos encontrar nesta vasta e diversificada revisão dos trabalhos sobre a surdez.

Iniciando por uma descrição bastante objetiva do trabalho fonoarticulatório, encontramos em Botelho (1998) ao citar Sánchez (1990. p. 93)<sup>17</sup>:

[...] soprando penas e papéis, grãos e contas, e enchendo balões, tudo cuidadosamente graduado [...] o espelho a criança podia ver acomodar os lábios para pronunciar o ‘a’, sua mão devia encontrar o ‘p’ ante a boca, o ‘m’ na maçã do rosto, o ‘i’ no cocuruto da cabeça [...] e tanto tempo com ‘pa...pa...pa...’, até chegar a ‘pito...pato...pelota...’. quando já passados os cinco ou seis anos e a criança havia ‘conseguido’ os sons suficientes, oferecia-se um conto, [...] algo assim como: ‘Pepe. Pepe vai à escola. Pepe diz ‘olá’. Pepe diz ‘adeus’, [...] precedido por um trabalho ‘recordatório’ de cada uma das palavras que o compõem, apoiando-se em figuras demonstrativas e dramatizando para conseguir uma melhor compreensão de seu conteúdo. A coisa podia durar semanas [...].

---

<sup>17</sup> Tradução da autora.

Um dos primeiros problemas a serem levantados nessas questões, como no exemplo destacado por Botelho (1998), é trazido pela própria autora, quando pondera não ser, *a priori*, a repetição o maior problema. Ao contrário, assiste na lacuna aberta pela concepção de linguagem fundante dessa ideologia e práticas, a saber, o fato de que a linguagem não pode ser constituída fora de um contexto interacional. Contudo, é necessário que se considere como a repetição passa a se constituir num problema para essas práticas, haja vista que a língua em questão, nesse “ensino”, não é compartilhada entre os sujeitos do processo – o professor ou o terapeuta e o aluno – o que por sua vez inviabiliza que os surdos possam ter domínio pleno dessa língua, considerando que não serão inseridos em experiências interativas satisfatórias para este domínio esperado.

Góes (2012) pode nos auxiliar nessa análise, que recorre aos estudos de Vygotsky, para criticar os métodos de desenvolvimento da fala. Para a autora, apesar de Vygotsky não se opor totalmente ao método oral ou ao ensino da fala, tece críticas muito importantes, nesse contexto, por descrever os métodos como mecânicos, artificiais e penosos para as crianças, caracterizando-os como cruéis. Ainda assim, sem descartar a necessidade de ensino da fala aos surdos, o autor considera que se a fala for tomada como um fim em si mesmo, o ensino se concentra no ensino da pronúncia e não da fala. Assim essas técnicas de pronúncia se constituem como geradoras de uma “fala morta”. O que também aparece evidenciado nos estudos de Souza (1998) que, citando Lane (1984), explicita que o treino da oralidade aparece denunciado no *Third Annual Report*, publicado em 1819, pelo *Connecticut Asylum for the deaf and Dumb Persons*, em Hartford, em comparação ao amestramento de papagaios. O que levaria os surdos à constituição de uma “língua morta”.

Outro exemplo do caráter modernizador do mito dusseliano, no contexto do ensino oralista dos surdos como uma forma de conquista do outro surdo, podemos encontrar no exemplo citado por Botelho (1998) sobre o depoimento de uma surda peruana, ao expressar sua insatisfação com relação às intenções das propostas oralistas:

Ensinar a falar quando não se ouvi, é a DESMUTIZAÇÃO. Por que, então, o jovem ou o adulto surdo fala pouco ou nada? [...] Para que o surdo possa entrar no mundo dos ouvintes, à ponta de baioneta, DEVE ORALIZAR-SE! [...] Cabe tomar nota que temos CASOS DE SURDOS QUE NÃO PODEM ESCREVER O QUE LÊEM DOS LÁBIOS ALHEIOS! E tampouco entendem, AINDA QUE LEIAM OS LÁBIOS ALHEIOS! [...] (FLORES, 1983. apud. BOTELHO, 1998. p. 27). (tradução da autora)

É um exemplo bastante significativo, tanto do caráter humanizador da oralidade (“desmutização”), próprio da modernidade, quanto de seu caráter opressor e violento (“à ponta de baioneta”). Sentimento demonstrado pelos surdos por meio das vivências dessas experiências, apesar das evidências dos fracassos dessas práticas.

Outro exemplo, digno de nota, dá-se pelo registro de Sánchez (1990 apud. BOTELHO, 1998) acerca da realidade de escolas venezuelanas destinadas ao atendimento de surdos. Segundo o autor, no contexto dos anos de 1990, em algumas salas, estavam estampadas figuras de macacos, sob as quais os alunos surdos eram posicionados como forma de castigo e punição por estarem utilizando a língua de sinais.

Desmutizar os surdos implicaria, em seu revestimento de certa humanidade, que apenas seria possível pela materialidade sonora da língua falada, como única língua e como única forma de ser (BOTELHO, 1998). Ainda nessa linha crítica de análise, Botelho (1998), Lulkin (2005), Souza (1998) e Santos (2011) podem nos auxiliar na compreensão do caráter humanizador atribuído à língua oral (e escrita), e selvagem, inferior ou incivilizado atribuído à língua de sinais.

Lulkin (2005) e Souza (1998) vão encontrar, em Condillac e Diderot, filósofos franceses, argumentos da filosofia sensualista sobre o desenvolvimento da linguagem. Uma vez que não sendo a linguagem inata ao ser humano, teria, pois, evoluído a partir dos sentidos, das sensações, que estariam na base de uma espiral evolutiva, que subiria em direção à abstração e formas mais complexas de raciocínio. Colocando, dessa forma, o corpo na base e a mente no topo dessa mesma espiral.

Face o exposto, a língua oral (e escrita) assume uma representação bastante específica no desenho desta espiral, visto que representa habilidades linguísticas e, por consequência de raciocínio, mais complexas. Enquanto a língua de sinais – os gestos ou as mímicas como eram chamados – por estarem relacionados às percepções sensoriais, aos sentidos, expressão mais primitiva das percepções e relações humanas, estariam na base dessa espiral evolutiva.

Nessa perspectiva, a língua oral, como língua falada, assume uma representação e um peso determinantes para a história social e educacional de crianças surdas (e suas famílias). Pois, conforme indicado por Botelho (1998. p. 27), oralizar passa a ser condição fundamental para a humanização do indivíduo, e isso

faz com que, social e institucionalmente, a língua falada seja a única a ser considerada como língua legítima (SANTANA, 2015).

Essa compreensão encontra respaldo, inclusive, na teoria da eugenia, consolidando o valor extremado atribuído à língua falada. Nessa conjuntura, Graham Bell difundia a ideia de que o uso, o ensino e a aprendizagem da língua de sinais aos surdos, em larga escala, contribuíssem diretamente para “a formação de uma variedade degenerada da espécie humana” (BOTELHO, 1998. p. 28).

Retomando à questão da “desmutização” do surdo, sua coisificação e opressão concorrem para incorporá-lo à totalidade dominadora da sociedade majoritária. Pelo exercício que se propõe de aproximar essas práticas à figura do mito modernizador de Enrique Dussel (1993), é bastante compreensível a relação que se possa estabelecer com a conquista do outro surdo.

Na revisão do trabalho de Santos (2016), podemos encontrar outros exemplos bastante objetivos de práticas oralistas que nos auxiliem, nessa caracterização da ideologia oralista, como uma figura de conquista do mito moderno dusseliano. O autor, ao analisar o processo de produção das identidades surdas, coletou narrativas surdas sobre o processo de escolarização e aprendizado da língua de sinais de três sujeitos surdos. Essas narrativas vão desde a participação em práticas oralistas até a importância da língua de sinais na construção de suas identidades.

Por ora, interessa-nos as narrativas de suas participações em práticas oralistas, no contexto das escolas especializadas. Sobre as primeiras experiências de treinamento da oralidade, o indivíduo surdo – identificado como ‘Sandro’, na pesquisa – narra: “Ela começou a treinar a oralidade comigo e eu ficava angustiado porque eu não entendia por que eu tinha que oralizar, não entendia o que era oralização, eu não entendia nada. Era um treino exaustivo, cansativo, angustiante, era um sofrimento” (SANTOS, 2016. p. 70).

Noutros trechos das narrativas, o autor segue apresentando a perspectiva de Sandro (surdo) sobre o “ensino” desenvolvido em bases oralistas:

A irmã (freira) ficava de frente pra mim segurando uma bola de verdade, ela então jogava pra mim e eu ficava calado, jogava de volta pra ela e ela gritava “bola” duas vezes e devolvia a bola pra mim e eu não entendia nada; e ela dizia pra mim (batendo o dorso da mão debaixo do queixo) “fala ‘bola’ igual a mim”, e me jogava a bola e eu devolvia.

Ela me batia e doía, ela me dava tapas, não lembro se eram no rosto, se era puxão de orelha, eu não lembro, ela me beliscava e dizia “fala” e eu ficava angustiado e com medo, porque era a primeira vez que ela me beliscava, puxava minha orelha, eu gritava e começava a chorar, e continuava jogando a bola pra mim e mandando-me repetir “bola” e eu ficava pensando “será que eu tenho que copiar?!” até que eu respondi “bola”, e a irmã ficou contente e disse “é isso!” e sorriu pra mim, e eu pensei “ela tá sorrindo pra mim?!” e continuou o treino e eu entendi que tinha que repetir a palavra “bola”. A outra palavra foi “mamãe”, e era um exercício de repetição em que eu deveria copiar as palavras (SANTOS, 2016. p. 71)

A conquista do outro surdo acaba passando pelo estabelecimento do seu lugar de negação frente àquela mesma normalidade discutida no contexto da figura da invenção (primeira figura do mito moderno). E aqui devemos trazer novamente Lopes (2004) para o debate, com o intuito de entender como o aprendizado da oralidade e da fala, pelo surdo, objetiva colocá-lo próximo da normalidade. E estes ‘tratamentos’ estabelecem e demarcam esse lugar, próximo, mas não ainda dentro da normalidade, como o único espaço permitido pela modernidade.

Em termos epistemológicos e identitários, os outros vêem. nos surdos, a necessidade da audição e da fala. Assim, as práticas oferecidas não são capazes de, propriamente, garantir a capacidade de audição e da fala ao surdo. Todavia, nos termos de Lopes (2004. p. 43) “devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a ‘deficiência’, fazendo uma boa leitura labial e respondendo com uma fala o mais próximo possível da fala do ouvinte”.

Santos (2016), ao tratar da identidade de Sandro, descreve-a por meio da personagem inicial *surdo-mudo*, que é posteriormente substituída pela personagem *surdo-mudo-oralizado*. Apesar da capacidade de oralização adquirida por Sandro, após anos de atividades exaustivas, cansativas e sofridas, não supera na prática a adjetivação de *mudo*, uma vez que a oralização não é uma capacidade autônoma. Acredito, pois, ser este um exemplo bastante representativo do caráter dessa conquista, à medida que o surdo está condenado a existir num lugar próximo do ser ouvinte, sem condições de sê-lo. Mas acreditando que parecer com isso é a única possibilidade de ser.

Vale destacar, nesta reflexão, a análise proposta por Lopes (2004) que complementa este aspecto da conquista do outro surdo, na sociedade moderna do mito dusseliano, quando propõe que o *ser ouvinte* se impõe como um hóspede do corpo surdo, passando a se mover, segundo essa orientação. Podemos, então, concluir, conjuntamente à consideração seguinte da autora, que essa figura da

conquista do outro surdo pelo *ser ouvinte*, significa, pois, a imposição sobre os surdos de uma necessidade de acolhimento desse *ser ouvinte*. Constituindo-se como uma *necessidade perversa*, haja vista que, por uma condição de “incapacidade”, torna-se refém desta forma de ser, como única forma de ser.

Outro aspecto que merece destaque, na análise desta figura, consiste no que poderia se considerar como seu processo de consolidação por meio das políticas educacionais. Para tanto, revisamos os trabalhos de Rocha (2010) e Bentes e Hayashi (2012) que abordam, dentre outras questões, as políticas educacionais para os surdos em termos nacionais e regionais, respectivamente.

Rocha (2010) nos apresenta uma análise política e ideológica, que dividia a questão da educação dos surdos entre o ensino das modalidades oral e escrita da língua portuguesa e do papel da língua de sinais nesse processo. A autora nos esclarece, a partir de análise documental dos acervos do INES, que mesmo depois de Milão, a perspectiva oralista de trabalho com alunos surdos, não é automaticamente implementada, e que não havia propriamente uma ‘proibição’ quanto ao uso da língua de sinais.

Começando por essa última, a aceitação e uso da língua de sinais, no processo de aprendizagem dos surdos no INES, estava de fato condicionada ao seu aproveitamento para a aprendizagem da língua majoritária, seja na sua modalidade escrita – principalmente – seja na sua modalidade oral. Essa compreensão estava relacionada à distinção entre sinais naturais (sinais de natureza icônica), sinais arbitrários (sinais convencionalizados), sinais metódicos (sinais artificiais que davam suporte ao desenvolvimento da linguagem escrita a partir da ordem frasal) e a datilologia ou o alfabeto manual (representação das letras do alfabeto). Nesse sentido, os sinais arbitrários são aqueles de que tratam, especificamente, a língua de sinais como língua e como a concebemos atualmente. Esses eram proibidos nas atividades acadêmicas do Instituto, no sentido de que poderiam atrapalhar o desenvolvimento da linguagem (oral ou escrita). Os demais são aproximações com o caráter sensível das expressões, longe de uma compreensão linguística ou de possibilidade plausível para o desenvolvimento da linguagem como capacidade humana.

Então, podemos considerar que, apesar de não ser propriamente proibida nos termos da comunicação informal dos surdos, a proibição do uso de sinais arbitrários nas atividades poderia representar, sim, uma inviabilização do

desenvolvimento da língua de sinais como uma política institucional que, inegavelmente, teve repercussões tanto nas práticas assumidas nas atividades acadêmicas como nas políticas de Estado destinadas aos surdos no Brasil, a partir daquele contexto.

As considerações de Rocha (2010) seguem na análise institucional, entre a adoção de um investimento em linguagem escrita (que a autora considera ter centralidade nesta historiografia) ou oral, considerando que, em ambas, o lugar da língua de sinais – naquele contexto, representada pela descrição dos sinais arbitrários – já estava determinado.

Nos anos finais do século XIX, está especificada uma discussão entre o médico Tobias Leite, então diretor do Instituto, e o professor Menezes Vieira, que defendia a priorização do ensino da linguagem escrita e da linguagem oral, respectivamente. A discussão dessa questão passava pela funcionalidade de cada uma dessas formas de linguagem, no processo de socialização e integração dos surdos em sociedade. Cita-se, por exemplo, na concepção do professor Menezes Vieira, o desperdício que se constituiria o investimento em linguagem escrita na educação dos surdos, numa sociedade majoritariamente analfabeta, habilidade que seria desperdiçada pelos surdos por não terem com quem praticar posteriormente. Segundo Rocha (2010, o foco do trabalho com a língua oral para os surdos teria durado brevemente, entre os anos de 1884 e 1889, aproximadamente. Tornando-se prioridade, na abordagem do desenvolvimento da linguagem dos surdos do Instituto, novamente, apenas na década de 1950.

Depois de uma série de estudos, análises e relatórios produzidos por professores e diretores do Instituto, sendo avaliados sucessos e fracassos, no Instituto brasileiro e de outros países, assim como os trabalhos desenvolvidos a partir do ensino da língua oral e escrita, surge uma forte hierarquização dos processos educacionais para os surdos, em relação à abordagem do desenvolvimento da linguagem e a língua, ou modalidade da língua, a ser utilizada para tal finalidade. Isso culmina, nos estudos de Rocha (2010), com uma diferenciação de planos de atendimento para alunos surdos que tivessem aptidão para o desenvolvimento da linguagem articulada, aqueles que só poderiam ser trabalhados pela linguagem escrita. Além da aceitação da comunicação pelos sinais apenas para aqueles que não pudessem adquirir a linguagem oral. Essas aptidões, portanto, passaram a ser

registradas e hierarquizadas por meio de uma ficha dos alunos, que continha, além de informações pessoais, informações relacionadas às características da perda auditiva e da capacidade mental.

Dessa diferenciação dos planos de atendimentos, resulta a criação de departamentos distintos dentro do Instituto, o oral e o silencioso:

No primeiro, o ensino teria como foco o desenvolvimento da linguagem articulada e a leitura labial destinados aos surdos profundos e a acústica oral aos surdos severos. No segundo, o ensino teria como foco o desenvolvimento de habilidades de escrita aos surdos que apresentassem retardos de inteligência e, também, aos que entravam para a instituição depois dos nove anos (ROCHA, 2010. p. 129).

Posteriormente, quando a autora passa a considerar outro momento histórico do Instituto, especificamente sob a direção da professora *Ana Rímole*, como citado anteriormente, já na década de 1950, a oralidade assume a totalidade dos investimentos da educação dos surdos, valendo-se de forte discurso científico.

Essa discussão é agravada por outra, a saber: Na educação de surdos, qual a prioridade entre a aquisição de uma língua e a aquisição dos conteúdos das disciplinas? Bentes e Hayashi (2012) complementam essa questão, ao analisar a gestão desta professora à frente do Instituto, como representativa do apogeu do ensino emendativo, a partir do qual ao surdo deveria ser ensinada, primeiramente, a mecânica da fala para que, apenas após razoável domínio dessa, fossem-lhe finalmente ensinados os demais conhecimentos que compõem o currículo do curso primário.

O que se segue, nos termos de uma política educacional para os surdos até a década de 1970, quando finalmente fora implementado o ensino de primeiro grau para os surdos, é uma educação centrada exclusivamente no ensino da linguagem (oral ou escrita) e no ensino de uma profissão. Esse é, pois, um dilema já evidenciado por Sacks (2010. p. 34) como sendo um debate da década de 1870:

Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalançadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é “melhor” integração ou educação? Seria possível ter os dois, combinando a fala e a língua de sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim faria emergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos?

O trabalho de Bentes e Hayashi (2012) ao analisarem a política educacional para os surdos, na perspectiva da fundação do Instituto estadual destinado ao atendimento educacional deste público, ajuda-nos a compreender como a política



vigente no Instituto Nacional, com sede no Rio de Janeiro, então Estado da Guanabara, passa a difundir uma política oralista que, uma vez implementada nas diferentes unidades da federação, passam a constituir uma política de Estado para a educação dos surdos.

Isso se dá pela oferta de cursos de especialização ministrados pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos, para onde os Estados enviavam grupos de professores, que, segundo Rocha (2007 *apud*. BENTES; HAYASHI, 2012. p. 90) “diplomou 524 professores de vários Estados, na década de 1950”, dentre estes o Estado do Pará, que conforme descrito por Bentes e Hayashi (2012), entre 1957 e 1961 enviaram seis professoras. Em 1967 outras duas professoras foram indicadas para participação neste novo curso de especialização, que de acordo com a indicação do autor, “oferecia maior parte das disciplinas direcionadas para a etiologia e ao tratamento da surdez. Outras centravam em metodologias para a aquisição de fonemas” (BENTES; HAYASHI, 2012 p. 96-97).

Na prática ‘educacional’ implementada, no Instituto local, predominava a metodologia de recuperação ou implantação da fala, para as quais eram utilizados equipamentos de amplificação sonora; e, em sala de aula, o uso de sinais era proibido em detrimento da possibilidade de os alunos surdos falarem e ouvirem.

O autor segue caracterizando a implementação dessa política oralista no Estado, configurando a equipe que se constituiu em 1971 para o trabalho com alunos surdos no Instituto regional:

Na composição, tem-se clínico geral, neurologista, odontólogo, otorrino, oftalmologista, audiometrista, logopedista, professora da linguagem, assistente social e coordenação do programa de colocação profissional (DEES, s/d). esta composição é representativa do direcionamento político que a escola assume: empostar fonemas no surdo, para que possa frequentar futuramente a escola regular (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 97-98).

Após 1973, o autor destaca a oferta de formação, pelo próprio Estado do Pará, denominada de “Estudos Adicionais”, que deveria complementar a formação de magistério em nível médio, como uma formação continuada, para a atuação com alunos surdos no Instituto do Estado e descreve, logo em seguida, a matriz curricular deste curso:

A formação de Estudos Adicionais oferecia as seguintes disciplinas: i) Anatomia e Fisiologia do Aparelho Auditivo e Sistema Nervoso – Patologia do Aparelho Auditivo – Audiometria e Aparelhagens; ii) Metodologia Especial – Logopedia; iii) Prática de Ensino; iv) Elementos de Fonética Aplicada – Impostação de Voz; v) Psicologia Evolutiva e da Criança Excepcional; vi) Noções de Psicometria; vii) Noções de Psicologia da Linguagem; viii)

Atividades Artísticas: Arte Aplicada – Desenho – Recursos Audiovisuais – Escolinha de Arte; ix) História da Educação do Surdo; x) Serviço Social: Importância da Assistência Social ao Surdo (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 99).

O que temos, pois, é a constituição de uma figura prática da conquista do outro surdo negado como ser, que se configura a partir de uma relação política que se estabelece institucionalmente. Dussel (1993) considera essa figura moderna, um processo de incorporação da totalidade dominadora pelo sujeito negado, coisificado e oprimido, assim como Skliar (2005. p. 21) afirma que “o ser ouvinte é, certamente, uma totalidade”. Mediante isso, defendemos neste estudo que as práticas oralistas de treinamento auditivo e de articulação oral, que foram historicamente institucionalizadas e implementadas como políticas de educação de Estado, atribuindo um *ser ouvinte* aos surdos como única possibilidade de *ser*, constituem um processo de conquista do *ser surdo*.

Por mais que, em termos práticos e históricos, não se possa separar a questão dos treinamentos auditivos e de articulação oral das questões atinentes ao uso de aparelhos auditivos e das cirurgias de implante coclear, neste estudo, não o farei, mas reposicionarei essas duas últimas questões, em relação tanto à figura da conquista como em relação à figura da Colonização, próxima figura de análise do mito moderno.

Não tenho elementos concretos descritos na obra de origem de Dussel (1993), assim como não tenho convicção para afirmar que exista uma *fronteira* entre essas figuras. Creio que um posicionamento definitivo sobre essa questão exigiria, pois, outro estudo mais específico nos termos dos elementos analíticos do próprio Dussel (1993). O que não se constitui, por ora, em objetivo para este estudo específico.

É necessário que isso esteja dito, considerando que é nesta posição, próxima das duas figuras – a conquista e a colonização – que reposiciono as discussões que proporei sobre o uso de aparelhos auditivos pelos surdos e sua submissão às cirurgias de implante coclear. Como se elas, as discussões, representassem um movimento de passagem, uma espécie de transição, apenas para que se evidenciasse a análise de que podem ter um pé em cada uma das figuras, de modo a representá-las. Isso porque acredito que elas possam representar uma figura prática, como a da *Conquista*, visto que representa uma forma de dominação do outro

negado, sua coisificação e opressão; mas, ao mesmo tempo, é capaz de representar uma espécie de *Colonização* da vida cotidiana dos surdos, revestido de um caráter civilizatório, de colonização do modo de vida. Para esta etapa do estudo, a revisão dos trabalhos esteve concentrada nos estudos de Lane (1992), Santana (2015), Santos (2016), Lulkin (2005) e Souza (1998).

#### 5.4 A Colonização

Tendo dito isso, e como já conhecemos a descrição dusseliana para a figura da conquista, cabe compreendermos como está descrita a figura colonizadora do mito apresentado por Dussel (1993). O autor vai tratar da colonização, em termos da colonização da vida cotidiana do índio e do escravo africano, descrevendo-o como o primeiro processo de modernização europeia e de civilização do outro selvagem<sup>18</sup> em sua minoridade. Em termos práticos, o autor trata do domínio dos corpos pelo machismo, por exemplo, bem como do domínio de certos tipos de trabalho. Ele trata, nesta figura, sobre o começo de uma domesticação e estruturação, e de uma colonização do modo como as pessoas viviam e reproduziam a vida humana.

Em se tratando das questões referentes ao contexto da surdez, antes de adentrarmos nos aspectos próprios do papel dos aparelhos auditivos e implantes cocleares na constituição da figura do mito moderno, é importante que se dê um passo atrás, para que fique claro o movimento originário da busca pela estratégia protética de “cura” da surdez.

Esse passo, que supõe um (*pseudo*)recuo, dá-se pela afirmação de Santana (2015) acerca do objetivo dos pais (ouvintes) em relação aos filhos (surdos), de que sempre fora, e ainda é, a fala. Para que se possa compreender o peso dessa afirmação no contexto deste estudo, recorreremos ao trabalho de Santos (2016) que se lança sobre a análise da construção de identidades surdas, no contexto das relações familiares.

Santos (2016) se fundamenta basicamente nas pesquisas de Luchesi (2003) e Ciampa (2005) para compor a análise dos seus dados. E nesse sentido, inicia afirmando ser “a família o mediador primário entre o sujeito e a sociedade” (SANTOS,

---

<sup>18</sup> Ver referência à figura do “Selvagem” a partir da página 141.

2016. p. 168). Ainda recorrendo a Luchesi (2003), este autor considera ser a família o grupo social com o qual a criança se identifica de forma automática.

Ser filho de alguém, receber um nome, pertencer a uma determinada classe, adotar um comportamento segundo expectativas que lhe foram determinadas, implica incorporar uma identidade pessoal e social (LUCHESEI, 2003. p. 111).

Complementando essa fundamentação, Santos (2016) ainda bebe em Ciampa (2005) para introduzir no debate o conceito de identidade pressuposta, no contexto das relações familiares de modo a enriquecer ainda mais a reflexão.

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator (CIAMPA, 2005 p. 167).

Considerando o caso dos surdos, conforme se propõe analisar Santos (2016), a representação sobre o personagem de filho está permeada de expectativas que estão relacionadas à condição auditiva dos pais, isto é, para os pais ouvintes, *ser filho*, implica também *ser ouvinte*. Como esses pais ouvintes possuem apenas uma experiência auditiva em suas relações com a realidade, esta representação, que constitui esta pressuposição sobre o filho, está ancorada na concepção de normalidade instituída por um discurso clássico, moderno e científico, de forma que esse filho passa a ser pressuposto como *filho-normal*, e do ponto de vista das condições sensoriais, como *filho-normal-ouvinte*.

O autor ressalta ainda que há dois estágios, ou etapas, dessa representação dos filhos durante a gestação, a saber, antes e depois da surdez como possibilidade. A primeira delas é a que está descrita anteriormente, em que, não havendo a possibilidade da surdez no histórico gestacional, prevalece a pressuposição de um *filho-normal-ouvinte*. Contudo, havendo a possibilidade da surdez durante o histórico gestacional – normalmente relacionadas a alguma doença pré-natal – prevalece a pressuposição de um *filho-deficiente-surdo-mudo*, visto que “a surdez como sequela carrega consigo a representação da doença, da anormalidade, que corresponde à deficiência auditiva e à incapacidade da fala, e conseqüentemente, da comunicação e da interação” (SANTOS, 2016. p. 171).

Ele retorna a Ciampa (2005) para esclarecer que a representação prévia não é suficiente para que a identidade pressuposta sobre o filho se concretize. Esse aspecto é também muito importante nesta reflexão, considerando ser na relação entre

ambos, pais e filhos, por meio de comportamentos que reforcem aqueles papéis, que as identidades se concretizarão para ambos.

Santos (2016) conclui sua análise deste aspecto, propondo que não é propriamente por tratar o filho como *deficiente-surdo-mudo* que esta identidade passa a tomar corpo, mas ao contrário, essa se concretiza pelo fracasso dos pais em tratar os filhos como *normal-ouvinte*. Essa conclusão é importante em diversos sentidos, porém principalmente para que fique claro, desde já, que a opressão resultante dessas pressuposições, surgidas sobre os surdos e concretizadas no contexto das relações familiares, não são, portanto, frutos de uma ação deliberada e consciente dos pais (ouvintes) sobre seus filhos (surdos). Todavia, está relacionada ao jogo de representações que se estabelecem nessas relações, nas quais a condição auditiva é um dos elementos que compõem a caracterização da normalidade científica moderna.

Retomando a direção dos passos nesse estudo, é importante que se possa compreender que no contexto de um complexo jogo de representações e pressuposições, que se estabelecem nas relações familiares, decide-se pelo uso do aparelho auditivo e pela cirurgia de implante coclear. Assim, em busca da atualização das identidades paternas e da concretização de uma identidade de *filho* que fora pressuposta como *normal-ouvinte*.

É importante compreendermos que a questão relacionada ao uso de aparelhos auditivos implica, antes, a questão da abordagem adotada em relação ao desenvolvimento da linguagem, já que se constitui, de acordo com Belilacqua e Formigoni (1997. *apud.* SANTANA, 2015), na base terapêutica de uma abordagem oralista. Segundo a autora, essa base se constitui no máximo aproveitamento dos resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora, cujo objetivo é o de auxiliar seus usuários a usarem a audição residual para que seu desenvolvimento esteja baseado no aprendizado do ouvir e do falar, para que sejam integrados e partícipes da sociedade.

Assim, considerando que, na abordagem oralista, o canal auditivo é de fundamental importância para o desenvolvimento da comunicação oral, a autora analisa que, nesta abordagem, as crianças surdas devem ter algum tipo de estimulação auditiva. Ademais, nesse projeto, tanto o avanço nas técnicas de

diagnóstico precoce, bem como na potência dos aparelhos auditivos e nas cirurgias de implante coclear, são instrumentos determinantes.

Quando se lança à análise da aquisição da linguagem oral por crianças usuárias de aparelhos auditivos e de submetidas a cirurgias de implante coclear, Santana (2015) propõe uma reflexão muito objetiva e sóbria do alcance dessas iniciativas e de suas possibilidades de sucesso e fracasso, no desenvolvimento linguístico desses sujeitos.

A autora inicia apresentando uma falsa crença de que o uso de aparelhos auditivos e de implantes cocleares, por indivíduos surdos, significa automaticamente a possibilidade da fala oral. Porque, inicialmente, de acordo com a autora, a fala oral é considerada individual, biológica e dependente de uma suposta competência da criança, para qual a audição seria o seu instrumento garantidor.

Nesse sentido, a autora ainda afirma que as próteses auditivas têm sido desenvolvidas com o objetivo de diminuir os efeitos de uma deficiência auditiva. Dialogando, portanto, com as análises propostas por Santos (2016), ao se tratar, de favorecer com que os filhos tenham a oportunidade de vivenciarem uma identidade pressuposta como *normal-ouvinte*. A relação entre essas análises se faz necessária agora, pois a decisão pelo uso de um aparelho auditivo é tomada pelos pais, no contexto de um jogo de pressuposições identitárias entre pais e filhos.

“Diminuir os efeitos de uma deficiência auditiva” é uma expressão que remonta, de forma definitiva, à inscrição desse aspecto da surdez como uma figura colonizadora do mito moderno dusselinano. Visto que se trata efetivamente de uma colonização do modo da vida, tanto como um processo de civilização e modernização do outro selvagem, quanto como forma de colonização dos corpos surdos.

Seguindo as análises propostas por Santana (2015), a autora passa a levantar uma série de ressalvas que reforçam este caráter civilizatório e colonizador do uso de aparelhos auditivos por surdos, principalmente considerando os fracassos diante da possibilidade de discriminação auditiva da linguagem oral, em situações de comunicação concreta, bem como da capacidade oral de produção autônoma de enunciados.

Após colher relatos de profissionais, pais e indivíduos surdos – em diferentes etapas da vida – a autora inicia pontuando que a prótese auditiva daria aos pais, ao menos no início, “a esperança de que a criança conquiste a fala” (SANTANA,

2015. p. 159). Afirma ser rara a discriminação da linguagem oral em casos de surdez profunda, e que, mesmo em casos de surdez severa, a distinção de fonemas estaria comprometida. Relata ainda que os principais ganhos, nesses casos, estariam relacionados à percepção auditiva do ambiente.

Outro aspecto destacado pela autora que reforça a inscrição da figura do aparelho auditivo como uma figura colonizadora do mito moderno, consiste na descrição que ela apresenta sobre o trabalho do profissional fonoaudiólogo, segundo uma abordagem oralista, conforme descrito em documento do Conselho Federal de Fonoaudiologia (Parecer Nº 004/1998). Nesse contexto, esse profissional procuraria “suprir a dificuldade sensorial da deficiência auditiva buscando aproximá-lo o mais possível da realidade ouvinte” (*apud.* SANTANA, 2015. p. 148).

Uma questão que se sobressai, nas análises da autora, está relacionada aos fundamentos que sustentam tanto uma definição clínica pela prótese auditiva, assim como as condutas terapêuticas adotadas com as crianças surdas e o ideal que ambas – a prótese auditiva e as terapias fonoaudiológicas – representam para os surdos e suas famílias. Segundo Santana (2015), a questão central reside no estatuto que a linguagem oral assume, nessa abordagem oralista, que é supervalorizada em detrimento da supressão da língua de sinais como risco ao desenvolvimento daquela língua. Quanto a essa ocorrência, a autora revela ser uma visão superficial da linguagem que, durante muito tempo, teria sido compreendida como um ato mecânico restrito ao aspecto motor, como produção articulatória, fazendo com que se acreditasse – tanto no âmbito da clínica como no da escola – que a fala pudesse ser “ensinada” e “aprendida”.

Sobre o ideal de fala projetada sobre os surdos, a autora apresenta o ideal do “falar bem” como o ideal que apresenta diferenças entre as abordagens de desenvolvimento da linguagem com os surdos. No caso da abordagem oralista, está antes relacionado à necessidade de se parecer com um indivíduo ouvinte, sendo conquistas que não guardam qualquer proximidade primária com a linguagem ou a comunicação – “falar bem para ter um diploma” (SANTANA, 2015. p. 155).

Seguindo sua análise, a autora destaca outro aspecto relacionado à superficialidade da abordagem adotada sobre a linguagem que fundamenta estas questões. Por ser compreendida como um ato mecânico, nega-se o fato de que a aquisição da linguagem seja um ‘processo’ que depende, por meio do uso efetivo da

linguagem, de interação. Dessa forma, acredita-se que exista, a partir do ideal de “falar bem”, uma fala considerada ‘perfeita’ e ‘natural’, para qual bastaria *ouvir* para que se pudesse *falar*.

Nesse ponto que o implante coclear surge – como a autora intitula sua subseção – como “uma luz no fim do túnel” (SANTANA, 2015. p. 160), uma vez que essas cirurgias “prometem ter ainda mais sucesso nas crianças [...]. Na realidade, o implante dar-lhes-á a possibilidade de comunicarem oralmente”<sup>19</sup>. Aqui é importante tecer um diálogo com a obra de Lane (1992), especificamente em sua introdução. O autor inicia sua argumentação questionando por qual motivo as cirurgias de implante coclear, apresentadas como um “milagre da biotecnologia” (LANE, 1992. p. 19), apesar de não apresentar dados contraditórios - que vão de vantagens meramente sensoriais a riscos sociais e, até mesmo, psicológicos grandes - foram aprovadas pelas agências de regulação americanas. A conclusão do autor é bastante pertinente à análise proposta neste estudo, para seu enquadramento como figura colonizadora do mito moderno, isto é, ele afirma que, para que se justifique esta esperança<sup>20</sup>, “a situação das crianças surdas deve ser considerada como verdadeiramente *desesperante*”<sup>21</sup> (LANE, 1992. p. 21).

Esse adjetivo destacado é descrito pelo dicionário como causa de *aflição*, *sofrimento* e *dor*, assim como referente à *impaciência*, *muito desagradável*, *enervante* e *irritante*. Com muita facilidade, poderemos encontrar nos trabalhos de Lane (1992), Santos (2016), Santana (2015), Botelho (1998) e Sacks (2010), relatos de surdos e seus familiares que remetem a essas expressões relacionadas àquele adjetivo primeiro. O que reforça o fato de que esse sentimento tem sido construído no âmbito individual e familiar de surdos, reforçando a perspectiva de ser, o implante coclear, uma luz no fim de um túnel.

Lembrando a fragilidade, apontada por Santana (2015), acerca do fundamento superficial da concepção de linguagem que sustenta essas abordagens, podemos considerar compreensível que essas estratégias se constituam, também, num processo de construção de uma minoridade do surdo ou da surdez.

---

<sup>19</sup> Artigo publicado na revista *American Health* sob o título “*New Hope for Deaf Children: Implant Gives Them Hearing and Speech*” (apud. LANE, 1992. p. 19).

<sup>20</sup> Expressão que aparece no título do artigo “*New Hope for Deaf Children*” (Nova Esperança para Crianças Surdas) – Tradução minha.

<sup>21</sup> Destaque meu.



Demandando, assim, uma investidura que o retire deste *status* inferior; assim como uma espécie de justificação da surdez como uma figura selvagem<sup>22</sup> – aproximando na descrição de Dussel (1993) da figura do indígena – que necessita ser submetido a um processo de modernização e civilização, através da realização da cirurgia de implante coclear.

Nesse sentido, é fundamental que passemos aos destaques anunciados por Santana (2015) acerca dos implantes cocleares. A autora esclarece que o implante coclear foi representado socialmente como cura, e para isso teve influência determinante da mídia. Para desfazer este erro, vale-se da pergunta se ele (o implante coclear) é realmente capaz de erradicar ou contornar a surdez, que responde de maneira taxativa “como as próteses tradicionais, o implante coclear não garante resultados, ou mesmo audição a *todas*<sup>23</sup> as crianças” (SANTANA, 2015. p. 160).

Antes de seguirmos analisando os pontos apresentados por Santana (2015) acerca do que o implante pode ou não promover para crianças surdas, busco em Lane (1992. p. 19-20), uma descrição deste procedimento, que por ora julgo necessária que se apresente:

A implantação coclear é um procedimento cirúrgico com uma duração de cerca de três horas e meia sob efeito de uma anestesia geral, devendo o paciente ficar hospitalizado entre 2 e 4 dias. Na parte posterior do ouvido operado, é feita uma incisão extensa em forma de meia lua e a pele é levantada. Em seguida, é retirada uma parte do músculo temporal, é feita uma concavidade no crânio de modo a tornar possível a colocação da bobina interna elétrica do implante coclear. É também retirada uma parte do osso mastóide para deixar descoberto a cavidade do ouvido médio. Uma perfuração posterior expõe a membrana da janela oval no ouvido interno. Todo o procedimento é observado com o auxílio do microscópio e o cirurgião perfura a membrana. Através da abertura é introduzido um canal com cerca de 25mm de comprimento. Por vezes, a sua colocação é bloqueada pelo crescimento irregular do osso do ouvido interno; de um modo geral o cirurgião perfuraria o osso, mas talvez tenha de o colocar na extremidade para a inserção apenas parcial do canal, este segue seu próprio percurso à medida que se vai fazendo movimentos em torno do ouvido externo em que foi instalada a bobina. [...] A microestrutura extremamente detalhada do ouvido interno é frequentemente cortada à medida que o eletrodo segue seu caminho, destruindo células e perfurando membranas; caso o ouvido conseguisse ainda ouvir algum rumor, ele seria com certeza quase destruído.

---

<sup>22</sup> Ver referência à figura do “Selvagem” a partir da página 141.

<sup>23</sup> Este meu destaque na citação da autora é necessário e importante para que se deixe claro que não se trata de uma negação de todos os resultados de implantes cocleares em crianças surdas, mas para o fato de que os seus resultados, conforme evidenciado pela autora, não justificam a transformação desta prática numa política de saúde que prometa e entregue resultados homogêneos sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas.

[...] O implante estimula diretamente o nervo auditivo. A bobina interna é então colocada no lugar devido e a pele é colocada sobre a bobina.<sup>24</sup>

Acredito que a descrição relativamente genérica deste procedimento seja bastante rica, em termos do que o caráter clínico da ciência médica moderna representa, em termos da suposta cura e da possibilidade de colocar o sujeito mais próximo do referencial de normalidade. Nos termos da figura da colonização, essa intervenção cirúrgica, na forma como está descrita, é também representante do domínio dos corpos surdos.

A ciência biomédica, tomando como centro do problema a maior ou menor capacidade auditiva, encarrega-se de traduzir em diagnósticos os níveis de déficit, e gerar uma série de providências para a correção, reabilitação e normalização do indivíduo avaliado. Várias dessas práticas são materializadas pela medicina, pela fonoaudiologia, pela psicologia e pela pedagogia. Um diagnóstico médico, um diagnóstico psicológico um diagnóstico fonoaudiológico, ou uma proposta pedagógica, cria fronteiras e nomeia pacientes e médicos, deficientes auditivos e instrutores especiais, estudantes surdos e educadores ouvintes, etc. (LULKIN, 2005. p. 40).

As conclusões de Santana (2015) são muito específicas, com relação aos limites do implante coclear, por isso optamos por apresentá-los para que se evidencie como essa estratégia acaba por se constituir como um instrumento de colonização, nos termos do entendimento do mito moderno que estou estabelecendo aqui.

De acordo com a concepção de linguagem adotada na perspectiva das expectativas do implante, a autora destaca, baseada em Nassbaum (2003. *apud*. SANTANA, 2015), que efetivamente o implante coclear não é capaz de (i) garantir o acesso completo à linguagem, como um resultado automático, (ii) fazer com que a criança consiga interpretar o som. Para esclarecer esse aspecto, a autora traz à luz o exemplo da necessidade de um bom mapeamento, que consiste na estimulação de níveis de conforto e desconforto, inclusive desconectando se necessário eletrodos que possam causar problemas para a criança. Após uma série de exemplos extraídos de relatos de fonoaudiólogos, que atuaram na terapia de crianças surdas implantadas, ela conclui que não se pode cobrar dos surdos, submetidos a cirurgias de implante coclear, uma fala efetiva, visto que não temos condições de saber o que a criança está realmente “ouvindo, discriminando, entendendo” (SANTANA, 2015. p. 165). No bojo deste item, o próximo destacado pela autora está relacionado também à questão do implante (iii) não fazer um som elétrico ser interpretado como um som acústico.

---

<sup>24</sup> É importante destacar que esta descrição consta em obra de 1992, logo é necessário destacar que alguns aspectos deste procedimento mudaram, se especializaram ou foram revistos com novas tecnologias, o que permite analisar que os processos de colonização se atualizam em suas estratégias.

Fato que dificulta a eficácia do mapeamento, logo, o processamento da fala, ou seja, “o sujeito ouve, mas não compreende o que ouve” (SANTANA, 2015. p. 164). Por fim, o implante igualmente não permite, automaticamente, que (iv) uma criança completamente surda adquira a fala como uma criança ouvinte

Isso ocorre porque a linguagem envolve não apenas ouvir, discriminar, memorizar, mas um trabalho (meta)linguístico do sujeito sobre a língua, os movimentos enunciativos aos quais o sujeito recorre, a subjetividade que põe em evidência as escolhas lexicais, a construção sociocognitiva do sentido. São esses movimentos que fazem o processamento da linguagem se realizar (SANTANA, 2015. p. 168).

Nesse sentido, Lopes (2004) apresenta um termo que, acredito, corrobora para o aspecto colonizador das ações, que envolvem desde o uso de aparelhos auditivos como a decisão pela cirurgia de implante coclear, a saber, “corpo ouvintizado”, que por sua vez está apoiado no conceito de ouvintismo de Skliar (1998).

Essa expressão merece uma breve análise, nos termos de seu enquadramento no mito moderno. O termo ‘corpo’ explicita a ideia de que se trata de uma estrutura anatômica impessoal, sem subjetividade ou identidade, uma folha em branco, como se acreditara outrora, sem alma. Um corpo defeituoso, incompleto, anormal. Contudo, o termo ‘ouvintizado’, de acordo com tudo que fora descrito acima, conforme os estudos de Santana (2015), não implica propriamente que as próteses e intervenções cirúrgicas tornarão este corpo em ouvinte, completo, normal, mas ao contrário, um corpo normalizado, ouvintizado, sempre em aproximação, por dominação, controle e disciplinarização, materializados na figura da colonização.

Face o exposto, outra expressão de Lopes (2004) torna-se pertinente, nesse contexto de exemplificações acerca da colonização como figura moderna. A autora se refere aos “*ciborgues da surdez*” como sendo os surdos protetizados ou implantados, como figuras construídas sob a tutela do desenvolvimento da ciência e da tecnologia moderna. A terapêutica para consolidação desse processo estaria concentrada, conforme descrito pela mesma autora, no “empenho de fazer as pessoas surdas falarem” (LOPES, 2004. p. 41), o domínio do sentido das palavras, para o alcance de uma condição de maioria prometida pela modernidade. E conclui tratando como essas práticas, bastante diversificadas sobre a oralização, treinamento da fala e da leitura labial, foram e ainda são “usadas para disciplinar e ensinar aos surdos como ser ‘menos surdos’” (idem. p. 49).

Urge-se discutir dois exemplos bastante significativos, no contexto do ensino da oralidade aos surdos e suas práticas de reabilitação do ouvido, em particular, trata-se dos exemplos das demonstrações públicas e dos corais de surdos como figuras propriamente colonizadoras.

Se partirmos do estudo realizado sobre o trabalho de Souza (1998), é compreensível que, diante de uma diversidade de perspectivas tanto filosóficas como práticas sobre o trabalho com alunos surdos, seja no sentido de ensino da escrita seja no treinamento da oralidade e do papel do ‘manualismo’ para esses métodos, abordando inclusive pela descrição dos trabalhos de L’Epée, Itard e Sicard, tenha havido demonstrações públicas das práticas, métodos e dos resultados.

Essas demonstrações públicas estariam, pois, sustentadas por filosofias, diagnósticos e pedagogias que pudessem, evidentemente, dar maiores e melhores resultados. Comprová-las e difundi-las publicamente envolvia não apenas uma disputa pelo acúmulo do capital simbólico, mas inclusive pelo investimento em seus institutos de educação e pela inscrição dos alunos.

Dentre as obras revisadas para este estudo, há referências às demonstrações públicas citadas na obra de Sicard intitulada *Course of Instruction for a Congenitally Deaf Person* de 1803<sup>25</sup>, sobre o trabalho de L’Epée. O que se revela, desde as primeiras demonstrações públicas realizadas, é o fracasso dos métodos oralistas no ensino de crianças surdas, sejam eles focados no ensino da oralidade, sejam no ensino da linguagem escrita.

Souza (1998) destaca, das citações de Sicard, ser comum que as dificuldades não superadas ficassem evidenciadas nessas demonstrações. Tanto que os surdos poderiam escrever textos em francês, que lhes teriam sido ditados em sinais, porém sem que pudessem entendê-los ou mesmo sem que pudessem escrever por si próprios, de forma espontânea, frases simples em francês.

Lulkin (2000) também nos apresenta um registro bastante rico em informações e detalhes acerca de algumas formas do que denominou de “Mostras Públicas”. O autor aborda a questão da exibição pública de conhecimentos produzidos para os surdos, de forma análoga às cenas dramáticas, nas quais os indivíduos surdos estão objetificados.

---

<sup>25</sup> Traduzida para o inglês em 1984.

Constituem exposições realizadas em instituições destinadas ao ensino de surdos, para um público predominantemente ouvinte, de familiares, estudiosos e autoridades. Nessas ocasiões, o que havia para ser divulgado, difundido ou celebrado era o conhecimento produzido por dedicados professores ouvintes para que o surdo seja civilizado.

Segundo Lulkin (2000), citando Davis (1997), as sessões de apresentação das habilidades dos alunos surdos teriam sido iniciadas pelo abade de L'Épée em 1771. Segue encadeando uma série de mostras públicas bastante significativas em termos dos autores de suas iniciativas, do público participante e da repercussão de suas realizações. Assim estão registradas, nos estudos de Lulkin (2000) apresentações presididas por L'Épée e Sicard, a presença de um público predominantemente nobre e burguês, com imperadores e com o Papa Pio VII. Nesse contexto, resultaram, desde a criação da primeira escola austríaca para surdos até a realização de uma espécie de concurso para a escolha da sucessão de L'Épée no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Na ocasião, vencida por Sicard.

No bojo do que esse autor analisa, interessa-nos algumas de suas reflexões, que passamos a iluminar nessa iniciativa de enquadrá-la como uma figura colonizadora da modernidade. Lulkin (2000) descreve tais iniciativas como espetáculos de caráter teatral, capazes de excitar a plateia que pode testemunhar o processo de aquisição de conhecimentos da língua, da religião e da cultura, por “crianças selvagens”<sup>26</sup>.

O pesquisador analisa que, apesar do modelo do evento aparentemente colocar o surdo em evidência, visto que está no centro da situação, essas iniciativas estavam a serviço do modelo moderno de filosofia, de ciência e de pedagogia.

Embora o êxito dessas demonstrações garantisse uma visibilidade “a favor” do sujeito surdo, tais exposições serviam à legitimação das buscas empreendidas por filósofos e exploradores para encontrar o “homem natural”, capaz de ser educado e tornado racional pelo processo “civilizatório”. Estes eventos teatralizados implicavam um olhar de controle que permitia a audiência observar o ser primitivo “emergir” em direção à linguagem [...] (LULKIN, 2000. p. 37).

Entre tais argumentações, o autor apresenta um conjunto de pinturas produzidas para registrar e representar essas práticas, que visualmente também são passíveis de análises bastantes ricas feitas neste trabalho. Essas pinturas registram

---

<sup>26</sup> Ver referência à figura do “Selvagem” a partir da página 141.

práticas que vão desde o ensino da escrita (O Abade L'Epée com o Rei Luiz XV da França), passando pela oralidade ("Modo de fazer articular os sons através do sentido da pressão"), até a sinalização em língua de sinais (demonstração da língua de sinais para o Papa Pio VII). Contudo, não há quaisquer dúvidas ou ressalvas de que estas pinturas constituam, na análise do autor, "representações visuais do disciplinamento" (LULKIN, 2000. p. 39). Posto que, neste estudo, propriamente possamos afirmar também se constituírem como representações visuais da colonização dos corpos surdos.

Na sequência do trabalho deste autor, os surdos são trazidos à cena durante o século XX, quando as demonstrações públicas terão outro caráter e outro foco. Entretanto, considero ser ainda relevante, como uma espécie de transição entre a análise dessas práticas na figura do mito colonizador, iluminar uma última prática dessas mostras públicas, nos séculos XVIII e XIX.

Trata-se de uma sessão pública, com duração aproximada de quatro horas, realizada no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, sob a direção do abade Sicard, em auditório com plateia entre trezentas e quatrocentas pessoas. Na ocasião, o jovem Jean Massieu, surdo, deveria responder questões feitas por participantes ouvintes, transcritas por Davis (1997. apud. LULKIN, 2000. p. 37) da seguinte forma:

"O que é um sentido?", perguntaram a Massieu.  
"O portador de uma ideia", ele respondeu.  
"O que é ouvir?", perguntaram, tentando desconcertá-lo.  
"Ouvir é a visão articular".  
"O que é gratidão?", perguntou o abade Sicard.  
"A gratidão é a memória do coração", Massieu respondeu.  
"O que é Deus?".  
"O Ser necessário – o sol da eternidade".  
"O que é eternidade?". Alguém perguntou.  
"Um dia sem ontem nem amanhã", Massieu imediatamente respondeu.

Nessa percepção, o trabalho de Santos (2016) traz um relato bastante fiel, da década de 1970, aproximadamente, da estrutura dessas demonstrações, seus objetivos diretos, bem como de seus resultados, bastante insatisfatórios para os surdos. Fato que obrigatoriamente nos remete à reflexão da persistência dessas práticas e da manutenção de uma lógica colonizadora dos corpos surdos.

Discutindo a construção de identidades surdas, comparando-as com personagens dramáticos, descritos em forma de nomes compostos entre substantivos e adjetivos (predicados), o autor começa por considerar que essas demonstrações públicas constituem uma espécie de ritual de passagem. Nesse

cenário, a capacidade de oralização do indivíduo deva ser comprovada e convalidada pela comunidade de falantes, para que este deixe de ser representado como *mudo* e seja representado, finalmente, como um *falante*.

O ambiente é descrito pelo surdo como um auditório lotado de ouvintes, entre professores e familiares de surdos, público “digno de um espetáculo” (SANTOS, 2016. p. 74) e os objetivos são descritos como sendo a comprovação da “possibilidade, daquele modelo de escola e daquele paradigma educacional, de transformar sujeitos ‘anormais’, ‘incapazes’ e ‘isolados’ em sujeitos capazes de se ajustarem às normas, e de se tornarem ‘socializáveis’ e ‘produtivos’” (idem. p. 74).

A irmã queria apresentar para as pessoas ouvintes a oralização que os surdos eram capazes de fazer. [...] a irmã dava uma poesia e dizia que era pra estudar e que precisava decorar, mas ela nunca me explicou a poesia, era apenas pra eu decorar palavra por palavra, [...] e ficava treinando em casa, decorando, sem explicação, era apenas pra decorar e eu treinava muito.

[...]

Quando voltei à escola fui conferir pra ver se eu tinha decorado e eu tinha que falar toda a poesia, fazendo um esforço pra lembrar todas as palavras, perfeitamente igual ao texto. A irmã ficou feliz e marcou a apresentação no auditório não lembro de onde.

[...]

E fomos juntos eu, a irmã e minha mãe, tomei banho e me arrumei e fui para o auditório lotado de gente, e a irmã perguntou meu nome, oralizando, sem usar quaisquer sinais, “qual seu nome?” e eu respondi oralizando, “qual sua idade?”, “oito anos”, “onde você estuda?”, “escola X”, “agora você pode apresentar a poesia”, e eu comecei a falar e as pessoas ficaram admiradas e aplaudiram e minha mãe ficou muito feliz, mas a poesia eu apenas decorei (SANTOS, 2016. p. 73-75).

Podemos considerar, a partir das análises propostas por Santos (2016), que o sucesso obtido, através do espetáculo dramatúrgico, era conquistado às custas do fracasso do desenvolvimento linguístico, educacional, social e cultural do indivíduo surdo.

Com essa demonstração pública, o educador mostra, ao vivo, o sujeito da educação e o pressuposto filosófico da pedagogia apropriada para os surdos. Enquanto o sujeito surdo não tem acesso à linguagem, permanece num estado “dirigido” pelo coração que anima o estado emocional anterior à espiritualidade da alma, evoluindo em direção à racionalidade humana. Para ter lugar entre os homens deve ascender, através do conhecimento da palavra falada, de um estado inferior, emocional (não racional), para um estado superior, racional (LULKIN, 2000. p. 41).

Conforme anunciado, em parágrafos anteriores, Lulkin (2000) apresenta uma descrição de cinco “cenas” que envolvem os surdos, numa espécie de “mostras públicas” contemporâneas no século XX, que se dão em forma de peças teatrais, coral

de músicas e danças folclóricas, basicamente, ou com estas formas combinadas. Essas ‘cenas’ também são, assim como as ‘mostras públicas’, figuras propriamente colonizadoras do mito moderno dusseliano, que o autor denominou de “políticas e poéticas de exibição do Outro” (LULKIN, 2000. p. 32).

O que essas cenas guardam em comum, em síntese, é uma participação extremamente passiva dos surdos, considerando inclusive seu desconhecimento acerca do conteúdo do que está ali sendo encenado, coreografado ou cantado. Considerando ainda que as atividades, com exceção do teatro – que está desobrigado e desvinculado de uma harmonia melódica obrigatória – estão sempre relacionadas à música, e que os surdos não se relacionam com a música à maneira dos ouvintes, que acabam por estar, no contexto dessas atividades, sempre em relação de dependência dos “ouvidos” dos professores. Outro aspecto comum reside na atuação de professores ouvintes, como maestros ou regentes dessas cenas, de modo a tentarem se “disfarçar de invisíveis”<sup>27</sup> para a plateia, com o objetivo de que, através de sinais e de indicações gestuais, possam conduzir a sinalização, os movimentos, as falas e as coreografias dos surdos nas peças, danças e músicas.

Lulkin (2005) descreve o contexto e o ambiente da apresentação de um coral composto por surdos:

O coral com surdos faz uma ponte entre a produção sonora – o canto, a música, o som – e uma produção visual. A música e a letra passam pela apreciação e seleção de um professor ouvinte que faz uma tradução para a língua de sinais. Em geral, a tradução acompanha a estrutura da língua portuguesa, inserindo sinais na sequência sintática da língua nacional falada. Esses sinais seriam, supostamente, a tradução da parte sonora para a língua de sinais e para a cultura visual: o espectador ouvinte assiste, então, uma mescla de sons, letra e música produzidos por uma fonte mecânica (o gravador, CD, toca-discos) e uma apresentação cênica de um grupo de surdos que sinaliza a canção, emitindo sons também [...]. Os sinais são conduzidos por um maestro que ouve a canção, assim como o público ouvinte, e vai regendo de acordo com a fonte sonora. Esse maestro é o professor que iniciou todo processo seletivo anterior (LULKIN, 2005. p. 46).

Similar ao Coral com surdos, Lulkin (2000) descreve cenas teatrais, coreográficas e musicais. Porém, interessa-nos mais as problematizações promovidas pelo autor acerca dessas práticas. Em todas as práticas, estão evidenciadas uma dependência dos surdos em relação aos professores ouvintes que

---

<sup>27</sup> Esta expressão remete à ideia de que estes maestros/regentes tentam se colocar de forma invisível para a plateia, principalmente colocando-se nas primeiras fileiras dos auditórios, tentando se posicionar abaixo da linha dos olhos do público, que de forma evidente os percebe visto que os atores/dançarinos/cantores, por terem que observar as indicações e sinalizações dos professores, não mantém contato visual com a plateia.



sinalizam/gesticulam ‘escondidos’ na plateia. Nesse sentido, inicialmente, Lulkin (2000. p. 29) faz ponderações bastante provocativas e de extrema profundidade, que nos remetem diretamente a reflexões sobre a colonização dos corpos surdos: “se não houvesse um ouvinte a conduzi-los, desde a plateia, eles não teriam condições de fazê-lo? A plateia percebe a evidência da condução, tal como os fios invisíveis de marionetes?”.

Quando relata uma cena de apresentação coreográfica, realizada por surdos em evento internacional de surdos, o autor evidencia um incômodo manifestado pelos surdos da plateia, perguntando-se por que os surdos da plateia não gostam daquela demonstração. Em seguida, o pesquisador passa a questionar aspectos de ordem representacional e simbólica, acerca dos sentidos produzidos para os próprios surdos sobre uma produção totalmente dependente dos professores ouvintes. Noutro aspecto, problematiza a ‘comoção’ da plateia com as apresentações, seria a mensagem contida nela? Ou a beleza da sinalização? Ou ainda a capacidade dos surdos de repetir os movimentos? Por fim, o autor questiona os momentos históricos em que as representações da surdez, em favor do som e da palavra falada (cantada), foram forjadas.

Além dos questionamentos, as proposições de Lulkin (2000) partem da constatação de que tais propostas descritas, naquele trabalho de pesquisa, são resultados de propostas pedagógicas oriundas de espaços dominados culturalmente por ouvintes. Nessa configuração, o som e a palavra falada têm sido, historicamente, privilegiados. Nos termos do que está descrito como uma figura colonizadora do mito moderno, podemos compreender a análise do autor sobre as apresentações públicas e as afetações produzidas nas plateias, quando propõe a comoção de um “público ‘normal’ quando se vê frente à ‘deficiência que superou seus limites’, aproximando-se de uma expressão cultural ‘educada, civilizadas” (LULKIN, 2000. p. 32).

Analisando a questão, em relação às convenções de uma efetiva representação cênica, o caráter colonizador dos corpos surdos fica ainda mais claro na evidência desse debate, visto que essas práticas, conforme descritas, controla e dirige o olhar dos surdos – sentido determinante para que os surdos estabeleçam qualquer tipo de relação, sejam relações interpessoais, sejam relações de significado – de forma que nem possam fazer contato visual com a plateia.

Os alunos cantantes/sinalizadores surdos dificilmente entram em contato direto com seus espectadores, vendo-se obrigados a seguir um condutor

externo que dirige o olhar, a atenção e determina o sinal a seguir; um condutor externo ao grupo que escolhe as canções, inspirado na música e na letra que nenhum aluno surdo (e “cantor/sinalizador”) escutou previamente” (LULKIN, 1998. p. 47).

Outra ressalva feita pelo autor, nessas reflexões, está relacionada ao equívoco de acreditar que, estando os surdos e a língua de sinais presentes no ‘centro’ dessas ‘cenas’, estariam eles sendo privilegiados e reconhecidos, aceitos e prestigiados, permitindo que pudessem crer numa integração destes ao universo social e cultural. No entanto, ao contrário, isso não implica a libertação dos surdos e da língua de sinais de uma representação relacionada à deficiência, à fraqueza espiritual e à baixa inteligência. Essas são representações efetivamente reforçadas por essas práticas.

As apresentações públicas reforçam as representações sociais que os ouvintes têm do sujeito surdo, impregnadas de posturas/attitudes condescendentes e benevolentes, impondo uma aproximação das expressões culturais dos ouvintes” (LULKIN, 1997. p. 64).

Em contraposição a essa visão estereotipada acerca da participação dos surdos em atividades artísticas, cabe uma ponderação, desse autor, sobre o papel da cena teatral para as comunidades surdas. Numa perspectiva libertadora – nas concepções de Dussel e Freire – o teatro precisaria ser reconhecido como uma expressão cultural importante para os surdos, já que não se apoia na palavra falada, conforme descrito até aqui. Entretanto, sim, viabiliza a língua de sinais para que se torne uma forma possível de comunicação, sem que isso afete a estética dessa expressão artística. Mais ainda, de modo que a língua de sinais seja compreendida como uma linguagem performática, para além da estrutura gramatical da língua.

Esses aspectos levantados, até aqui, vão revelando a descrição dessa figura da colonização, feita por Dussel (1993), como um processo de modernização do Outro como ‘si-mesmo’ – que guarda sua relação com o encobrimento anunciado nas primeiras figuras deste estudo. Contudo, não mais a partir de uma práxis fisicamente violenta – seja em relação aos aspectos analisados por Dussel (1993) seja mesmo em relação aos aspectos propostos neste estudo relacionado à surdez – mas agora a partir de uma práxis pedagógica, política e cultural.

Para que se possa consolidar mais efetivamente essa crítica, é importante trazer para o debate as reflexões de Lane (1992), quando sua análise, de caráter comparativo, acerca da colonização dos africanos e das comunidades surdas, relaciona com “a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma

língua e de costumes estrangeiros, e o controlo da educação em nome dos objectivos do colonizador” (LANE, 1992. p. 43).

O autor produziu uma análise bastante rica em termos dessa caracterização da figura moderna da colonização de indivíduos surdos, quando analisados em comparação com o processo de colonização do povo Burundi, da África Central. A argumentação que nos interessa diretamente, nesse estudo, está relacionada à inferioridade, minoridade e incivilidade como características atribuídas tanto ao povo Burundi como às comunidades surdas, dentro da lógica colonizadora moderna. Essa semelhança está evidenciada em duas tabelas analisadas pelo autor, nas quais constam expressões que caracterizam, positiva ou negativamente, burundeses e surdos. Essas expressões, que no caso dos surdos tinham origem em discursos científicos, acabariam por justificar concepções e práticas de intervenção, controle e educação que pudessem civilizar este Outro, surdo ou africano.

[...] uma entidade de renome em assuntos de surdez escreve num jornal americano de cariz psiquiátrico: “Desconfiança, sintomatologia de paranoia, impulsividade, agressividade, têm sido referidos como típicos nos surdos adultos... relatórios mais recentes tendem a confirmar estas opiniões”. Eis outra percepção de um especialista, publicada, sobre os surdos: “os surdos são mais impulsivos e agressivos do que os ouvintes, têm uma deficiente aptidão para a linguagem, o seu desenvolvimento intelectual é retardado...”. Igualmente, um sumário de uma investigação publicada sobre a “psicologia do surdo”, que é frequentemente citada nos EUA refere “rigidez, imaturidade emocional ineptidão social” (LANE, 1992. p. 46).

Essa forma de conceber a surdez vai funcionando como um gabarito de justificação para o processo de ouvintização dos surdos, processo esse que inicia com o diagnóstico da surdez na clínica, passando pelas intervenções clínico-cirúrgicas – mais recentes – como o implante coclear. Posteriormente, abarcam as intervenções terapêuticas, desde o uso da prótese auditiva, a terapia fonoaudiológica de treinamento da fala oral e da leitura labial, até a educação oralista focada no desenvolvimento da linguagem oral e no aprendizado da escrita.

Sobre essa atuação colonizadora sobre os surdos, Lane (1992) descreve como caracterizada por um paternalismo, a partir do qual os ouvintes, como ego colonizador, estariam empenhados na tarefa de civilizar os surdos de modo a possivelmente devolvê-los ao convívio social.

O paternalismo coloca os seus beneficiários numa relação de dependência e os mantém dependentes por razões de interesse psicológico e econômico. O paternalismo priva os beneficiários da sua história e por conseguinte da possibilidade de alcançarem as vidas que imaginam. O paternalismo corrompe alguns membros da minoria oprimida, formando uma classe que

conspira juntamente com a autoridade para manter o *status quo*. O paternalismo foge às responsabilidades pelo seu fracasso afirmando a inferioridade biológica do beneficiário. Por ter condições para durar, o paternalismo incute os valores do benfeitor no beneficiário – a opressão interioriza-se (LANE, 1992. p. 49).

## 5.5 A Conquista Espiritual

Partindo da descrição dessa figura pelo próprio Dussel (1993), a **Conquista Espiritual** se refere ao domínio exercido pelos europeus sobre o ‘imaginário’ dos nativos locais, que tinham sido conquistados anteriormente pelas armas, de forma violenta. Nesse processo de racionalização, próprio da modernidade, ter-se-ia criado o ‘mito de sua bondade’ como mito civilizador. Todavia, concretiza-se como uma dominação religiosa obrigatória e não, como se possa crer, uma suposta elevação da consciência religiosa dos nativos.

Em se tratando do que se propõe neste estudo, considerando o contexto da surdez, a leitura que fazemos e o exercício de aproximação sobre o qual nos lançamos, exige que se esclareça, desde o início, da clareza e consciência de que não havia, ou mesmo nunca houvera, uma religiosidade específica relacionada à surdez, possibilitando que se pudesse tecer uma análise de aproximação sobre essa ‘conquista’ que nomeia esta figura. Dessa forma, a análise busca outro viés. Contudo, não se pode negar que há uma relação entre as questões implicadas na surdez e a religiosidade ocidental moderna que, por sua vez, produzem implicações no contexto do enquadramento da surdez, nesse mito moderno.

A revisão sobre a qual nos lançamos, para a análise desta figura, começa pelo trabalho de Souza (1998) que, apesar de não abordar a religiosidade como uma categoria central do seu trabalho, coleta informações para sua pesquisa, dentro de um ministério para surdos de uma igreja cristã. Em seguida, a revisão se ocupa do trabalho de Vieira (2018) que buscava compreender a dimensão religiosa-cultural para surdos, em espaços sagrados de circulação desses indivíduos, no contexto da cidade de Belém-PA. Passamos novamente pelo trabalho de Lulkin (2000), visando identificar alguns marcadores temporais e institucionais importantes indicados em outras obras. Para, finalmente, encontrarmos-nos com o trabalho de Silva (2011) que analisa, no campo da antropologia social, a contribuição de algumas instituições religiosas, no

processo de constituição da surdez, como uma particularidade étnico-linguística, trabalho esse que embasará a análise desta figura.

Exatamente quando esse último autor se propõe a analisar a participação de três instituições religiosas, especificamente, a Igreja Católica, igrejas protestantes (em particular a Igreja Luterana e a Batista) e as Testemunhas de Jeová, no processo de constituição da surdez como uma particularidade étnico-linguística, que ele nos fornece os argumentos e os fatos que justificarão a caracterização de uma “Conquista Espiritual”.

Pelos registros históricos anunciados nas diversas obras apresentadas no decorrer deste estudo, estatuímos iniciar tal análise pela Igreja Católica, visto que é a relação primeira registrada e reconhecida de ensino de surdos. Justifica-se, dentre outros aspectos,, pela personificação na figura do frade beneditino Ponce de Leon (SOUZA, 1998), que teria sido o primeiro a propor um método de ensino para crianças surdas, mas principalmente o primeiro a se ocupar dessa tarefa. A educação de crianças surdas estava centrada no ensino da escrita gráfica e da leitura, para apenas posteriormente se envidassem esforços para o ensino da fala.

O privilégio direcionado ao ensino da escrita estava relacionado à compreensão desta como “linguagem primeira de acesso ao poder e à riqueza herdada” (SOUZA, 1998. p. 130). Era considerada a chave do conhecimento, por meio do qual era possível decifrar o mundo, mas da mesma forma ter acesso à palavra divina, único meio de alcance da salvação.

E assim se segue, em Souza (1998) e Lulkin (2000), uma série de referências e, até, uma cronologia de frades, padres, freis e abades que se dedicaram, em diferentes graus e meios para a educação dos surdos. Nesse contexto, começam com o ensino da escrita e da leitura, com ou sem o apoio de um alfabeto manual, passando pelo ensino da escrita apoiado em sinais baseados na gesticulação e sinalização natural de surdos, até o ensino da oralidade, compreendida como linguagem suprema para a manifestação tanto da racionalidade moderna como da profissão fé.

Apesar dessa relação entre surdez e o catolicismo encontrarem intercessão no campo educacional, e isso já ter sido considerado na análise de outras figuras desse estudo, não se pode desprezar o fato de que essas práticas também estão

configuradas como uma “Conquista Espiritual”, uma vez que são meios pelos quais a igreja impõe uma forma de ser sobre os surdos, enquanto difunde sua catequese.

Nesse sentido, avançando para essa intercessão no campo educacional, durante os séculos XIX e XX, evidencia-se um predomínio da constituição de escolas especiais destinadas ao ensino de surdos, lideradas por congregações católicas, cuja principal orientação pedagógica era o oralismo. Como exemplos, citam-se: *Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário*, *Missionários Gualadianos da Pequena Missão para Surdos*, *Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações*, *Congregação Sociedade das Filhas do Coração de Maria*, *Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida*, *Associação das Obras Pavonianas de Assistência* e a *Congregação Filhas da Providência para Surdos Mudos* (SILVA, 2011), presentes em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, Ásia e África. Em alguns casos, também, com hospitais e asilos, além das escolas.

Vale destacar que, conforme indicado por Silva (2011), além dessas instituições destacadas estarem vinculadas ao período do oralismo, difundindo-o também como uma concepção pedagógica, a atuação dessas congregações também é marcada pelos carismas vinculados às escolas, expresso pelo *éfeta* como abertura dos ouvidos e liberação das línguas dos surdos, realizados na prática pela oralização, pelo treinamento auditivo e da fala.

Numa análise específica sobre a religiosidade e a surdez, no contexto da justificação de uma “Conquista Espiritual”, é importante esclarecer que, devido ao histórico educacional da igreja católica no atendimento de surdos, o vínculo dessas instituições com a catequese desses indivíduos é mais próximo e, até, automático. Convém postular ser efetivamente, no domínio dessas escolas, que nascem as pastorais de surdos.

À vista disso, é importante compreender que, devido ao histórico de educação oralista, essa catequese e essa religiosidade, inclusive a participação desses indivíduos nos rituais católicos, não foram automaticamente baseadas na língua de sinais. Mesmo que historicamente o catolicismo, por meio de suas escolas, inicialmente, tenham se aproximado de uma aceitação e viabilização da língua de sinais em suas práticas, inclusive catequéticas e rituais, todavia, o que de fato circulava entre os surdos era um *português sinalizado*.

O que se pode considerar a conquista espiritual, como uma figura colonizadora moderna, está representada pela forma como as questões relacionadas à surdez e às particularidades próprias de indivíduos surdos são controladas e conformadas numa perspectiva normalizadora, por meio da catequese e dos rituais católicos.

Silva (2011), quando analisa a participação dos surdos nos rituais católicos, nas missas, considera que predominam a rigidez da oralidade canônica católica. Nessa perspectiva, os sinais que são aceitos, na abordagem de surdos, repousam sobre a estrutura estrita do português oralizado, seja na liturgia da missa, com estrutura fixa e padronizada, seja nas tradicionais orações católicas.

A presença de intérpretes de Libras, nesse contexto, revela uma dualidade que compromete o papel dessa instituição religiosa em relação à figura colonizadora da conquista espiritual. Pois, na atuação dessa personagem, no contexto das celebrações católicas, apesar do intérprete tentar priorizar uma sintaxe espacial, acaba repousando sobre a sintaxe linear da língua portuguesa oralizada. Durante a convivência desses sujeitos, após as cerimônias, a liberdade para o uso de sinais não se impõe diante da comunicação oral e do português sinalizado.

Silva (2011) analisa que os intérpretes, que passaram a atuar nos ritos católicos, são marcados por uma *performance* insuficiente, em termos do léxico reduzido na Libras. E isso precisa ser analisado numa perspectiva conceitual, visto que, como a igreja católica historicamente não se aproximava da língua de sinais, essa necessidade colocou, na posição de intérpretes, religiosos e leigos sem formação ou com pouca experiência linguística em língua de sinais.

Há uma questão, na análise de Silva (2011), que é bastante representativa do papel da igreja católica para a interpretação dessa figura colonialista da conquista espiritual. O autor vai analisar como, historicamente, a igreja católica, através de suas congregações ligadas ao atendimento – principalmente – educacional de surdos, foi capaz de concentrar excelente capacidade de aglutinação e associação de surdos. Favorecendo, por sua vez, o contato e a convivência desses sujeitos, propiciando a formação de um léxico próprio da língua de sinais. Contudo, aponta o autor, as diversas experiências dessa igreja, em torno da língua de sinais, foram aprendidas fora dela, em intercâmbio com outras instituições religiosas menos expressivas.

Ainda em relação à grande capacidade associativa de surdos das congregações católicas e a figura colonizadora da conquista espiritual, é importante destacar que, apesar de uma pseudo abertura para a aceitação da surdez como um marcador linguístico e cultural, na prática, as denominações e referências à surdez ainda se localizavam num espectro que contém expressões como *surdo-mudo* e *deficiente auditivo*; assim como a capacidade do catolicismo de concentrar, organizar e distribuir o capital social e político, nessa rede composta por igrejas, congregações, pastorais escolas e associações de surdos.

Avançando nessa análise, Silva (2011) aponta para a questão das publicações do padre Eugênio Oates,. Sendo lembrado tanto pelas publicações em torno do que viria a ser conhecido como língua de sinais posteriormente, assim como pelas reflexões que propunha sobre seu *status* linguístico.

O autor cita que o padre Eugênio Oates, juntamente com o padre Vicente Paulo Penido Burnier<sup>28</sup>, recebeu o título de *bandeirante* da pastoral do surdo. Essa afirmação corrobora com a análise desse contexto, a partir de uma figura colonialista de conquista espiritual, já que representa uma ação de extrema violência colonizadora de posse sobre os corpos dos índios e negros. Apesar de não haver registro, por parte de Silva (2011), de qualquer iniciativa fisicamente violenta, no contexto da pastoral dos surdos ou na atuação da igreja católica, tangente à educação ou catequese de surdos.

Nesse estudo, atribuiremos o caráter colonizador da conquista espiritual às publicações do padre Eugênio Oates, visto que podemos considerar haver um processo de apropriação da língua de sinais por agentes religiosos ouvintes, em vista da conformação de indivíduos surdos por essas instituições, em detrimento do estímulo e incentivo para que os próprios surdos o fizessem de acordo com suas reais necessidades. Pode-se considerar, ainda, que a perspectiva inicial dessas publicações estava relacionada ao processo de catequese dos surdos, de forma específica, e, não, de sua educação como um processo amplo.

A primeira publicação referida é o livro intitulado “No Silêncio da Fé”, de 1961, no qual o padre apresenta através de fotografias, os sinais<sup>29</sup> de cada palavra

---

<sup>28</sup> Figura considerada importante na história da Pastoral dos Surdos da Igreja Católica e para a unificação das comunidades de surdos no Brasil.

<sup>29</sup> Chamados à época de “mímicas” ou “gestos”.



das principais orações, doutrinas e sacramentos católicos. Inclusive, as palavras para as quais não eram identificados quaisquer sinais correspondentes, eram sinalizadas através do alfabeto manual. Em 1969, com o auxílio do padre Burnier, publica o livro intitulado “Linguagem das Mãos”, que viria a se tornar uma obra de referência para todo aquele que adentrasse no universo do Ser Surdo e da língua de sinais. Nessa obra, o padre Eugênio Oates apresenta o resultado de um projeto de extensa pesquisa, realizada em várias regiões do país, classificado como ‘dicionário’, contendo os “gestos” ou “mímicas” correspondentes para palavras da língua portuguesa.

O padre divide os sinais em campos semânticos (exemplo: verbos, alimentos, religião, animais, tempo, etc.), organizando-os em capítulos. Nesse livro, considera-se que o autor propõe uma embrionária reflexão acerca da estrutura linguística da Libras. Contudo, não se pode afirmar que o padre reivindique o *status* linguístico dessa língua gestual, muito menos sua independência em relação à língua portuguesa, uma vez que eram consideradas a exata expressão gestual da língua oral. Por trás do que estava registrado nessas obras, residia uma compreensão de que os “gestos” ou “mímicas” jamais poderiam substituir a língua portuguesa. O livro atendia, portanto, à necessidade de comunicação de surdos, que não tivessem aprendido a língua de sinais nas escolas especiais, ou, como recurso adicional para a facilitação da comunicação.

As publicações também são instrumentos utilizados por religiões de matriz protestante para a conformação dos surdos, em normalidades relacionadas às figuras colonizadoras. Silva (2011) afirma que, na concepção luterana e batista – focos de análise em sua pesquisa – os surdos são vistos como um povo não alcançado pela mensagem cristã. Especificamente, numa análise indireta, isso estaria relacionado ao caráter oralista da abordagem da surdez pela igreja católica, ou pela introdução da língua de sinais na estrutura gramatical da língua portuguesa, denominada como português sinalizado. Mas, principalmente, pela especificidade linguística da Libras e pela particularidade cultural dos surdos.

O autor indica que, anteriormente à publicação luterana, já havia leitura e formação, de origem norte americana, dos agentes religiosos dessa doutrina, que teciam críticas diretas à relação entre deficiência e surdez, bem como críticas incisivas sobre o oralismo. Nessa situação, principalmente, uma afirmação do estatuto

linguístico das línguas de sinais, o que se converteu efetivamente em concepções norteadoras das práticas dessas igrejas.

No contexto da igreja luterana, há uma publicação realizada em parceria com o padre católico Eugênio Oates, intitulada “Linguagem de Sinais do Brasil”. Nessa obra, estão representadas as concepções citadas acima e materializadas na estrutura e no conteúdo do livro, que contém, além do léxico de 330 sinais baseados em diálogos de surdos, capítulos destinados à estrutura da “Linguagem de Sinais do Brasil”, bem como à sua aplicação na catequese e na educação de surdos.

Além desse aspecto linguístico e da crítica contundente ao oralismo, essa publicação é importante para o fomento à atuação de missionários como intérpretes de língua de sinais. Segundo a análise de Silva (2011. p. 99), isso se dá “por conta dessa mudança de estatuto social e simbólico desse meio de comunicação e expressão” que é a língua de sinais. Tanto que, nas práticas luteranas, passou-se a compreender que o veículo legítimo de educação da comunidade surda era a “Linguagem de Sinais”, culminando com o interesse de jovens agentes religiosos em atuarem como intérpretes dessa “linguagem” nos cultos.

No contexto das congregações batistas, os “ministérios com surdos” têm seus objetivos, descritos por Silva (2011. p. 102), como os de “alcançar o surdo, capacitando-o para o relacionamento com Cristo, como seu Salvador e Senhor. Promovendo a integração entre o surdo, a família, a igreja e a sociedade”. Esse objetivo revela, mais uma vez, a caracterização dos surdos como um povo não alcançado pela mensagem cristã, que precisa ser salvo pela ação deliberada do outro que “escuta” a mensagem cristã. Caracterizando, novamente, esse processo de evangelização dos surdos como a figura colonial da conquista espiritual.

Isso está manifestado noutra publicação de referência intitulada “O Clamor do Silêncio”, da igreja batista. Uma breve e objetiva análise deste título, por si, já nos revela uma perspectiva declaradamente colonizadora. Ao conceber o ‘silêncio’ como representação da surdez, conota também o caráter de minoridade atribuída à surdez, que supostamente “clama” pela ‘salvação’. Advinda por meio de seu agente religioso, aquele capaz de ‘ouvir’ a mensagem cristã. Apesar da concepção de surdez contida nesta publicação não guardar qualquer relação com a deficiência, a concepção de cultural surda, guarda as mesmas relações com os estereótipos descritos por Lane (1992).

Essa é, pois, uma publicação que tem característica de um manual destinado à formação do missionário, membro do ministério com surdos, estruturado de modo a normatizar a atuação do intérprete da “linguagem de Sinais”, definindo papéis e modos de atuação.

Cabe a ele conscientizar a igreja e pastores da problemática da surdez e da urgência missionária que ela coloca, assim como buscar surdos no mundo, nos pontos de encontro, nas associações, nas escolas especiais e ampliar progressivamente em catálogo de endereços de surdos, [...]. além do domínio religioso, cabe também ao missionário orientar as próprias famílias dos surdos sobre a especificidade linguística e cultural desse grupo (SILVA, 2011. p. 105).

Sobre a atuação do missionário com surdos, duas das atividades previstas para a atuação neste ministério, que merecem destaque, são a “busca por surdos no mundo” e a interpretação dos cultos. Essa busca ativa por surdos, em diferentes territorialidades, pode ser analisada como uma representação bastante clara da figura do bandeirante, citada no início desta análise, assim como sobre as congregações protestantes. Como antecipado, apesar da inexistência de uma violência física como a implementada por aqueles, não deixa de ser uma busca pela conformação de uma quantidade, cada vez maior, de surdos sob o controle da doutrina.

Com relação à segunda atuação – a interpretação dos cultos – cabe destacar que essa atuação, no ministério, está descrita como uma missão transcultural, que significa dizer que, em linhas gerais, sendo os surdos um grupo não alcançado pela mensagem cristã, esses devem ser alcançados pela tradução da Bíblia para a sua “linguagem”. Considerando, portanto, que a língua de sinais não possui um sistema de registro escrito, a congregação investiu seus esforços na formação de intérpretes.

Por conta desse esforço, essa reflexão de Silva (2011) nos encaminha ao item seguinte na análise da relação das instituições religiosas, no campo da surdez, a saber, a oferta de oficinas de língua de sinais. O autor atribui papel preponderante ao pastor Marco Antônio Arriens, da congregação batista, tanto na organização quanto na oferta dessas oficinas, inicialmente destinadas à formação de intérpretes para atuação em cultos da congregação. Seu protagonismo teria sido tão significativo que atendia participantes das mais diversas vertentes religiosas, inclusive católicos.

A estrutura deste curso estava sustentada num “discurso missiológico culturalista” (SILVA, 2011. p. 109) e numa “retórica do sofrimento”(SILVA, 2011. p. 109) dos surdos. A partir da qual, eles constituem um povo sofrido, excluído e oprimido –

pelos ouvintes – cabendo ao missionário levar, aos surdos, não apenas a mensagem cristã, mas também sua própria língua e sua cultural. Contexto bastante representativo de uma “conquista espiritual” como uma figura colonialista.

Se levarmos em consideração que, na análise de Silva (2011), muitos intérpretes, formados nas oficinas do pastor Arriens, passaram a ministrar suas próprias oficinas, em suas respectivas congregações, é importante reconhecer que a atuação desse pastor parece ter sido muito importante para a difusão da surdez como uma particularidade étnico-linguística no campo religioso. Ademais, parece ter sido importante na difusão da língua de sinais, como um conhecimento do colonizador – que também é instrumento da ação missionária.

Esse processo culmina com a disseminação dessa atuação do intérprete para as congregações carismáticas católicas e neopentecostais que, por sua vez, levaram essas performances interpretativas para a mídia televisiva. Entretanto, esse é um aspecto que não nos interessa diretamente até aqui.

Outra referência colonialista relacionada à figura da conquista espiritual é a expectativa projetada sobre os surdos que possuíam um vocabulário mais restrito em sinais, considerado como um vocabulário familiar ou comunitário. Desses surdos, esperava-se uma incorporação, com o tempo, não apenas do cristianismo, mas da “verdadeira” língua, identidade e cultura surda. Isso implica reconhecermos que as ações dos intérpretes missionários agiam para a consolidação de um vocabulário que não, necessariamente, tinha origem entre surdos.

Ainda sobre a “identidade surda”, indicada na análise de Silva (2011), mais uma vez nos deparamos com características de referência colonialista, conforme as apresentadas no estudo de Lane (1992). Sendo essas características atribuídas a uma identidade essencializada em base colonialista, indicando uma suposta minoridade dos surdos, em detrimento de uma análise de base linguística – para qual já havia concepções que as sustentassem – relacionada ao processo de desenvolvimento da linguagem por surdos. Além de características peculiares do contexto familiar.

Em relação às Testemunhas de Jeová (TJ), Silva (2011) destaca também um investimento em publicações de caráter didático e evangelista produzidos por essa instituição. Em 1992, foi produzido um livro apresentado como um dicionário intitulado “Linguagem de Sinais” que, tendo sido reeditado em 2008, teve apenas o nome

alterado para “Língua de Sinais”. O autor considera uma publicação muito semelhante ao trabalho do padre católico Eugênio Oates, seja pela estrutura, organizada por campo semântico que compunha capítulos, seja pelos objetivos, indicado como sendo para:

ajudar mais pessoas a terem conhecimento da língua de sinais (de modo que) tanto pessoas ouvintes quanto deficientes auditivos poderão ser beneficiadas; [...] ajudar as Testemunhas de Jeová a ensinar a linguagem de sinais aos deficientes auditivos que ainda não a conhecem” (TJ, 1992. apud. SILVA, 2011. p. 146-147).

Outro aspecto indicado, por Silva (2011), sobre os objetivos das publicações das Testemunhas de Jeová acerca da língua de sinais, reside na possibilidade de unificação dos sinais entre todas as congregações das TJ, quanto a palavras de origem bíblica. Ao passo que um dos objetivos descritos, na obra católica de Eugênio Oates, seria homogeneizar nacionalmente a língua de sinais. Se há um viés colonizador que se pode indicar em relação a estes objetivos unificadores, ele está relacionado à insistência que se impunha para o uso dos sinais oriundos das Testemunhas de Jeová. Tendo em vista que outras variações não eram assimiladas, supondo-se inclusive variações oriundas da própria comunidade surda fossem desconsideradas.

Outro aspecto a ser considerado, nessa análise, está relacionado ao aprendizado da língua de sinais pelos membros dessa congregação religiosa. Como não há uma diferenciação entre surdos e ouvintes, em termos de condição auditiva, no corpo dos ritos das Testemunhas de Jeová, mas apenas relacionadas às estruturas, visto que as congregações para surdos são congregações independentes, há um investimento no aprendizado da língua de sinais pelos membros ouvintes desta congregação, seja para a atuação como intérpretes, seja para a comunicação com os surdos; ou no decorrer do culto, todo sinalizado, ou na socialização realizada após as reuniões. Esse aprendizado se dava, primeiramente, pelo contato com as publicações, em língua de sinais, das Testemunhas de Jeová – livros e vídeos – assim como pela convivência com os surdos.

Assim, conforme indicado no início da reflexão sobre esta figura, a conquista espiritual como uma figura colonizadora do mito moderno não se dá sobre os surdos através da imposição de uma forma de religiosidade específica, uma vez que todas as que foram analisadas no trabalho de Silva (2011) são de base cristã. Ao contrário, estão relacionadas ao papel assumido pelas instituições religiosas e seus

agentes, em particular a igreja católica, as igrejas protestantes – luterana e batista – e as Testemunhas de Jeová, no processo de difusão da língua de sinais. Nessa circunstância, assumiram um protagonismo, colocando-se como instrumentos de transmissão de uma forma de ser surdo que, ainda assim, tendo sido defendido um estatuto linguístico para a língua de sinais e cultural para as comunidades surdas, instituíam-se sobre uma concepção de surdez que pressupunha características ainda colonizadoras dessa condição auditiva. Instituído-se uma minoridade para os surdos, da qual apenas os missionários e religiosos cristãos seriam capazes de retirá-los.

Da mesma forma, ficou caracterizado um protagonismo dessas instituições, porque os surdos não tinham papel ou função de liderança. Pois quando havia uma indicação para tal, caracterizava-se verdadeiramente como uma liderança tutelada por outro missionário ouvinte – de forma que ações e instrumentos de intervenção, em torno da língua de sinais, são assumidos por ouvintes missionários ou religiosos, seja na (i) produção e publicação de materiais relacionados ao léxico da Libras (“dicionários”), controlando sua difusão; seja definindo seu conteúdo; (ii) seja na oferta de cursos de formação, ou para o uso da língua ou para a atuação como intérpretes de Libras – que inicialmente era ministrada apenas por missionários ou religiosos ouvintes – (iii) seja na criação de escolas destinadas ao atendimento escolar de surdos, bem como na definição de suas pedagogias, quase sempre oralistas; (iv) seja na difusão da língua de sinais nas mídias televisivas. Sendo que, inicialmente, foi tarefa desenvolvida por intérpretes de Libras, ouvintes, em detrimento de surdos, usuários desta língua. Passando, inclusive, pelo protagonismo de ouvintes, nos movimentos sociais e políticos de surdos, apontados, nos exemplos de Silva (2011), pela criação e fundação de associações, nas quais os surdos eram representados por familiares, profissionais, pesquisadores e religiosos ouvintes.

Nesse estudo, portanto, as instituições religiosas são apenas o ambiente propício para que se efetive uma colonização dos surdos, a partir de aspectos relacionados ao “controle” do léxico, da definição das pedagogias para sua educação, a difusão de publicações, a oferta de cursos de língua de sinais, a formação de instrutores, professores e intérpretes e a constituição e fundação de entidades representativas. Contexto, no qual, a religiosidade é o pano de fundo.

## 5.6 O Encontro de Dois Mundos

Quando propõe a constituição de uma 6ª figura do mito moderno colonialista, Dussel (1993) o apresenta como o **Encontro de Dois Mundos**. Na sua caracterização, o autor considera que a modernidade tenta elaborar, para esta figura, outro mito, que consiste na concepção de que este “novo mundo” resultaria da construção de uma cultura, a partir da harmoniosa união de dois mundos e de suas respectivas culturas: o mundo europeu e o mundo do nativo (indígena). Na análise desse autor, o conceito de ‘Encontro’ é encobridor da realidade, visto que oculta a dominação do ‘eu’ europeu, do mundo europeu, sobre o “mundo do outro”, sobre o ‘eu’ indígena (nativo). Conclui, portanto, que o termo “encontro” acabaria por se constituir como um eufemismo que oculta, ou encobre, a violência e a destruição do “mundo do outro” e da “outra cultura”.

A análise que se pretende realizar, neste exercício de enquadramento das reflexões atinentes à surdez no mito da modernidade dusseliano, em relação a essa última figura proposta pelo autor, começa pela análise da representação criada desses “dois mundos” distintos. Sendo diferenciados, a partir da capacidade auditiva dessas duas formas de ser, o ouvinte e o surdo, a partir de suas aproximações com o “mundo do som” e o “mundo do silêncio”. Em seguida, pretende-se analisar a repercussão dessas representações nas propostas pedagógicas que, historicamente, constituíram-se como modelos de atendimento para esses “dois mundos”, situando o indivíduo surdo entre esses espaços. E, finalmente, objetiva-se propor uma análise reflexiva acerca da constituição da escola inclusiva como representação desse espaço de “encontro” entre esses sujeitos – surdos e ouvintes – e seus mundos. Ressalta-se que, de forma harmoniosa, constituem um contexto ideal de formação de uma sociedade inclusiva que, nos termos de Dussel (1993), constituiria, na verdade, um eufemismo que encobre o processo de ocultamento do surdo, de sua língua e sua identidade.

Para tanto, partimos da análise de um documentário brasileiro, de 2009, intitulado “Dois Mundos”, produzido no Rio de Janeiro e dirigido por Thereza Jessouroun. Essa obra trata da experiência de personagens surdos com a sonoridade, no trânsito que fazem entre os dois mundos, o sonoro e o do silêncio. Em seguida, lançamo-nos numa extensa revisão de trabalhos que pudessem sustentar essa análise. Com aporte, desde Sacks (2010) que, já no subtítulo de sua obra, anuncia

essa perspectiva ao citá-lo como “uma viagem ao *mundo dos surdos*”<sup>30</sup>, até os trabalhos de Souza e Góes (1999), Skliar (2005), Machado (2006), Lacerda e Lodi (2009), Lima (2011), Santos (2016) e Brito e Sá (2019).

Para a análise do documentário de curta-metragem (15 minutos), além de assisti-lo novamente, partimos da leitura de sua sinopse<sup>31</sup>, na qual a experiência da surdez está resumida à ausência de som, como uma negação do ser. Nesse texto, afirma-se que “*para os surdos existem dois mundos*”<sup>32</sup>, o que me remeteu a alguns questionamentos determinantes para a análise proposta neste estudo. Em primeiro lugar, fez-me pensar se, da mesma forma, existem dois mundos para os ouvintes? Pelo que está indicado no texto da sinopse e pelo que está proposto no texto do filme – como gênero cinematográfico – para os ouvintes, só existe o mundo dos sons, o mundo normal. Nessa lógica, não há outro local, outro território para onde o ouvinte deva ou possa se movimentar ou transitar. Logo, como esse outro mundo, o do silêncio, está estritamente relacionado à condição de ser do outro sujeito - o surdo - “para os surdos”, existem somente dois mundos, visto que estão fora ou foram retirados daquele mundo “normal” dos sons.

Outro aspecto a ser analisado, a partir da sinopse, está relacionado à figura do *trânsito* dos indivíduos surdos entre estes “dois mundos”. Se pensarmos esses mundos, em termos de uma territorialidade, podemos inferir que esse trânsito estaria condicionado à apresentação de um “passaporte” que, no contexto do filme e no âmbito da surdez de uma forma em geral, está representado pela figura do aparelho auditivo ou do implante coclear. Uma vez que são instrumentos capazes de impor o som aos surdos, e, com isso, impor também uma forma de ser.

Apesar do exposto, pelos relatos e pelos fatos narrados, a entrada dos surdos no mundo dos sons não é plena, conforme representada no filme. Essa contatação advém da constatação sensorial de que a compreensão dos sons, pelos surdos, não é plena. Nessa situação, impedindo-lhes de realizar todas as tarefas desempenhadas por ouvintes.

---

<sup>30</sup> Destaque do autor.

<sup>31</sup> “Para os surdos, existem dois mundos: o mundo do silêncio e o mundo sonoro. Esse filme é sobre a experiência com o mundo dos surdos que transitam entre os dois mundos” (disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=N-bbYNiCZtM>).

<sup>32</sup> Disponível no perfil da própria diretora no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=N-bbYNiCZtM>).



A fronteira que divide esses dois mundos, conforme está representado no filme, inclusive visualmente, não é uma fronteira vertical ou plana, mas, na verdade, uma fronteira vertical, entre ambientes de densidades diferentes (água e ar). Uma fronteira representada por uma fina lâmina de água da superfície, não comportando a totalidade dos corpos. Com isso, o sujeito está obrigado a estar totalmente submerso no mundo do silêncio (o mundo dos surdos) ou totalmente emerso para o mundo dos sons (o mundo dos ouvintes).

Essa ação de emersão apenas seria possível pelo uso de uma *boia*, também representada pelo aparelho auditivo ou pelo implante coclear, que além de fazer com que o indivíduo surdo *venha à tona*, impede-o de *afundar*, salvando-o. Há também uma interpretação possível sobre a ação do próprio indivíduo surdo, protetizado ou implantado, de se colocar em situação de submersão, por não se adaptar aos sons e suas interpretações.

Esses dois mundos coexistiriam, então, de maneira harmoniosa e unitária, com uma suposta liberdade atribuída aos surdos de poder emergir e submergir, de acordo com suas necessidades. Nesse ângulo, seria uma forma de conformar as diferenças, quando na verdade ocultam uma estrutura sobreposta e hierarquizada, e um processo de dominação do *eu surdo* e de seu *mundo*.

Se tomarmos como analogia a figura apresentada acima, a partir do documentário citado, podemos dizer que efetivamente a obra de Sacks (2010) é, antes de uma “viagem”, um mergulho no contexto da surdez. No entanto, não um mergulho no sentido de submersão, mas no sentido de imersão nesse universo. Principalmente, se ponderarmos as considerações, problematizações e reflexões que o autor propõe acerca de questões relacionadas especificamente à surdez e à língua de sinais. Adentrando, inclusive, em questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, bem como de sua educação.

Afirma-se isso para que fique clara a abordagem do autor sobre as questões referentes à surdez. Considerando que, apesar das expressões relacionadas ao “mundo dos surdos” remeter a uma interpretação colonialista, essa é uma obra que consegue ponderar e pontuar questões cruciais e bastantes específicas atinentes à surdez. Visto que considera esse “mundo”, não na perspectiva biológica, que o colocaria como um “submundo”. Todavia, contempla-o na perspectiva cultural, de forma que no subtítulo da sua obra, o “mundo dos surdos” poderia ser

perfeitamente substituído por “cultura surda” – “uma viagem pela cultura surda” – sem qualquer tipo de prejuízo semântico ou interpretativo de seus objetivos manifestados nesse texto.

Quando se supõe que “uma viagem ao mundo dos surdos” pode conter uma interpretação colonialista e que, porém, esse título não reflete os objetivos do autor, em seu conteúdo, necessita-se tecer alguma explicação. Como afirmado sobre as interpretações acerca do documentário intitulado “Dois Mundos”, há uma ideia inicial de que esses mundos não se encontram, não se tocam, o que pressupõem um trânsito do sujeito surdo entre esses mundos, por meio de um movimento de emergir e submergir. Da mesma forma, referir-se a uma “viagem ao mundo dos surdos”, poderia indicar a existência de territórios distintos de surdos e ouvintes. Sendo que, para além da concepção étnica de “povo surdo”, indicaria uma separação territorial ou física, política ou diplomática. Separadas por uma distância que demanda uma “viagem”<sup>33</sup> para uma efetiva aproximação. E essa distância acabaria por ser tomada a partir de um ponto referencial, ou seja, quem se estabeleceu primeiro? Quem se distanciou? Quando deveríamos considerar, em perguntas como essas, “quem estabeleceu essa distância? Quem estabeleceu esta separação territorial?”. Outra questão a se considerar se situa no fato de que essa distância possa ter sido estabelecida por segurança, por aqueles que não foram aceitos no território, ou naquele mundo, como uma forma de proteção.

Apesar de se tratar de uma obra consistente sobre questões importantes do campo da surdez e da língua de sinais, ao longo aproximadamente de 204 páginas, Sacks (2010) faz apenas dezesseis (16) referências ao “mundo dos surdos” ou “mundo surdo”. Numa delas, referente a uma nota de final do texto, alusiva ao capítulo 3 do livro, quando narra o episódio da greve dos surdos na Universidade Gallaudet, o autor nos apresenta um conceito descritivo do que seria esse “mundo surdo”, bastante interessante para este estudo.

O mundo surdo, como todas as subculturas, é formado em parte pela exclusão (do mundo ouvinte) e em parte pela constituição de uma comunidade e um mundo em torno de um centro diferente — seu próprio centro. No mesmo grau em que os surdos se sentem excluídos, podem sentir-se isolados, afastados, discriminados. Quando formam um mundo surdo, voluntariamente, espontaneamente, sentem-se à vontade nele, apreciam-no, veem-no como um refúgio e um anteparo. Nesse aspecto, o mundo surdo

---

<sup>33</sup> Apesar de compreender que no contexto da obra a palavra “viagem” represente mais uma “aventura” do que apenas um deslocamento.

sente-se autossuficiente, não isolado — não anseia por assimilar ou ser assimilado; ao contrário, estima sua própria língua e imagens e deseja protegê-las (SACKS, 2010. p. 182).

Nessa condição, o autor nos ajuda a responder aquelas dúvidas surgidas sobre a distância entre esses “mundos”, ao reconhecer que o “mundo surdo” é constituído pela exclusão. E esse processo precisa ser entendido não apenas como uma exclusão promovida pelo sujeito ouvinte, simplesmente porque este ouve. Mas, ao contrário, deve ser concebido como um processo complexo, precisa ser compreendido a partir da instituição de uma normalidade. Essa condição não guarda relação estrita com algum aspecto em particular, como seria o sentido da audição personificado no indivíduo ouvinte. Porém, convém mencionar que, assim como analisado na primeira figura deste estudo, é um processo que envolve concepções filosóficas, epistemológicas, culturais e sociais da modernidade construída historicamente.

Por outro lado, o autor considera que uma parte dessa distância se estabelece por responsabilidade dos próprios surdos, ao constituírem um “mundo” em torno de si próprio. Todavia, ao mesmo tempo, defende que essa distância não significa, contudo, um isolamento já que o surdo, neste contexto, “não anseia por assimilar ou ser assimilado; ao contrário, estima sua própria língua e imagens e deseja protegê-las”.

Noutro trecho, desta mesma nota, Sacks (2010. p. 182) aborda, mesmo que de maneira breve, a possibilidade aventada acima de que essa distância, uma vez estabelecida pelos surdos, represente uma medida de segurança, como forma de proteção. Ao considerar que essa distância como uma “função separadora é uma proteção para os surdos”, e revela o medo de Kannapell (1980) – que sabemos atualmente ser infundado – de que, uma vez aprendida a língua de sinais pelos ouvintes, os surdos tenham sua identidade apagada ou desaparecida.

No entanto, a compreensão do autor manifesta nesse raciocínio sobre os “dois mundos” é bem clara e está registrada, nesta mesma nota, quando o autor analisa as funções unificadora e separadora da língua de sinais, nesse jogo de relações de poder. Nesse contexto, “as duas funções são perspectivas diferentes da mesma realidade – uma de dentro do grupo que é unificado, e a outra, de fora” (SACKS, 2010. p. 182).

Nesse estudo, interessa-nos a função unificadora da língua de sinais entre os surdos. Seguindo a perspectiva de que, como forma de proteção contra a opressão dos processos de exclusão a que os indivíduos surdos estão sujeitos - em particular no contexto educacional - essa distância surgida sob a responsabilidade dos próprios movimentos políticos de surdos, constituem, antes, uma forma de resistência e de libertação desses modelos segregadores, opressivos e colonizadores.

A partir daqui, o que se pretende analisar objetivamente, neste estudo, é como a característica da proposta de educação inclusiva, no caso para os alunos surdos, pode ser representada como essa figura colonizadora eufemística do “encontro de dois mundos”. Para tanto, foram revisados os trabalhos de Lodi e Lacerda (2009), Lima (2011), Lopes e Menezes (2010), Souza e Góes (1999), Machado (2006), Brito e Sá (2019), que embora propondo cada um à sua maneira, todos abordam, no contexto da surdez e da educação de surdos, uma análise teórica – e para alguns também prática – sobre a inclusão/integração e exclusão.

Em todos esses trabalhos, pude observar a identificação de um discurso, inclusive como discurso oficial da política educacional brasileira, de que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, constituem a atitude, a ação e a política capazes de proporcionar, para ambos os sujeitos, alunos com deficiência e não-deficientes, os benefícios sociais da convivência com o diferente.

Machado (2006. p. 47) afirma que a defesa da integração/inclusão está baseada “nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos”. Lodi e Lacerda (2009) apresentam, por sua vez, um pouco mais de profundidade na identificação deste discurso sobre a inclusão, ao afirmarem que a inclusão se constitui como um processo gradual e dinâmico. Nesse quadro, o professor é o mediador e incentivador na construção do conhecimento que se daria pela interação consigo e com os outros colegas. As autoras recorrem à Mazzotta (1996) para pontuar questões importantes dessa narrativa da escola inclusiva, como espaço de beneficiamento do convívio com a diferença:

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Para tal, a escola

deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço escolar da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (LODI; LACERDA, 2009. p. 15).

Acreditamos, pois, que esta compreensão dialoga, em referência a esse discurso sobre a inclusão, com o entendimento apresentado, de forma muito breve, no trabalho de Lima (2011). Para quem, a ideia de inclusão, também se alicerça em Souza e Góes (1999), porque se concretiza a partir da abertura das portas da escola para o recebimento dos excluídos.

Lopes e Menezes (2010) fazem referência ao conceito de inclusão como socialização, que poderia se constituir, em algumas visões, como o objetivo primeiro da educação, apesar dessa ser apenas um dos objetivos da escola. Ao passo que, para Brito e Sá (2019. p. 215) há, na concepção de alguns, a compreensão de que a “aceitação de TODOS na escola representa a evolução da sociedade em direção de uma sociedade inclusiva”.

Por fim, já que nos interessa neste estudo o contexto da surdez, cabe apresentarmos as considerações de Souza e Góes (1999), para quem há uma defesa romântica e idealista da inclusão, que estaria sustentada – dentre outras – na tese sensualista, a partir da qual todos os organismos são considerados em condição de igualdade.

Apesar de algumas divergências quanto ao que possa significar a *inclusão* dessas pessoas, nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de se reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional, entendida como mera contiguidade física dos *diferentes* com aqueles ditos *normais* (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica) (SOUZA e GÓES, 1999. p. 163).

Contudo, o que é apresentado pelas autoras está mais próximo de uma compreensão do que é conhecido também como *teoria da compensação*, conforme criticada por Vygotsky. Nessa conjectura, aquilo que não poderá ser percebido ou recebido, através de um sentido (sensorial) específico, poderá ser alcançado a partir de uma abordagem metódica e sistemática dos sentidos remanescentes.

Acredito que nesses argumentos, apesar de não desenvolvidos em profundidade, são, por ora, suficientes para se aproximar do mito do “novo mundo”, conforme descrito por Dussel (1993). Considerando que a partir desses, compreende-se a argumentação de uma convivência harmônica entre indivíduos deficientes e aqueles considerados “normais”, no contexto da escola regular dita inclusiva.

Os mundos envolvidos, nesse mito, são o “mundo” dos indivíduos com alguma deficiência, que estava representado pelo contexto físico e simbólico da escola especial, e o “mundo” daqueles indivíduos considerados “normais”, Classificação que, segundo Lunardi (2001), acaba por caracterizar a inclusão como uma fronteira institucional. A convivência harmônica desses dois mundos, novamente nas reflexões de Brito e Sá (2019), representa uma transformação no tipo de sociedade em que temos nos constituído. Resultando, desse processo, uma sociedade inclusiva, como possibilidade de eliminação da exclusão de qualquer indivíduo ou segmento no âmbito educacional, visto que a escola agora é espaço franqueado por TODOS.

Estar na presença do outro é, por isso, considerada a condição fundamental para que se construam conhecimentos, em todas as suas diversidades de possibilidades. Na perspectiva de que envolva a forma como me represento diante do outro e como esse se representa diante de mim. Nesse entendimento, a relação entre estes indivíduos está pautada pelo respeito às diferenças de cada um, no sentido de que as suas especificidades possam ser respeitadas e sua participação social garantida em plenitude.

Essa parece ser uma boa descrição para a “nova cultura escolar”, construída a partir das políticas de inclusão, conforme descrito no mito moderno dusseliano, na figura do “Encontro de dois mundos”. De igual maneira, é também uma descrição suficiente para que esteja revelado seu caráter eufemístico, no qual a violência e a “destruição” do mundo do outro é encoberta.

Se, porém, a ideia da “destruição” do mundo do outro, no contexto das políticas e propostas de educação inclusiva, parecem ou soam como algum exagero, cabe-nos refletir antecipadamente, sobre o caráter encobridor do conceito de “encontro” nesta figura. Nos conceitos ou definições sobre a inclusão apresentados acima, temos a ideia de abertura das portas da escola regular para a entrada dos excluídos. Essa ideia nos revela o fato de que a escola, em si, sua estrutura, seu projeto, sua finalidade e seu currículo não foram problematizados para que se adequassem a esta nova sociedade inclusiva resultante desse “encontro”. Ou seja, essa “nova” escola não é fruto da problematização das questões implicadas, nem na escola regular, que atendia os alunos considerados “normais”; nem na escola especial, que atendia os alunos com alguma deficiência.

Esse “encontro” ocorre, no contexto na escola regular, pela iniciativa da abertura de suas portas. Estando no território do elemento mais forte, nesse jogo de poderes, a normalidade colonizadora. Sendo o campo em que está mais confortável e a partir do qual tem melhores condições de instituir seu processo de dominação. Isto é, posteriormente, complementado pela iniciativa política de fechamento das escolas especializadas.

Há quem defenda a tese de que, ao abrir suas portas para todos, a escola irá se transformando por dentro, por força de seu novo propósito e das novas demandas concretas que terá que enfrentar. Todavia, questionamos se as mudanças daí decorrentes serão positivas, isto é, se há, nas condições atuais de produção de saber na escola, espaço para ajustes que não acabem por desembocar num processo de exclusão por dentro (SOUZA e GÓES 1999. p. 170).

Esse é, pois, o objetivo sobre o qual se ocuparão as próximas linhas desse estudo, a saber, o de desvelar “a violência e a destruição do mundo do outro, e da outra cultura” (DUSSEL, 1993 p. 64). Nesses moldes, constitui-se a inclusão de indivíduos com deficiência, na escola regular, no contexto da política educacional brasileira. Especificando, em particular, a realidade da problemática da educação dos surdos.

Nesse primeiro exercício, atentar-se-ão para as argumentações de Souza e Góes (1999) acerca das características do capitalismo, representados pelo neoliberalismo e pela globalização, bem como suas contribuições para constituição de um pensamento moderno sobre a inclusão e o papel da escola, nesse contexto. Em seguida, serão apresentadas as argumentações de Lima (2011) sobre a manifestação dessas concepções, no paradigma das políticas educacionais brasileiras.

Para que se entenda, em Souza e Góes (1999), o papel da escola e da educação especial, nesse jogo de poder, as autoras reconstroem de maneira bastante objetiva as relações desses espaços com o capitalismo. Para tanto, indicam que o capitalismo esteve ideologicamente respaldado no liberalismo, baseado na livre iniciativa e na concorrência. Nessa conjuntura, foram privilegiados o indivíduo e sua liberdade, apostando-se na capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades naturais.

As autoras ainda consideram que o neoliberalismo teria acabado por ressuscitar, noutra perspectiva, o “darwinismo social”, em razão das desigualdades entre os indivíduos estarem submetidas às leis naturais, segundo as quais nem todos

os indivíduos são considerados aptos e capazes. Assim, o sucesso dos mais fortes se tornou a premissa, no campo econômico, explicativa e legitimadora da livre concorrência, bem como para o equilíbrio do mercado.

Nesse cenário, a escola, para as autoras, receberia a incumbência de promoção do desenvolvimento dessas capacidades humanas naturalmente intrínsecas (homogêneas e características da raça). Enquanto a educação especial teria surgido com o objetivo de garantir a *ordem e o progresso*, como instrumentos de conformação dos sujeitos excluídos. Nesse caso, especificamente, aqueles que apresentassem alguma *necessidade educacional especial*.

Posteriormente, Souza e Góes (1999) passam a analisar o objetivo central sobre o qual a escola tem se debruçado atualmente. Definem-no como sendo o preparo dos alunos, mas não de todos, para que se constituam como indivíduos capazes e competentes para responderem às constantes mudanças decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos. Nesse intuito, as autoras anunciam a instituição de um ensino orientado para a qualidade, como uma forma de transferência dos critérios do campo econômico-produtivo para o campo das políticas educativas e dos processos pedagógicos.

Lima (2011) corrobora com essa análise, ao argumentar como compõem também o projeto neoliberal para o campo educacional, uma espécie de adequação da escola e da universidade pública à lógica do mercado. Analisando que o sistema público esteja funcionando à semelhança do mercado, fazendo com que funcionem como empresas de prestação de serviços, inclusive, disputando espaço no mercado.

Assim, novamente marcando este cenário de globalização, com destaque para os índices de desemprego e para as diferenças nas condições das diversas regiões do planeta, as autoras destacam como esse projeto de *qualidade* acaba por excluir uma grande *massa humana*.

Nesse enquadramento anunciado pelas autoras, aporta-se uma proposta de inclusão, que concentre o alunado sob a responsabilidade de um único professor, supostamente formado, treinado e capacitado, sendo multifuncional para ser capaz de lidar com as aparentes diferenças, quando necessário, em uma turma numerosa. Nessa conjunção, em todas as suas particularidades, é finalmente uma proposta economicamente mais barata.



Esse projeto, conforme caracterizado, resulta numa baixa expectativa de ascensão social por parte daqueles que não consigam responder aos seus critérios de qualidade. Enquadram-se, nesse perfil, os alunos com alguma necessidade educacional especial, não havendo para estes, inclusive, qualquer preocupação acerca de seu aprendizado efetivo. Permitindo que os índices de qualidade possam ser manipulados pelas instituições representativas do poder do capital (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, UNESCO e UNICEF), estabelecendo para aqueles limites e possibilidades, uma vez que a qualificação rudimentar é considerada suficiente para que estes se constituam como consumidores.

Lima (2011) também problematiza essa questão, ao analisar como as políticas educacionais, em particular dos países classificados como *em desenvolvimento*, vêm sendo determinadas prescritivamente por instituições internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, cuja atuação tem representado uma imposição de políticas educacionais homogêneas em todo o planeta.

No pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, destacam-se: a prioridade sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (eficácia) da educação; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais a descentralização assume grande importância; o impulso do setor privado e ONGs (Organismos Não Governamentais); o modelo de diagnóstico, análise e ação traz um enfoque eminentemente setorial; a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica; entre outras (TORRES, 2003. *apud*. Lima, 2011. p. 146).

A autora analisa ser, este pacote, além de imposto de forma prescritiva, claramente homogeneizador, sendo recebido pelos países – beneficiários de empréstimos – de forma totalmente acrítica. Resultando na adoção, ao redor de todo o planeta, de programas, projetos e políticas, independente das realidades culturais locais.

Um efeito desse processo de implantação de um projeto inclusivo neoliberal e globalizante está na tentativa de destruição de todo o sistema de educação especial, nos países da América Latina, por diretrizes impostas pelo Banco Mundial, sem que essas escolas tenham sido avaliadas adequadamente em sua viabilidade.

Se no século passado, os avanços tecnológicos, o encantamento pela eugenia, o desenvolvimento notável da linguística estrutural e da fonologia ofereceram também o meio de cultura para o domínio das ideias oralistas, em nosso século, o neoliberalismo subsidia o discurso integracionista: ninguém mais tem o direito de ficar de fora da aldeia global (mesmo que de forma deficiente) (SOUZA E GÓES, 1999. p. 182).

A escola regular é, pois, no contexto das propostas e políticas de inclusão, o espaço representativo dessa aldeia global.

Segundo as análises de Lima (2011), essa mesma conjuntura neoliberal globalista tem ocasionado demandas mais recentes no mundo contemporâneo. Materializam reformas na política educacional brasileira, resultando por submeter a educação nacional a esses projetos, a partir da década de 1990.

Nesse sentido, a autora vai tratar diretamente sobre dois documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, que têm influenciado diretamente a elaboração e a implementação de políticas e diretrizes educacionais, a saber, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca* sobre as necessidades educacionais especiais.

No primeiro, foram debatidas ações que deveriam ser adotadas para a promoção de educação para todos, sem distinções de qualquer espécie. A partir da segunda, foram discutidas necessidades urgentes para que os países adotassem a educação inclusiva como um princípio de seus sistemas educacionais, basicamente representados pela admissão de todas as crianças nas escolas regulares. Por meio destes documentos, o compromisso do governo brasileiro foi materializado num conjunto de documentos e normativas, diretrizes e parâmetros curriculares que visavam à efetivação de uma escola para todos.

Esta autora também recorre à Souza e Góes (1999) para fazer uma ressalva, que consideramos importante neste estudo. Isto é, apesar de *o direito de todos à educação* ser uma meta digna de ser buscada, as análises acerca dessa política precisam ser cautelosas. Nesse universo, um argumento objetivo das autoras afirma que, apesar das portas abertas para o recebimento dos novos alunos e suas respectivas necessidades educacionais especiais parecer concretizar a inclusão, é necessário que se atente para o fato de que foram mantidas as mesmas condições objetivas, precárias, oferecidas aos alunos que já vinham sendo atendidos nesta mesma escola. Inferindo-se que, por certo, não dava conta das especificidades próprias das diferenças humanas e culturais concretas.

Essa análise nos leva a refletir sobre o contexto em que tal política vem sendo implementada, ou seja, o de um mundo neoliberalmente globalizado, econômica e culturalmente. A lógica neoliberal pode ser caracterizada como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, que instala uma perversa ideia de existência de uma fronteira que separa supostos excluídos de supostos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade de

permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, etc. (LIMA, 2011. p. 149).

## 5.7 Em Síntese

Conforme proposto no início deste estudo, materializa-se, nesse ambiente, uma análise do discurso moderno sobre o contexto da surdez, partindo das “figuras” dusselianas descritas em seu “Mito da Modernidade”. Nessa perspectiva, ocorrem seis momentos distintos, e relativamente interdependentes, que concretizam um processo de violência histórica, material e simbólica. Possibilitando, assim, compreender melhor como o discurso clínico hegemônico sobre a surdez se mantém prescritivamente, no contexto das diversas práticas educativas destinadas aos surdos historicamente.

A tabela que apresentaremos, a seguir, representa uma condensação dessas figuras modernas descritas e analisadas por Dussel (1993), na obra de referência deste estudo, bem como a síntese de suas manifestações, no contexto da surdez em relação às mesmas figuras do mito da modernidade. Ao representarem a violência sofrida pelos surdos em relação à língua de sinais e seu processo de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e educacional.

Quadro 7 - Síntese das Figuras do Mito Moderno no Contexto da Surdez

AS FIGURAS DO MITO MODERNO NO CONTEXTO DA SURDEZ		
FIGURAS	DESCRIÇÃO DUSSELIANA	DESCRIÇÃO NO CONTEXTO DA SURDEZ
1 <sup>a</sup> A INVENÇÃO	Experiência existencial de dar um “ser-asiático” às ilhas encontradas. Uma invenção que só existiu no imaginário dos grandes navegantes.	o surdo como sujeito, primeiramente é inventado como “anormal”; O que existe é a invenção da “norma”, logo o que existe é a “fabricação” da deficiência.
2 <sup>a</sup> O DESCOBRIMENTO	Experiência estética, contemplativa, aventureira e científica de conhecer o “novo”; é constatar a <b>existência</b> do <b>outro</b> (como si-mesmo), a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matéria do <b>ego moderno</b> .	a superação do outro inventado como anormal ( <i>surdo-mudo</i> ) dá lugar ao descobrimento do outro como <i>deficiente auditivo</i> , como ouvido defeituoso, figura particular da colonização do outro surdo que passou a estabelecer as formas de atuar sobre estes nas instituições educacionais.

<p style="text-align: center;"><b>3<sup>a</sup></b> <b>A CONQUISTA</b></p>	<p><b>Figura Prática</b>, relação pessoa-pessoa, política e militar, violenta. Não de reconhecimento e inspeção, mas de dominação. O outro é negado como outro, é sujeitado, subsumido, alienado, incorporado à totalidade dominadora, como coisa, instrumento, oprimido, escravizado.</p>	<p>a conquista é descrita como uma figura de ordem prática; no contexto da surdez, de caráter oralista destinadas aos surdos historicamente, cujo foco da intervenção deixou de ser o ensino da escrita para tornar-se o treinamento auditivo e da fala, e práticas decorrentes destas como o uso de aparelhos auditivos e as cirurgias de implante coclear.</p>
<p style="text-align: center;"><b>4<sup>a</sup></b> <b>A COLONIZAÇÃO</b></p>	<p>Colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano; primeiro processo de modernização europeia, de civilização [...] domínio dos corpos pelo machismo, tipos de trabalho [...] é o começo da domesticação, estruturação, colonização do modo como as pessoas viviam e reproduziam a vida humana.</p>	<p>a questão dos treinamentos auditivos e de articulação oral atinentes ao uso de aparelhos auditivos e das cirurgias de implante coclear, possam representar tanto uma figura prática, como a da <i>Conquista</i>, visto que representa uma forma de dominação do outro negado, sua coisificação e opressão, mas ao mesmo tempo é capaz de representar uma espécie de <i>Colonização</i> da vida cotidiana dos surdos, revestido de um caráter civilizatório, de colonização do modo de vida, representada pelas demonstrações públicas e os corais de surdos como figuras propriamente colonizadoras.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5<sup>a</sup></b> <b>A CONQUISTA ESPIRITUAL</b></p>	<p>O domínio que os europeus exerceram sobre o “imaginário” do nativo, conquistando antes pela violência das armas. [...] é um processo de racionalização próprio da modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do outro. [...] se assemelha mais a uma obrigatória dominação religiosa do que a passagem a um momento superior da consciência religiosa.</p>	<p>Os surdos são caracterizados como um povo não alcançado (pela mensagem cristã), e a condição auditiva dos surdos é interpretada como uma menoridade da qual os missionários e religiosos cristãos seriam capazes de retirá-los. O que se dá basicamente de quatro formas: (i) produção e publicação de materiais relacionados ao léxico da Libras (“dicionários”), controlando sua difusão e definindo seu conteúdo, (ii) oferta de cursos de formação, ou para o uso da língua ou para a atuação como intérpretes de Libras, (iii) criação de escolas destinadas ao atendimento educacional de surdos bem como na definição de suas pedagogias, quase sempre oralistas, (iv) difusão da língua de sinais nas mídias televisivas, que inicialmente foi tarefa desenvolvida por intérpretes de Libras, ouvintes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>6<sup>a</sup></b></p>	<p>Tenta elaborar um mito: o do novo mundo como uma cultura construída a partir da harmoniosa</p>	<p>representação de “dois mundos” distintos, diferenciados a partir da capacidade auditiva dessas duas</p>

<b>O “ENCONTRO” DE DOIS MUNDOS</b>	unidade de dois mundos e duas culturas: europeu e indígena. Falar de “encontro” é um eufemismo porque oculta a violência e a destruição do mundo do outro, e da outra cultura. O conceito de “encontro” é encobridor por que se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu mundo, sobre o “mundo do outro”, do índio.	formas de ser, o ouvinte e o surdo, a partir de suas aproximações com o “mundo do som” e o “mundo do silêncio”; constituição da escola inclusiva como representação desse espaço de “encontro” entre surdos e ouvintes e seus mundos, que de forma harmoniosa, constituem um contexto ideal de formação de uma sociedade inclusiva, que nos termos de Dussel (1993), constituiria, na verdade, um eufemismo que encobre o processo de ocultamento do surdo, de sua língua e sua identidade.
--	---	---

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021)

Sem tentar, portanto, atribuir, a esse trecho final do texto, a característica de um epílogo, nos moldes do que o fez Dussel (1993), mas à guisa de algumas sínteses possíveis para esse estudo materializado neste quadro, é mister que se destaque a proposição de que sejam os surdos, mais um dos rostos oprimidos da modernidade.

Nas minhas aproximações às palavras de Dussel (1993), trata-se de um bloco social que historicamente é excluído do que chamou de comunidade de comunicação hegemônica, composto por diversos rostos de sujeitos que constituem a “outra face da modernidade: os outros en-cobertos pelo des-cobrimento, os oprimidos das nações periféricas [...], as vítimas inocentes do sacrifício” (DUSSEL, 1993. p. 159). Dentre os quais, estão descritos e justificados o índio, o africano, o mestiço (filhos de índias – a mulher mãe – e europeus – o homem dominador), o crioulo (filhos e filhas brancos de europeus nas índias), o camponês, o operário e o marginal.

O que está proposto e justificado, em todo o estudo, e aqui afirmado de forma direta, é que o surdo poderia compor outro rosto excluído da modernidade (8º rosto), não exclusivamente como ‘surdo’, mas como *Pessoa com Deficiência*. E, desse rosto multifacetado, os surdos seriam uma das faces de manifestação dessa opressão e exclusão. Considerando que o objetivo desse estudo se debruça sobre a surdez como categoria central. Justificando-se, a seguir, estar comprometido com os surdos, especificamente, como membros deste bloco social, dado que a categoria mais ampla das *Pessoas com Deficiências*, exigiria outro estudo.

Primeiramente, recorremos a Oliveira (2020) para justificar como esse novo rosto da modernidade está igualmente sujeito à ontologia helenocêntrica/eurocêntrica do pensamento filosófico clássico, a partir do qual o Ser é visto como realidade única e plena, fundamento principal do sistema, estabelecendo para si fronteiras fora das quais estão localizados aqueles que têm negada a possibilidade de Ser, “para Parmênides o Ser é e o Não-Ser não é” (OLIVEIRA, 2020. p. 49).

Resgatando os argumentos e análises apresentados nesse mesmo texto, no estudo de cada figura do mito moderno, podemos também corroborar o proposto para a surdez como mais umas das outras faces da modernidade. Na análise da figura da invenção, encontramos a invenção da norma e a invenção do surdo como anormal, cuja deficiência é fabricada em termos da produção de uma necessidade que não é do sujeito, propriamente, mas do contexto produzido pela modernidade que tenta lhe fixar uma necessidade.

Se considerarmos a possibilidade de relacionar o rosto do marginal, anunciado por Dussel (1993), como aqueles que competem entre si, oferecendo sua mão de obra por valores considerados *infra-humanos*, mas cujo traço constitutivo está estabelecido pela capacidade – principalmente física e cognitiva – do discurso *racionalista moderno*, demarcado pelo *eu racional* (em que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático determina suas possibilidades) e pelo *eu racional produtor* (que se concentra na capacidade da ação produtiva econômica e cultural na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2004); ao mesmo tempo, se o caráter marginal desse rosto puder ser comparado ao incorrigível foucaultiano<sup>34</sup>; também podemos realizar aproximações que justifiquem essa classificação da surdez na ordenação das faces produzidas pela modernidade, uma vez que os surdos, como incorrigíveis, foram considerados como inaptos ao ensino durante séculos.

Os surdos, devidamente guardadas as proporções, não em termos de operacionalização da modernidade na construção do seu mito para cada um destes rostos, porém em termos de uma suposta condição étnica, estão analisados, por Lane (1992), em caráter comparativo à colonização dos africanos. Descrito pelo autor como “a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de

---

<sup>34</sup> Ver o *incorrigível* de Foucault na página 138.

costumes estrangeiros, e o controlo da educação em nome dos objectivos do colonizador” (LANE, 1992. p. 43)<sup>35</sup>.

Nessa conjuntura, os surdos estariam submetidos em todo lugar – numa perspectiva geográfica, étnica e cultural – a uma política monolíngue comprometida com as línguas orais e escritas, já que a totalidade é uma das características da modernidade. Essa política monolíngue, por sua vez, é interpretada pelos surdos como uma violência que os obriga a fazer parte da cultura moderna eurocêntrica como “civilização”, como condição única de fazer parte do mundo humano por excelência. Análise de Dussel que, para Oliveira (2020), dá-se na perspectiva da *eticidade*.

Ainda à guisa de conclusão desta seção, sobre a configuração do ‘ouvinte’ como o *Ser*, modelo de sujeito como sujeito auditivo e falante da modernidade, retornamos a Skliar (2005). Relevante que isso esteja destacado no texto, e aqui esteja sendo resgatado, para que possamos compreender a análise do autor e sua contribuição para este estudo. Nessa concepção, o “Ser Ouvinte”, em sua configuração como *Ser*, não passa de uma simples referência a certa normalidade hipotética, mas que, de forma bastante rápida, passa a se associar a uma normalidade referida na audição.

Porém, para que não se corra o risco de crer e replicar uma compreensão reducionista sobre o ouvintismo como atuação e prática deste “ser ouvinte” (ser falante) em relação aos surdos, é primordial destacar, também, que, para Skliar (2005), assim como essa normalidade rapidamente se associa à audição, logo, ela também passa a se associar sequencialmente a traços de outra ordem discriminatória – como raça, gênero, capacidade, social, etc.

Se, portanto, partimos das considerações de Skliar (2005) sobre a constituição de “Ser Ouvinte”, para além de um binarismo em que este “Ser” não está constituído, a partir e unicamente, de sua condição auditiva; esse “ser Ouvinte” é “também, Ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc.” (SKLIAR, 2005. p. 21).

Ainda em relação à análise desse último autor, concernente à constituição desse “Ser Ouvinte”, é fundamental que estejamos cada vez mais conscientes de que, mesmo esse ser ouvinte sendo uma totalidade, não se pode considerar ser este um

---

<sup>35</sup> Ver página 176.

recorte muito claro para a descrição do mundo, visto que nele (ser ouvinte) cabe uma diversidade múltipla de personagens em suas especificidades.

O que este estudo propõe, portanto, é que, da mesma forma como Skliar (2005) indica, esse “Ser Ouvinte” anunciado esteja analisado como um recorte, especificamente no campo educacional e escolar. Para que, nesse cenário, possa-se compreender, de maneira mais clara, como o ouvintismo se constitui em uma representação colonialista e como o discurso e as práticas ouvintistas estão comprometidos em fazer dos surdos subalternos. Isto é, como para os surdos, o ouvintismo se constitui como um mito moderno, no campo da surdez e da educação de surdos, e como, nesse contexto caótico, o discurso bilíngue e, principalmente, a defesa de uma educação bilíngue assumem um local de resistência.



## 6 ESTUDO 4: LINGUA DE SINAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E RESISTÊNCIA

Estando, pois, argumentada a ideia de que a proposta de inclusão e a inclusão de alunos com deficiência, na escola regular, constituem-se como uma figura eufemística do “encontro de dois mundos” que oculta a violência e a destruição do mundo do outro, enfrentamos o desafio de caracterizar o “mundo dos surdos”, no contexto da inclusão em escolas regulares. Entendendo-se como aquele que é encoberto e cuja violência e dominação sofrida é ocultada pelo discurso e pelas políticas de educação. Para tanto, empenhamo-nos na revisão de trabalhos como os de Brito e Sá (2019), Lima (2011), Lopes e Menezes (2010), Lacerda e Lodi (2009), Machado (2006) e Souza e Góes (1999).

Em se tratando especificamente da questão da surdez, a política nacional de educação estabelece, como uma de suas diretrizes, a inserção do aluno surdo no ensino regular. Política essa vista como um processo gradual e dinâmico que pode ser executado de diferentes formas. Nesse sentido, esta política difunde a crença de que a inclusão seja capaz de possibilitar um desenvolvimento linguístico adequado, bem como um processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, além do uso social da leitura e da escrita. Processo esse que deveria ser mediado e incentivado pelo professor e que se consolidaria pela interação do aluno com este e com os colegas (LACERDA; LODI, 2009).

Machado (2006) analisa essa política como um olhar extremamente superficial do processo de integração/inclusão do aluno surdo na escola regular, pois interpretaria as ações consideradas necessárias para a integração/inclusão desses alunos de maneira bastante limitada, visto que estariam resumidas à colocação física desses alunos na escola regular. Representando, assim, uma opção por modelos pedagógicos que expressariam uma espécie de herança institucional deixada aos professores atuais, a saber, um modelo clínico, oralista e assistencialista da educação de surdos.

Souza e Góes (1999) nos ajudam a compreender, mais profundamente, as implicações ideológicas, políticas e educacionais desses modelos pedagógicos, quando considera que essas políticas tentam apagar as diferenças entre surdos e ouvintes no contexto escolar. As autoras consideram que, apesar de não se falar mais de forma ampla e abrangente numa função reabilitadora dessa educação, a língua de

sinais, que aparentemente é reconhecida como uma língua de fato, não é efetivamente viabilizada nesse contexto, por não servir aos anseios globalistas – uma vez que é a língua de poucos, e não é sequer universal – de modo que a pressão passa a ser feita sobre o aprendizado da língua portuguesa.

As autoras vão mais além e afirmam que o oralismo estaria sendo “revitalizado” pelos anseios liberais. Realizada pela apropriação dos discursos sobre a condição bilingue dos surdos, quando os sinais estariam sendo tolerados e, até, incentivados. Mas estariam, na prática, servindo apenas como instrumento de acesso à cultura e à língua majoritária.

Essa é uma questão corroborada por Machado (2006), segundo o qual, depois de um olhar mais atento ao trabalho com alunos surdos na escola regular, pode-se perceber com relativa facilidade, uma adesão à filosofia oralista,. Questão essa confirmada pelos dados de sua pesquisa, sem que sejam feitos maiores questionamentos sobre abordagens diferentes, revelando um desconhecimento absoluto sobre a questão da surdez.

Essas abordagens, exclusivamente oralistas, identificadas pelo autor, além de serem ruins para o processo de aprendizagem dos alunos surdos, obriga-os a se constituírem, no contexto da sala de aula, como alunos copistas. Fato que revela uma desvantagem pedagógica em relação aos colegas ouvintes, à proporção que também se constituem como um entrave para a comunicação entre esses sujeitos.

Uma questão apontada pelo autor, indicada por Botelho (1998), revela a relação dessa política com o modelo oralista, haja vista, a chamada “abordagem natural” seria uma premissa daquele modelo. A reprodução das mesmas condições ofertadas aos ouvintes, no processo de aquisição da linguagem, é uma proposição da “abordagem natural”, ao indicar que o surdo frequente a escola regular para que tenha contato com os falantes da língua oral. Pois interação, com os colegas ouvintes, favoreceria sua aprendizagem.

Nessa análise, essa política educacional é revelada como uma forma de assujeitamento dos surdos ao padrão ouvinte, que seria reproduzido, na sala de aula regular, pelos professores. Essa política reforçaria a constituição dos surdos como deficientes. Nesse universo, suas práticas têm tentado, esforçosamente, para lembrar, aos surdos o que está representado nas primeiras figuras do mito da modernidade de Dussel (1993). No entanto, é uma condição que o sistema tenta reeditar

historicamente. Para tanto, utiliza-se da educação, como campo, e da escola, como instituição.

Ainda para essas autoras, os surdos têm sido lembrados, dessa condição, quando (a) foram chamados por técnicos, pais e professores de deficientes auditivos; (b) foram poupados de certos conteúdos e tiveram outros simplificados, seja na escola comum seja na especial; (c) foram empreendidos esforços num ensino sem uma língua comum compartilhada entre os sujeitos desse processo; (d) foram promovidos caritativamente entre os níveis escolares por duvidarem de suas capacidades de alcançar maiores níveis de ensino ou de superar o ponto em que estavam; (e) ficou definido no nível das especialidades que eles não poderiam compartilhar o espaço escolar com outros surdos, sob o argumento – que se revelou hipócrita – de evitar a formação de guetos; (f) foram cercados por um aparato clínico responsável pelo seu acompanhamento escolar.

Lopes e Menezes (2010) complementam essa análise. Segundo eles, à medida que os surdos não possuem experiências sociais ou escolares com outros surdos, não têm capacidade de desenvolverem “marcas” que os identifiquem como surdos, fazendo com que a única “marca” à disposição seja a da deficiência e da anormalidade. Fato que, por sua vez, determinou e tem determinado, até os dias atuais, a submissão dos surdos aos modelos de normalidade e de referência ouvintistas.

Os estudos aqui indicados, em particular o de Machado (2006), revelam-nos que, apesar da obrigatoriedade de inclusão de alunos surdos na escola regular, gerada pela política educacional atual, existem numerosos alunos surdos à margem da escola, e não conseguem permanecer no sistema. Isso seria resultado de diferentes práticas pedagógicas destinadas aos surdos que se demonstram bastante limitadas, de forma que não seriam capazes de desenvolver, satisfatoriamente, a leitura e a escrita na língua portuguesa, bem como os conteúdos acadêmicos.

As pesquisas, realizadas por Lacerda e Lodi (2009), indicam que a dinâmica educativa, no contexto da sala de aula regular, na qual participam os surdos incluídos, ainda, é centrada nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa, como língua do grupo majoritário. O que resulta no impedimento da participação dos surdos na maioria das atividades propostas, por não contemplarem aspectos fundamentais relacionados às necessidades educacionais de alunos surdos. Como

são, portanto, experiências baseadas em metodologias, currículo e na cultura do grupo majoritário, o surdo, isolado nesta sala de aula como o único surdo, fica à deriva.

Os conhecimentos e informações trabalhados na escola são vinculados exclusivamente à língua portuguesa. [...] [Assim os surdos] acabam ficando muito prejudicados em relação à quantidade e à qualidade das informações [...]. O aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável (MACHADO, 2006. p. 50).

Machado (2006) contribui novamente para essa reflexão, quando considera que, no contexto das políticas de inclusão dos surdos em escolas regulares, as experiências dos surdos, ao lado de colegas ouvintes, seriam vistas como um elemento integrador, revelando uma preocupação maior com a convivência entre os indivíduos em detrimento da construção de conhecimentos mínimos necessários para sua efetiva integração social.

Perlin e Quadros (1997) e Machado (2006) também denunciam as condições desiguais oferecidas, a surdos e ouvintes, em relação ao processo de inclusão dos surdos, em salas de aula regulares. Afirmando que suas verdadeiras necessidades educacionais não são supridas, sequer consideradas.

Reforça-se a hegemonia oralista dos professores, como resultado de uma política historicamente determinada no estabelecimento de uma normativa ouvintista no processo de aprendizagem dos surdos, que “normaliza” e homogeneiza o aluno surdo, negando sua presença, sua língua e sua cultura (MACHADO, 2006. p. 59).

O autor conclui, portanto, a partir dos depoimentos coletados em sua pesquisa, que o currículo nas escolas reforça o ouvintismo, em decorrência da presença única da língua portuguesa como língua de instrução, bem como pelo afastamento da comunidade surda, promovido pelas políticas de inclusão e pela indiferença frente às particularidades dos artefatos culturais surdos.

O problema reside na concepção de leitura e escrita, e nas práticas inadequadas de trabalho com palavras e textos em língua portuguesa que predomina na maior parte das escolas de surdos do Brasil. O fato é que continua a prevalecer uma preocupação com a memorização e decodificação de palavras, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento) (KARNOPP, 2005. *apud*. LOPES e MENEZES, 2010. p. 83).

Há um equívoco nesse sentido que precisa ser esclarecido, no contexto desse debate. Quando há uma denúncia dos surdos sobre o que eles consideram ser uma violência sofrida, na escola regular, pela política de inclusão, seguida de uma defesa da proposta de uma escola para surdos, conceituada como escola bilíngue;

em resposta, há uma interpretação, no nosso entendimento, equivocada de que os surdos seriam “contra a inclusão”.

Nesse momento, acreditamos ser de fundamental importância remissão às argumentações de Lopes e Menezes (2010), acerca dessa questão. As autoras afirmam que não se pode constituir toda a política educacional de inclusão dos surdos, na escola regular, sobre a simples ideia do “estar junto”,. Porque é uma concepção que não sustenta a política. Semelhantemente, uma postura de resistência dos surdos contra uma posição de subordinação ao ouvintismo, implicado nessa ideia da política, não pode ser interpretada como uma posição “contrária à inclusão”.

Ao contrário, essa denúncia da colonização oportunizada pela inclusão escolar dos surdos em escolas regulares, deveria ser interpretada como um movimento de resistência ao processo de normalização sofrido pelos surdos, materializada “por um tipo de inclusão que acolhe o surdo como alguém que deve se alojar inconfortavelmente na casa de outro” (LOPES; MENEZES, 2010. p. 76). Isto é, uma inclusão que tem se dado como imposição, em vista de normalizar os surdos.

Sobre essa inclusão, as autoras esclarecem que os surdos não são contrários à inclusão social, entendida como integração do sujeito em sociedade, em vistas de uma participação efetiva e democrática nos diversos jogos de interações sociais, independente de instituições. “Os surdos resistem à inclusão como o simples colocar no mesmo espaço físico ou como o simples estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade” (LOPES; MENEZES, 2010. p. 76).

São contrários a certas interpretações dessa inclusão, como por exemplo, aquela que, no contexto escolar, é entendida como refúgio, proteção, hospedagem ou recepção de alguém junto de si. Segundo as autoras, essas seriam interpretações da inclusão que estariam mais relacionadas ao sentimento de tolerância de quem os recebem, de quem os hospeda. Sentimentos mais relacionados à ideia de inferioridade, incapacidade ou minoridade do outro a ser hospedado.

No âmbito da escola regular, o aluno surdo é considerado a partir da deficiência como categoria homogeneizadora, de maneira que a abertura das portas da escola para o seu acolhimento, reforçaria o caráter bondoso-benevolente daquele que o aceita ao seu lado.

Recebe-lo dentro da escola implica práticas que lembrem o quanto esse aluno é especial e o quanto ele está ali porque isso lhe foi concedido. Atos e gestos mostram quem é o aluno incluído, o quanto ele pode aprender, até onde ele evoluirá em sua aprendizagem (LOPES; MENEZES, 2010. p. 74).

As autoras prosseguem fazendo uma pergunta bastante provocante: “Por que os alunos surdos vão à escola regular [...], se não há um código comunicativo comum mínimo entre professores e alunos?” (LOPES; MENEZES, 2010. p. 81). Os dados obtidos na pesquisa realizada, por essas autoras, revelam que “os surdos estão indo para a escola regular para que sejam aproximados aos ouvintes” (LOPES; MENEZES, 2010. p. 81).

Esses surdos, estando incluídos em turmas regulares de maioria ouvinte, isolados nessas turmas, sem contatos com outros surdos - em muitos casos não há outro surdo sequer na escola toda - e na condição de não terem uma língua minimamente estruturada para que consigam estabelecer uma comunicação fluente, além de professores sem formação na área da surdez, representam uma realidade reveladora de que as bases, dessa inclusão, estão estabelecidas ainda sobre os princípios da normalização e da correção.

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razão na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como um instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes sentidos para o que aprendem (LOPES, 2008. apud. LOPES; MENEZES, 2010. p. 86).

Relevante considerar uma especificidade linguística do aluno surdo, de modo que sua inserção nos meios comuns de ensino, onde ele depende de uma língua de instrução partilhada com os demais sujeitos da escola – professores e alunos – se torna, na prática, uma situação bastante complexa e específica (MACHADO, 2006).

Quando a inclusão dos surdos, como inclusão social efetiva está em debate, contrária ao processo de submissão a que todas as minorias estariam expostas, Lima (2011), no âmbito escolar, vai indicar haver uma necessidade de organização dessas instituições, no sentido de problematizar e definir suas propostas pedagógicas,. Nesse caso, precisam valorizar a língua de sinais – questão essencial para os surdos – como possibilidade de haver, finalmente, alguma igualdade de condições para o desenvolvimento desses indivíduos.

Em relação à importância da língua de sinais para os surdos e o seu papel de resistência no combate às figuras aproximadas do mito da modernidade, ainda

possível de se pode identificar em alguns contextos, como o educacional, ambiente desta análise, destacam-se alguns aspectos no entremeio deste debate proposto.

É importante reconhecer que a língua de sinais, como expressão e produção legítima dos surdos, relacionada tanto à sua necessidade de comunicação como seres humanos, mas principalmente em termos culturais e identitários, em relação à experiência visual como condição da surdez, sempre foi objeto de intervenção do poder/saber da modernidade, em diferentes formas e momentos da historiografia da surdez e da educação de surdos. Realidade verificada seja em perspectiva epistemológica, na qual sua manifestação estaria relacionada a certa condição não-humana; seja em perspectiva linguística, que não a reconhecia como língua, mas como gestos e mímicas, por meio das quais seus usuários eram considerados subdesenvolvidos intelectual, social e academicamente; seja numa perspectiva pedagógica, cujo reconhecimento do uso e da possibilidade de comunicação entre os surdos, permitiu que fosse aceita como instrumento de desenvolvimento da verdadeira linguagem humana – oral auditiva – e de sua verdadeira manifestação – como língua falada e escrita.

Podemos considerar, de forma bastante objetiva, que a manifestação deste poder/saber da modernidade se deu basicamente de três formas – conforme já indicado no estudo anterior. Sendo por ocasião das análises, a partir das figuras do mito moderno dusseliano – a saber, (a) como negação de seu *status* linguístico, que se materializou em práticas de proibição e desencorajamento de seu uso, principalmente em contexto familiar e comunitário, (b) como instrumento para o ensino da língua majoritária, seja em modalidade oral ou escrita, principalmente em contexto educacional e escolar, ou ainda (c) como instrumento de controle, seja pelas instituições religiosas através de suas ações missionárias de registro e difusão dessa língua, seja pelas instituições escolares de educação inclusiva que aceitam a língua de sinais como possível elemento de comunicação entre os sujeitos, mas não a aceitam. E., principalmente, não a viabilizam como língua de instrução, e todas as questões decorrentes desse lugar atribuído à língua de sinais.

Para reafirmar a importância da língua de sinais para os surdos, mas também seu papel de extrema relevância na luta dos surdos contra a violência e a opressão, descrita nas figuras do mito da modernidade, no estudo anterior, partimos

de uma frase de Dorziat (1999, p. 29-30) acerca dessa questão: “É a língua de sinais que dará condição aos surdos de tornarem-se seres humanos em sua plenitude”.

Essa afirmação, em especial quanto à condição de “tornar-se humano”, implica imediatamente que retornemos a Skliar (1997), para entendermos ser, apenas a língua de sinais, o elemento capaz de anular o caráter de deficiência pressuposto e prescrito sobre a surdez. Nessa compreensão, a humanidade, em sua plenitude, envolve quatro aspectos que merecem destaque nessas considerações. Partindo de seus impactos, em relação ao processo de desenvolvimento acadêmico, em primeiro lugar, realiza-se por meio da língua de sinais, possibilitando, aos surdos, a “apropriação de conceitos científicos disponíveis na educação formal” (DORZIAT, 1999. p. 30). Aqui acreditamos ser de caráter ilustrativo uma referência de Sacks (2010. p. 51) sobre a importância da língua de sinais nesse processo:

Quando ele “veio para o mundo” [...] começou a aprender a língua [de sinais]. Esse despertar para o contato humano, esse despertar para o mundo dos significados compartilhados, da língua, levou a um súbito e brilhante despertar de toda sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento de capacidades mentais – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um “caso de amor com o mundo”.

Em segundo lugar, acreditamos que a língua de sinais é capaz de atribuir sentido pleno à humanidade conquistada pelos surdos, por meio da produção de uma identidade surda que não aceite as pressuposições e se constitua na metamorfose em busca de emancipação (CIAMPA, 1997/2003). Nesse aspecto, retomamos Santos (2011) que analisa a construção de identidades surdas, na perspectiva da metamorfose de Ciampa (2005). Aquele autor propõe que a língua de sinais ocupe um lugar de relevância, no processo de construção dessas identidades, visto que todas as transformações vivenciadas e produzidas, nas histórias de vida dos surdos em relação a todas as personagens vivenciadas por estes sujeitos, apenas é possível por meio da língua de sinais.

podemos agora localizar com mais facilidade o lugar da língua de sinais nesse processo todo, que é quem favorece o movimento de concretização de si, é quem cria ou favorece as condições necessárias para que a metamorfose se dê, para que a transformação aconteça, através de uma sucessão de personagens sociais, é quem, no conjunto das categorias que constituem esse movimento de evolução, e no conjunto das histórias de vida apresentadas neste trabalho, é quem favorece o desenvolvimento da consciência, é quem favorece uma mudança radical de atividade, contribuindo para que se apresente diante dos outros como representante de si mesmo, concretizando a surdez como uma identidade política (SANTOS, 2011. p. 210).



Em terceiro lugar, é a língua de sinais o elemento capaz de permitir que o sujeito construa uma consciência política sobre a surdez como um traço cultural e uma experiência visual. E, por último, é apenas por meio da língua de sinais que uma participação social efetiva é possível aos surdos.

Por fim, encerrando as considerações acerca dos quatro aspectos pelos quais a língua de sinais é capaz de garantir a plenitude da humanidade a ser vivenciada pelos surdos, Santos (2011) contribui com aspectos que nos auxiliam nessa conclusão provisória. O autor nos indicar ser, a língua de sinais, assumida pelos surdos como parte constitutiva de si na experiência de estar sendo surdo, o que para ele, resulta no que Hall (2009) denominou como *descolonização da mente*. Nessa perspectiva, os surdos representam, em língua de sinais, com um sinal que poderíamos descrever como *cabeça aberta*<sup>36</sup>, conforme ilustrado abaixo.

Figura 3 - Representação da expressão em Língua de Sinais

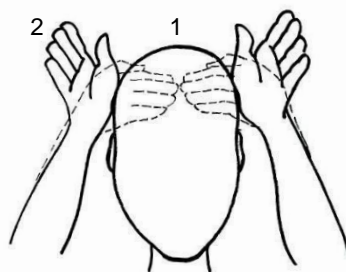


Ilustração: Leoni Miranda

Assim, para Santos (2011), a língua de sinais assumiria, para os surdos, um papel importantíssimo de instrumento de transformação das perspectivas tanto linguísticas como também sociais, culturais e educacionais. Permitindo, finalmente, que os surdos ressignifiquem o mundo, sua realidade imediata e suas relações.

Em se tratando do aprofundamento de um estudo, que analisa os reflexos de uma aproximação do campo da surdez com o mito da modernidade (Estudo 3), e diante da necessidade de posicionar a língua de sinais em relação a essa teoria dusseliana, resgato apontamentos do estudo anterior para corroborá-los. Em primeiro

---

<sup>36</sup> O sinal representado na figura 3 não possui uma tradução direta para a língua portuguesa, mas é utilizado para representar o entendimento da importância de algo ou de alguma situação que antes não era compreendida.

lugar, o caráter unificador da língua de sinais, no contexto das comunidades surdas, presentifica-se não apenas como comunidade linguística, mas como comunidade política, na qual é a língua de sinais que as constitui como proteção contra a opressão dos processos de exclusão. Em segundo lugar, considera-se que os movimentos políticos de surdos se constituem como uma forma de resistência e de libertação de modelos segregadores, opressores e colonizadores. O que só é possível na e pela língua de sinais.

Retomando a questão atinente à proposta de educação bilíngue, Brito e Sá (2019) são fundamentais para a compreensão de questões essenciais relativas à proposta e ao papel da língua de sinais, nesse processo de resistência e de libertação da colonização, parece ocultada pela política de inclusão.

Segundo as autoras, para que se consiga superar o sentimento de isolamento resultante das experiências dos surdos na escola regular, a luta por uma educação efetiva, para os surdos, só é possível por meio da luta pelo privilégio da língua de sinais. Isso implicaria que, no contexto da educação, fossem reconhecidos e respeitados aspectos sociolinguísticos-culturais dos surdos, única estratégia a partir da qual é possível conceber a possibilidade de êxito escolar para os surdos.

Para as autoras, o bilinguismo é a proposta pedagógica capaz de oportunizar o devido respeito aos direitos dos surdos, haja vista que está estruturado na condição da língua de sinais como língua de instrução. Possibilitando, aos surdos, suas manifestações culturais e identitárias. Essa seria a concepção principal, a partir da qual se pudesse reavaliar as ideias pedagógicas, bem como os objetivos educacionais, até a formação de professores, para que novos horizontes e novas perspectivas na educação de surdos passem a ser consideradas.

Contudo, vale a ressalva de Lima (2011) sobre o fato de que não se pode confundir a importância da língua de sinais, para o desenvolvimento da linguagem do surdo e para o disparo de uma reestruturação das políticas educacionais destinadas aos surdos, se acreditarmos que essa língua, pois, consiste na tábua de salvação das questões imbricadas à problemática da educação dos surdos.

Brito e Sá (2019) destacam a importância e a representatividade do olhar para os surdos. Para eles, o olhar se sobrepõe ao som, como um parâmetro diferenciado, pois o importante é ver, e estabelecer todos os tipos de relações pelo/através (do) olhar, “para o mundo dos ouvintes é muito abstrato, para o mundo

dos surdos isto é muito natural” (BRITO; SÁ. 2019. p. 231). Essas questões, segundo as autoras, deveriam despertar reflexões significativas que demandam, por sua vez, uma reestruturação em nível ideológico, pedagógico, curricular e cultural, no âmbito educacional e no contexto específico da escola.

Outro aspecto destacado, pelas autoras, é pertinente ao que elas relacionaram com o que denominaram de “tempo pedagógico” ou “tempo cognitivo” do surdo. As autoras contextualizaram essa ideia, em relação às dificuldades enfrentadas pelos surdos na escola regular, visto que recebem o conteúdo numa língua que não domina – oral-auditiva – devendo processá-lo noutra língua – visual-gestual – para qual não existe um sistema de escrita amplamente reconhecido. Esses seriam aspectos que deveriam ser problematizados para que, de suas discussões, resultassem uma reestruturação curricular e didática visando que os surdos não mais fossem violentados em seus direitos.

Outro aspecto digno de nota, sobre as considerações de Brito e Sá (2019), está relacionado à participação da comunidade surda no processo de desenvolvimento escolar dos surdos. As autoras apontam que não há uma participação massiva da comunidade surda na elaboração dos currículos, por exemplo, assim como na configuração da escola possível aos surdos, ainda nas mãos do grupo majoritário.

É preciso abrir espaço para a comunidade surda participar na elaboração de um novo currículo, de uma nova escola – aquela que seja capaz de ver a surdez, de deixa-la ser vista, e de deixa-la ver. [...] Precisamos lutar por uma escola (ou classe) para surdos, na qual seja garantido o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e onde são asseguradas suas diferenças sociolinguísticas. [...] A inclusão político-social perpassa por estas definições (BRITO; SÁ, 2019. p. 227).

Entretanto, ainda cabem as ressalvas, apresentadas por Souza e Góes (1999), acerca dos aspectos internos da proposta de educação bilíngue. Quando afirmam que a presença do surdo – ou da comunidade surda – na escola não pode acontecer como submissão em relação aos especialistas, cuja preocupação seja apenas a de facilitar o acesso à língua portuguesa, majoritária; que os sistemas de referência e de leitura de mundo, que estão estruturados sobre a visualidade – ou experiência visual –, não podem ser ignorados.

Para essas autoras, quando se propõe uma educação bilíngue para os surdos, mas não se discute de forma séria uma política e um planejamento linguístico, pouco nos movimentamos do lugar onde estávamos (oralismo), apesar de

acreditarmos ter dado um passo enorme. Quando se propõe um ensino no qual a língua de sinais seja língua de instrução, não se pode aceitar, para essa língua, um papel unicamente instrumental, pois correremos o risco de silenciar a luta dos surdos e apagar deliberadamente suas histórias. Convertendo essa língua em língua morta, sem qualquer importância em seu processo de construção das identidades surdas. Não se pode aceitar a utilização pragmática dessa língua, na educação de surdos, em detrimento da finalidade principal de ensino da língua portuguesa. Caso contrário, as autoras afirmam que permaneceremos no mesmo lugar – epistemológico e ideológico – onde estávamos, ou seja, no oralismo.

As autoras ressaltam, por fim, que é necessário que se pense e se articule uma política linguística na construção de uma pedagogia que, efetivamente, inclua os alunos surdos. Quando for definido, no espaço educacional, político, social e cultural, o lugar que cada língua – a língua de sinais ou a língua portuguesa – ocupará num ensino denominado bilíngue.

O surdo não pode ser colocado no lugar entre a escola regular e a escola especial, entre as quais ele deve escolher apenas uma, como se fossem as únicas possibilidades de educação disponíveis no jogo pedagógico e ideológico. As denúncias reveladas, nessa revisão sistemática de pesquisas realizadas no campo da educação de surdos, quando criticam a escola inclusiva, não podem ser interpretadas como um “retrocesso”, visto que não representam a defesa da escola especial de abordagem clínico-terapêutica. Mas ao contrário, conforme indicado por Souza e Góes (1999), a defesa de uma educação bilíngue para os surdos busca a composição de novas alternativas linguísticas, pedagógicas e institucionais, resultando na constituição de outra escola.

Skliar (1999. p. 12) aprofunda, ainda mais, essa questão quando afirma que

A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma da educação especial, mas como um “paradigma oposicional”.

Assim acreditamos, pois, que a política de inclusão dos surdos, em escolas e classes regulares, representa essa figura eufemística, a partir do mito moderno dusseliano do “encontro de dois mundos”. Na medida em que propõe a convivência dos dois mundos, no mesmo espaço escolar, o mundo do som e o mundo do silêncio, respectivamente; os mundos de ouvintes e de surdos. Nessa convivência harmoniosa,

resultará um “novo mundo”, uma “nova escola”, cujos princípios fundadores seriam o respeito à diversidade e a tolerância. Na verdade, o que a ideia desse “encontro” encobre é uma política educacional que mantém os surdos submissos ao processo de normalização a que são submetidos na escola, dentre outros fatores, pela priorização da língua portuguesa nos processos e dinâmicas educacionais, e as implicações desse *ouvintismo curricular* (LUNARDI, 2005) no processo de aprendizagem do aluno surdo e no seu fracasso escolar. Decorrente do isolamento dos , promovido pela separação de seus pares, pela aceitação figurativa da língua de sinais no processo de aprendizagem, mas que não promove, contudo, as mudanças necessárias decorrentes dessa língua de modalidade distinta.

### **6.1 O Discurso Bilingue e a Defesa de uma Educação Bilingue a Partir de um Local de Resistência**

Para que se compreenda a educação bilingue como ocupante de um lugar de resistência em relação ao debate sobre a surdez no contexto do mito da modernidade, é necessário entendê-la para além do domínio, em algum nível, de duas línguas pelo indivíduo surdo. É fundamental que possamos entendê-la como “uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas [...] e como reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999. p. 7).

Para esse autor, a discussão sobre a educação bilíngue precisa assumir uma dimensão política que possui um duplo valor, a saber, do político como construção histórica, cultural e social, mas também como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam propostas e processos educacionais.

Como proposto, neste estudo, pudemos identificar e analisar políticas de representação dominantes da normalidade, que pressionam desde a linguagem dos surdos até suas identidades e seus corpos. Políticas essas que os diversos autores, analisados e revisados para este estudo, identificam como práticas colonialistas ou, conforme denominado por Skliar (1998), como práticas ouvintistas.

Manter a proposta de educação bilíngue, no contexto ou no âmbito da questão das línguas, levar-nos-ia à certa visão reducionista de que a proposta é vista apenas como um dispositivo pedagógico “especial”. Resumidamente, o autor indica

que a educação bilingue estaria sendo, assim, transformada em nova metodologia colonialista, positivista, histórica e despolitizada (SKLIAR, 1999).

É isto, pois, que acreditamos estar acontecendo quando da discussão sobre a inclusão de alunos surdos em escolas regulares – conforme analisado anteriormente neste estudo. Nas palavras de Skliar (1999,), seria uma espécie de sujeição da educação bilíngue, aos princípios modernos do ensino, ilustrado pelo autor, por meio dos mecanismos de inclusão da língua de sinais, nos projetos educacionais das instituições. Para o autor, “essa inclusão é muitas vezes praticada como experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequencias preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados” (SKLIAR, 1999. p. 9).

Ao contrário do que o discurso da educação inclusiva tenta difundir, ao se apropriar do discurso da educação bilíngue para os surdos, este bilinguismo está longe de representar uma situação de harmonia e de intercâmbio cultural, como analisado na figura do “encontro de dois mundos”, na etapa anterior deste estudo. Mas, ao contrário, na perspectiva política de combate a essas representações colonizadoras modernas, o bilinguismo defendido pelos surdos deve ser interpretado como uma situação conflitiva.

Voltamos para Skliar (1999) visando esclarecer essa questão, que considera dois extremos nesta análise. Num desses extremos, está a tentativa de equilibrar a língua de sinais e a língua portuguesa, burocratizando e controlando o acesso e o uso da língua de sinais. Noutra extremo, o autor identifica uma renovação de imposições modernas, ao deslocar o foco da linguagem oral para a escrita, ainda, em relação à língua majoritária. Entre estes extremos, o autor descreve o surgimento de um pseudo-bilinguismo, como uma falsa condição bilíngue para os surdos.

Contudo, o autor vai reclamar uma mudança de foco, na análise da questão do bilinguismo para os surdos, devendo se deslocar de uma análise dos espaços escolares, descrições formais e metodológicas, para se concentrarem, antes, nos mecanismos e relações de poder/saber, situadas dentro e fora do bilinguismo enquanto proposta pedagógica.

Neste sentido, Skliar (1999) afirma que a materialização de uma educação bilíngue, como resistência ao discurso moderno de educação de surdos não pode ser considerada uma decisão de natureza técnica, como a que pondera sobre a condição

visual dos surdos e a modalidade visual-gestual da língua de sinais, elementos determinantes e suficientes para uma aceitação dessa língua como primeira língua dos surdos e como língua de instrução. Todavia, a materialização de uma educação bilíngue deve ser politicamente construída como deve ser justificada socio-linguisticamente.

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta de consciência política para entender a educação de surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos, a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos (SKLIAR, 1999. p. 9).

Essa última análise proposta pelo autor, é o que está indicado neste estudo, tomado como ponto de partida analítico, o mito da modernidade de Dussel (1993). Nesse sentido, um aspecto dessa análise, que o autor antecipa, acredito estar contemplado neste estudo, a saber, a superação de uma configuração da surdez como um território de delimitação binária, como “modelos conceituais opostos”, por exemplo, o modelo clínico ou o socioantropológico.

Skliar (1999) considera que a surdez deve ser analisada como um território irregular nos quais transitam discursos e práticas de poder/saber assimétricos. O autor propõe a superação de uma passagem da naturalização da medicina à naturalização da curiosidade etnográfica, conforme indicado por Lane (1992). O que estaria, portanto, no centro da questão, seria, ao contrário, a passagem da curiosidade etnográfica para o reconhecimento político da surdez como diferença. Isto é, a superação dos modelos conceituais binários do clínico ou socioantropológico, para uma representação da surdez em quatro níveis diferentes, mas interdependentes: (a) a surdez como diferença política, (b) a surdez como experiência visual, (c) caracterizada por múltiplas identidades e (d) localizada dentro do discurso da deficiência.

Uma análise mesmo que superficial desta questão, leva-me a crer que os estudos iniciados, desde as pesquisas realizadas por ocasião do curso de mestrado, bem como destes estudos principiados, sob o pretexto do estudo do mito da modernidade para o curso de doutoramento, condizem com este nivelamento dos modelos conceituais nos quatro níveis proposto por Skliar (1999).

É nesse sentido que se tornam compreensíveis as problematizações de Skliar (1999) e Sá (2010) sobre o lugar das proposições de educação bilíngue em

relação à educação especial. Os autores vão defender uma separação imprescindível entre a educação especial e a educação de surdos, para que essa possa, finalmente, desenvolver certa profundidade política. Dessa forma, a educação bilíngue deve ser conceitualizada como um paradigma oposicional em relação à educação especial.

Esse aprofundamento político, em relação à educação de surdos e à educação bilíngue, deve considerar estudos que alcancem o processo de construção de identidades, bem como as manifestações culturais. No entanto, principalmente uma compreensão consciente das representações ouvintistas e hegemônicas – modernas – sobre a surdez, os surdos e a língua de sinais (SÁ, 2010).

Apenas uma interpretação da educação bilíngue, para além do aprendizado e uso de duas línguas, que considere os aspectos apontados até aqui, são capazes de dar aos surdos uma consciência de pertencimento comunitário diferente, para que possam articular resistências aos processos de opressão e dominação, pois “sem essa consciência oposicional, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência” (SKLIAR, 1999. p. 11).

## **6.2 Como Situar a Transmodernidade Dusseliana no Discurso Bilingue dos Surdos?**

De alguma forma, ainda há outra questão que merece alguma abordagem, neste estudo, para que as argumentações apresentadas, na análise da colonização moderna sofrida pelos surdos no contexto do mito da modernidade, não constituam, ao mesmo tempo, um contradiscurso que negue a própria teoria dusseliana.

Trata-se, pois, da análise da última figura do mito moderno, do “encontro de dois mundos”, a partir da qual não está evidente nem nas obras revisadas, nem como conclusão deste próprio estudo, que uma convivência supostamente harmoniosa entre os mundos de surdos e de ouvintes, no contexto da escola inclusiva, possa resultar no surgimento de uma “nova escola”, representativa de um “novo mundo”, que tivesse se fundado no respeito à diversidade e na tolerância como princípios inaugurais.

Essa afirmação pode levantar um questionamento acerca da teoria e da proposição dusselianas sobre a transmodernidade. Iniciando pelo conceito, recorremos ao próprio Dussel (2016) e a Oliveira (2021). Para Dussel (2016), a



transmodernidade está relacionada ao surgimento da exterioridade e da alteridade, a partir das culturas periféricas invisibilizadas e negadas pela modernidade. Culturas essas que assumiriam os mesmos desafios da modernidade e da pós-modernidade euro-americana, mas partindo de seu próprio lugar como *outro lugar*, ou seja, um lugar não-opressor como o da modernidade.

[...] a transmodernidade [...] reconhece a alteridade negada e vitimizada ao longo dos últimos cinco séculos, incluindo-a simetricamente na comunicação, a partir da possibilidade de aproximações dialógicas culturais, tendo em vista semelhanças e distinções de modo tolerante, sem que para isso se exija o fator “identidade” como limitador de univocidade (OLIVEIRA, 2021. p. 34).

Essa autora ainda esclarece acerca do sentido do prefixo (Trans-), como referente ao que está para além da modernidade, como outra época do mundo, “que não é eurocentrada, surge desde o Sul e inclui o Norte: é o planetário” (OLIVEIRA, 2021. p. 32). Ou seja, nas palavras de Dussel (2016), a transmodernidade se refere aos aspectos que estão situados para além das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna. Oliveira (2021) segue apontando que a transmodernidade deve ser compreendida como um processo de realização do desprendimento decolonial, que não nega a razão como a modernidade e a pós-modernidade, porém, ao contrário, afirma a razão do outro.

Para esta autora, a transmodernidade abriria perspectiva para a constituição de uma nova civilização, cujo fundamento principal seria o respeito simétrico das culturas, tanto em suas semelhanças como em suas diferenças. Resultando numa pluriversalidade – superando o foco universalista da modernidade – que, por sua vez, permite o diálogo intercultural simétrico “que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes” (DUSSEL, 2016. p. 63).

Se, portanto, colocarmos, sob este prisma da transmodernidade, a política de inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, na qual supostamente convivem os mundos de surdos e ouvintes, de forma harmoniosa, desse “encontro” pode resultar outra realidade alicerçada sobre a diversidade e a tolerância. Nesse cenário, acredito ter elementos suficientes e satisfatórios, em todas as obras revisadas no estudo anterior, para refutar, de forma definitiva, a perspectiva de que a proposta de educação bilíngue comprometeria o caráter transmoderno proposto na teoria dusseliana, no âmbito da educação dos surdos.

Diante de tudo que já foi abordado nesse estudo sobre o bilinguismo, seja como proposta pedagógica, seja como concepção política atinente à surdez, há que

se reconhecer que efetivamente a surdez tem sido constituída historicamente na periferia das culturas centrais, invisibilizada e negada pela modernidade. É o bilinguismo que reclama ,para os surdos e a surdez, essa exterioridade e alteridade, indicadas por Dussel (2016), como intrínsecos à transmodernidade.

Se retomarmos à conceituação indicada por Oliveira (2021), em relação, por exemplo, ao contexto da inclusão de alunos surdos em escolas e salas de aula regulares, podemos reconhecer que, por mais que a educação inclusiva reconheça alguma diferença em relação à surdez e aos surdos, como um dos condicionantes de uma transmodernidade, não podemos afirmar que esse seja em caráter político e cultural, de tal forma que o retire da invisibilidade e da condição de sujeito negado.

Além do mais, este pseudo-reconhecimento oferecido pela inclusão não é capaz de garantir, aos surdos, o próximo elemento constitutivo da transmodernidade, que seria sua inclusão numa condição simétrica de comunicação, a partir de aproximações dialógicas culturais. Por tudo o que foi debatido e analisado nesse estudo, podemos afirmar, com significativa certeza, que tudo o que não há e não poderá haver, a partir da inclusão de surdos em escolas regulares, é uma condição simétrica de comunicação. O que, por sua , inviabiliza a possibilidade de uma aproximação dialógica.

As línguas continuam tendo pesos distintos no processo de educação de surdos e ouvintes, os processos didáticos e pedagógicos continuam privilegiando a língua majoritária, seja na modalidade oral seja escrita. As diferenças linguísticas e principalmente culturais continuam sendo obliteradas, no contexto e nas práticas escolares e o currículo continua se constituindo como instrumento de colonização. Nesse contexto, que tipo de diálogo é possível entre línguas diferentes, aprendidas e usadas por surdos e ouvintes, em níveis diferentes a partir de experiências comunicativas extremamente distintas, em termos de acesso a ambientes ricos em estímulos e contato com falantes fluentes? E, por fim, é um contexto em que a “identidade” continua sendo um fator limitador.

Para situar, portanto, o bilinguismo como uma proposta que pode se constituir como promotora de uma concepção transmoderna, seja nos termos do reconhecimento das diferenças, seja como ambiente promotor de uma simetria comunicativa e de uma relação dialógica, trago para o debate o texto de Stumpf (2009)

que se propõe analisar o modelo francês de ensino bilíngue em comparação ao modelo brasileiro.

Uma primeira distinção de extrema relevância, que nos interessa nesse estudo, consiste na diferença entre “escolas bilíngues” e “escolas especiais”. Se nas primeiras escolas, prevalece o caráter acadêmico, as escolas especiais são destinadas à profissionalização, nas quais o nível acadêmico exigido é menor.

Entre as escolas bilíngues, a autora descreve as escolas regulares, aquelas cujo modelo possui classes exclusiva para surdos, assim como o modelo tradicional de inclusão do qual compartilhamos no Brasil. Nesse modelo, os surdos são incluídos em classes regulares composta majoritariamente por ouvintes. Nessas duas situações, o ensino da língua majoritária, na modalidade escrita, é bastante exigido.

Sobre o ensino, nas escolas, com turmas para alunos surdos, destaca-se a existência de uma sala de aula destinada exclusivamente ao ensino da língua de sinais, devidamente equipada com eletrônicos (tv, dvd, filmadora), dicionários bilíngues e cartazes com desenhos e fotos de sinais, usada pelos surdos com aulas de língua de sinais, uma hora por dia. Nessa sala, os alunos surdos constroem sinais, estudando a estrutura da língua de sinais, interagindo na língua e com a língua, cada vez mais de forma mais aprofundada. Contudo, essa sala está à disposição de toda a escola, inclusive de alunos ouvintes que também a usam, a partir de um método distinto (como segunda língua – L2) e com carga horária menor.

A autora destaca que os alunos surdos frequentadores dessa escola possuem, cada um, sua própria “fita de vídeo” para trabalhar na escola e em casa. Nessas fitas, o aluno grava o conteúdo ensinado pela professora, ou algo que tenha sido solicitada a gravação. Face o exposto, grava histórias, executa trabalhos e analisa a língua, tudo em língua de sinais.

Apesar dos alunos possuírem livros e cadernos, as fitas possuem papel determinante para a participação escolar dos alunos, no decorrer de todas as atividades. Principalmente porque é um recurso capaz de responder, senão em sua totalidade mas em grandíssima parte, às necessidades e características visuais dos alunos surdos.

As fitas são utilizadas de forma constante, seja pelas professoras de língua de sinais, que analisam o conteúdo das fitas; seja pela clareza do discurso; seja pela estrutura da língua de sinais ou dos enunciados; seja pelo significado ou função da

linguagem, ou mesmo pelos conteúdos abordados nos vídeos; seja pela professora de Francês, que ensina sua modalidade escrita a partir dos conteúdos gravados.

A autora segue descrevendo que, para os demais componentes curriculares, os alunos surdos possuem suas próprias salas, equipadas da mesma forma. Nessa situação, assumem a regência das disciplinas professores surdos, coordenados por um(a) pedagogo(a) surdo(a), que compõe a equipe pedagógica da escola. Essa equipe pedagógica, composta por profissionais surdos e ouvintes, têm a responsabilidade de planejar e organizar atividades que seriam realizadas em conjunto por alunos surdos e ouvintes. Outro aspecto interessante, destacado pela autora, é que algumas famílias possuem filhos, surdos e ouvintes, estudando na mesma escola.

Assim, as turmas de surdos não contam com a participação de intérpretes de língua de sinais, até a primeira metade do ensino fundamental. Todo o ensino está organizado para o desenvolvimento dos alunos surdos, a partir da língua de sinais e da experiência visual considerada em todas as etapas do trabalho pedagógico, que contam com professores surdos licenciados. Nas etapas seguintes da educação básica, os alunos surdos são atendidos em salas de aula regulares divididas com outros alunos ouvintes, que são acompanhadas por intérpretes de língua de sinais, porém, seguem com o estudo diário da língua de sinais.

O outro modelo de escola denominada bilíngue, na França, é descrito pela autora em suas peculiaridades, em relação ao modelo de escola inclusiva implantada no Brasil. Em primeiro lugar, relativo a essas turmas mistas de surdos e ouvintes, a autora considera a importância de os surdos estarem minimamente agrupados para que não sejam “esmagados” e se fechem diante da pouca interação com os colegas ouvintes. Assim, recomenda-se o agrupamento de pelo menos oito alunos surdos em cada sala de aula.

Nessa sala, trabalham dois professores, um ouvinte e um surdo – nessas escolas, o sistema educacional optara pela presença do professor surdo ao invés do intérprete de língua de sinais – que, apesar de planejarem as aulas em conjunto, é o professor ouvinte que possui a regência da classe.

A autora avalia, por fim, que apesar de oportunizar um nível de interação excelente entre surdos e ouvintes – ao afirmar que “na hora do intervalo, no pátio, todas as crianças, surdas e ouvintes brincam, correm, fazem sinais. Eu não percebia

qual criança era ouvinte ou surda” (STUMPF, 2009) – a escola com inclusão não respeita o tempo de aprendizagem dos alunos surdos. Já que a maioria dos alunos surdos não consegue acompanhar a abordagem dos conteúdos. Fato que contribui para sua defasagem no aprendizado desses conteúdos. Ressaltando que a sua relação com a segunda língua dificulta o aprendizado da leitura e escrita, para qual adquirem níveis razoáveis.

Tenho elementos, portanto, para crer que, no contexto do exemplo das observações de Stumpf (2009), o modelo escolar e didático que mais se aproximou, ou que atendeu à perspectiva de um reconhecimento das diferenças, como prevê uma concepção transmoderna, foi o primeiro modelo com classes de surdos. Assim como, não apenas reconheceu, mas principalmente, viabilizou a língua de sinais, em reconhecimento de sua diferença. Inclusive é o único meio e recurso capaz de oportunizar alguma simetria comunicativa, bem como qualquer relação dialógica.

### **6.3 Aspectos Críticos para o Diálogo Intercultural do Bilinguismo em Relação à Transmodernidade**

Tendo justificado ser o bilinguismo uma política de reconhecimento da diferença que, no campo da surdez, é a que mais pode se constituir como promotora de uma concepção transmoderna, pois pode constituir-se como espaço para o diálogo intercultural que não pressupõe a ilusão de simetria, para além da constituição de uma proposta educacional de reorganização do espaço escolar e da concepção educacional, retornamos às aproximações com Dussel (2016) para compreender em que termos o bilinguismo poderia ser enquadrado, no que o autor tem denominado de “projeto transmoderno”.

Essa constituição do bilinguismo, como um projeto libertador ou descolonizador, está relacionado a certos aspectos críticos do diálogo intercultural em relação à transmodernidade, que enfrentamos, a seguir.

Assim, a primeira etapa desse projeto transmoderno seria a da Afirmação, que tudo deve começar, segundo o autor. Trata-se da afirmação da exterioridade negada, como um autodescobrimento do próprio valor como autoavaliação. Nos termos da construção de uma identidade, trata-se, pois, da afirmação de uma identidade que se constitui no processo de confrontação ou de enfrentamento da

modernidade. O autor caracteriza, essa primeira etapa, como um estudo afirmativo do legado do grupo, de maneira que esses estudos possam ser expostos de forma positiva sem que seja, contudo, ingênuo ou apologético.

Vale destacar aqui uma ressalva do autor sobre formas equivocadas de autoafirmação, das quais nos interessam diretamente duas delas, a saber, uma (1) afirmação de caráter fundamentalista, que apesar de tentar ser afirmativa, constituiu-se de forma ahistórica e meramente apologética e tradicionalista; e outra (2) afirmação de caráter liberal, que apenas se empenha em ser moderna, seja pela negação do passado seja por não saber como reconstruí-lo.

Nessa etapa do projeto transmoderno, podemos considerar que os surdos o têm enfrentado de forma satisfatória, se ponderarmos que se empenham no estudo afirmativo de seu legado cultural, identitário e político enquanto grupo, seja no campo do movimento social, seja no campo educacional, seja no campo linguístico, por exemplo. Temos, pois, que todos os aspectos da surdez negados pela modernidade, como exterioridade desprezada, têm sido objeto de profundos estudos afirmativos que, de igual maneira, foram expostos cientificamente de forma sóbria.

Porém, não se pode negar haver, ainda, ações e práticas de afirmação de caráter fundamentalista no campo da surdez. Nessas linhas, disponho-me a abordar duas dessas formas mais claramente identificáveis. A primeira delas está relacionada à afirmação da ideia de uma “cultura surda”. Confirmando ser essa ação política de caráter fundamentalista, pois, em diversos casos e situações, os questionamentos acerca da fundamentação sobre o conceito de cultura, sobre o qual se edifica essa afirmação, não são aceitos ou, ainda, são diretamente interpretados como questionamentos de negação da surdez. Pessoalmente, por mais integrado que esteja na comunidade surda, identificando os diversos aspectos apontados como elementos de uma cultura surda e, na prática, reconheça-os como tal, como pesquisador e educador, preciso que essa questão seja analisada, por mim, sem calores ou paixões. Nas palavras do autor, não posso me render a um discurso meramente apologético.

Outro aspecto desse caráter fundamentalista da afirmação, que se pode considerar, diz respeito ao lugar dado à pessoa ouvinte, nesta etapa de afirmação. Alguns surdos assumem a estratégia de autoafirmação, que passa pela tentativa de exclusão e de culpabilização do ouvinte, por todas as mazelas e desafios enfrentados pelos surdos. Contudo, esse ouvinte culpável não é uma categoria oriunda do

pensamento ocidental-capitalista da modernidade, cujo recorte sensorial representa, ainda assim, uma totalidade – ser homem, ser branco, ser cristão, ser hétero, dentre outros. O discurso do ouvintismo acaba por ser confundido como uma ação sistemática de negação e de culpabilização de qualquer pessoa não-surda, projetando essa desconfiança sobre todos os ouvintes. Inclusive aqueles, que fazem parte, compõem ativamente as comunidades surdas.

Na segunda dessas formas equivocadas de afirmação, de caráter liberal, poderíamos situar os surdos, que tentam afirmar sua surdez, a partir da concepção de deficiência auditiva. A partir da qual, não se justifica uma cultura surda, de modo que os surdos, apesar de usarem a língua de sinais, devem se parecer ouvintes, como forma de efetivamente estarem integrados à totalidade da modernidade representada pela sociedade inclusiva.

Na segunda etapa desse projeto transmoderno, o autor descreve como sendo “a crítica da própria tradição a partir dos recursos de sua própria cultura” (DUSSEL, 2016. p. 65), que consiste no crescimento de sua cultura a partir de uma crítica constituída no seio de sua própria tradição. Nesse contexto, os instrumentos para essa crítica não surgem da imposição da modernidade, mas de uma leitura do intelectual desse grupo sobre quais instrumentos da modernidade são mais “úteis para a reconstrução crítica de sua própria tradição” (DUSSEL, 2016. p. 65).

Sobre este intelectual crítico, o autor destaca ser alguém que esteja localizado em posição de fronteira, posto considerar ser esse o lugar de um pensamento crítico. Se apreciarmos empiricamente a questão desse intelectual crítico do campo da surdez, consideraremos que, cada vez mais, esses intelectuais surdos estão se aproximando desse lugar de fronteira. Em primeiro lugar, considerando a fronteira com a cultura majoritária – do ponto de vista linguístico –; em segundo lugar, considerando as fronteiras da surdez com outras exterioridades negadas pela modernidade.

Sobre a crítica da surdez, a partir dos recursos de sua própria cultura, pode-se conceber que, em alguns aspectos, esse exercício está em implementação. Como no caso dos estudos acerca da língua de sinais, bem como no caso dos estudos da literatura surda ou literatura visual. Sobre a língua de sinais, pode-se constatar que, inicialmente, os estudos linguísticos eram traçados a partir das bases de estudo e

análise das línguas orais, como no caso dos estudos de Stokoe na década de 1960 e nos estudos de Brito (1995) no Brasil.

Porém, atualmente, os estudos das línguas de sinais estão partindo de descrições de caráter eminentemente visuais, sem qualquer tipo de embasamento em qualquer outra língua oral, verificado nos estudos de Quadros (1997/2004/2011/2017). Sobre a literatura surda ou literatura visual, considera-se a possibilidade de ser, em sua totalidade, um estudo originado integralmente a partir de recursos de sua própria cultura. Visto que para os surdos, pode nunca ter havido qualquer relação entre a literatura escrita e falada em língua portuguesa, assim como a literatura consumida e produzida pelos surdos, além da literatura anunciada como surda ou visual.

A terceira etapa do projeto transmoderno dusseliano pode ser denominada como uma etapa de Amadurecimento, como uma estratégia de resistência, no qual o autor afirma que “para resistir é necessário amadurecer” (DUSSEL, 2016. p. 67). Trata-se, pois, de submeter os próprios valores a estudos e reflexões ao longo do tempo, para que possam amadurecer “antes ou ao mesmo tempo do domínio dos textos e da cultura hegemônica moderna” (idem. p. 67). Para o autor, não se trata apenas de um longo período de coabitação com a elite cultural ou hegemônica, mas um tempo em que amadureçam novas respostas de resistência cultural.

Nessa análise, depois dos diversos aspectos apontados sobre o bilinguismo para os surdos, podemos afirmar que ser esse uma efetiva resposta de resistência cultural que tem sido submetida a esta etapa do amadurecimento, uma vez que tem evoluído de uma perspectiva meramente linguística de uso proficiente de duas línguas. Nesse bojo, passa-se pelo entendimento de uma abordagem de ensino baseada em duas línguas, até alcançar ultimamente uma perspectiva política para a surdez, em negação ao ouvintismo como manifestação do pensamento moderno. Da mesma forma, os valores atribuídos à língua de sinais, e a partir dela, pode-se considerar que também têm sido submetidos a essa etapa do projeto transmoderno dusseliano, pois seu amadurecimento é historicamente evidente, tanto em termos de produção em língua de sinais como do estudo dessas produções.

A quarta etapa é descrita, pelo autor, como um “Diálogo intercultural entre críticos de sua própria cultura” (DUSSEL, 2016. p. 68). Nessa acepção, os críticos da periferia, como críticos de sua própria cultura, propõem-se a um diálogo intercultural Sul-Sul, não como um diálogo interno entre apologistas, ou mesmo como um diálogo



com os críticos do centro. O autor afirma que “ao organizarem redes de discussão de seus problemas específicos, o processo de afirmação torna-se uma arma de libertação” (DUSSEL, 2016. p. 69). Nesse sentido, pode-se também afirmar estar a surdez, como campo de estudo, e o bilinguismo como ideologia política, atuando para a promoção de um diálogo Sul-Sul, na medida em que temos visto de forma, cada vez mais crescente, debates em torno de aproximações entre a surdez e as questões de gênero (mulheres surdas). Assim como com questões étnicas e raciais (surdos/as negros/as) e sobre a formação/construção das identidades sexuais, desde questões que envolvem padrões de opressão a questões que envolvem o processo de construção de identidades e projetos de resistência.

Portanto, o que está exposto nessas últimas linhas não constitui uma afirmação explícita acerca da inscrição da surdez no projeto transmoderno, tal qual descrito por Dussel (2016), já que esse intento exige um estudo estritamente aplicado a este fim, não apenas em termos da especificação desse como objeto central, mas também em termos da profundidade da descrição e da análise do que se constitui o projeto transmoderno dusseliano interpretado à luz de sua filosofia da libertação, que, de igual maneira, não está contemplado nesta subseção. O que se pretende, contudo, é situar a surdez como campo de estudo e o bilinguismo como ideologia política como territórios, por meio dos quais o poder hegemônico esteja sendo questionado e problematizado. Destarte, propondo-se uma teoria e uma prática decolonial, para além do campo educacional, mas principalmente no campo político.

## **7 CLÁUDIO THOLTOI DIAS PINTO: O PRIMEIRO MOMENTO HISTÓRICO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM**

Conforme indicado na descrição da proposição desta tese, a difusão da Libras, através de encontros entre surdos e por meio da criação de cursos livres de Libras, constitui momentos históricos determinantes para a instituição de uma política de identidade emancipatória para os surdos em Belém.

No primeiro momento histórico de difusão da língua de sinais em Belém, temos como principal personagem o senhor Cláudio Tholtoi Dias Pinto, que contribui, de forma significativa, para a instituição de uma política de identidade para os surdos. No segundo momento, destacamos os professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto, que também são de relevante importância à difusão da língua de sinais em Belém, pelo fato de dispararem um movimento que favoreceu com que a língua de sinais extrapolasse os limites dos grupos de surdos sinalizantes. Assim, nesta trajetória histórica, temos três personagens centrais.

Sobre esse primeiro momento histórico, retomamos as justificativas acerca da ausência de evidências materiais publicadas, indicando que houvesse algum tipo de agrupamento, menor ou elementar forma de organização de surdos em Belém, anterior à criação da escola especializada “Profº. Astério de Campos”. Da mesma forma, as conjecturas possíveis, seja pela ausência de publicações que se debruçassem sobre esta questão, especificamente, seja pelo que fora encontrado em dois trabalhos, de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), nos quais o personagem de Cláudio é citado, são as de que tanto as políticas de saúde como as de educação e cultura estavam comprometidas com a normalização do sujeito com deficiência. No caso dos surdos, com seu processo de oralização, tanto que, até a fundação da escola “Profº. Astério de Campos”, as intervenções e ações eram, por assim dizer, individualizadas, característica das ações e intervenções terapêuticas. É necessário que isso esteja dito, para que fique evidenciada a relevância das transformações que este momento histórico foi capaz de produzir, em particular, no processo de construção das identidades surdas.

Nessa seção, traçamos o primeiro momento histórico de difusão da língua de sinais em Belém, sendo destacada a participação do senhor Cláudio Tholtoi Dias Pinto. Organiza-se em duas subseções destinadas à análise do primeiro momento

histórico de difusão da língua de sinais, num período que se inicia em meados da década de 1970, até o início da década de 2000. Nessa análise, esse primeiro momento histórico é seguido do intervalo, de aproximadamente dez anos, que separa os dois momentos históricos, objetos dessa tese.

Assim, a primeira subseção se destina à análise do primeiro momento histórico de difusão da língua de sinais, concentrado na personagem do Sr. Cláudio Tholtoi Dias Pinto. E, a segunda subseção, considerada nessas linhas como um hiato, trata da caracterização da lacuna entre esses dois períodos mais significantes.

Dessa forma, a história da surdez do Sr. Cláudio é inicialmente descrita, para, apenas posteriormente, construir uma tecitura de argumentos a partir dos quais se analise a constituição de uma política de identidade para os surdos, de caráter emancipatório, como uma forma de resistência à política de encobrimento do surdo por meio de sua normalização pela oralização.

Na historiografia da educação de surdos em Belém, há uma quantidade bastante reduzida de referências que apontam as figuras do senhor Cláudio Tholtoi Dias Pinto e dos professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto – esses últimos a serem abordados na seção seguinte – e a devida participação de cada um nos momentos históricos descritos. Nesse sentido, é necessário que esteja estabelecido, desde já, que esta seção se ancora, em parte, nas referências a este personagem citadas em duas teses de doutoramento, a saber, de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), com as quais foi necessário dialogar.

As análises, aqui apresentadas, foram construídas a partir das narrativas de vida de sete indivíduos participantes, dos quais três são surdos. Também os professores Arlindo Gomes, Rubens Faro e Fernando Negrão<sup>37</sup>; acrescido de dois são ouvintes, a saber, Dona Alice, filha do Sr. Cláudio, além de um professor ouvinte, que atuou na Unidade Especializada Prof<sup>o</sup>. Astério de Campos, doravante identificado apenas como “Professor Paulo”.

## **7.1 Cláudio Tholtoi Dias Pinto e sua contribuição ao primeiro momento de difusão da língua de sinais em Belém**

---

<sup>37</sup> Os indivíduos participantes da pesquisa, autorizaram o uso de seus verdadeiros nomes mediante preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta nos anexos desta tese.

A informação que sempre circulou na comunidade surda, a qual fui integrado no ano de 1999, por ocasião da conclusão do curso de língua de sinais e início de atividades de tradução e interpretação de língua de sinais – língua portuguesa, era de que Cláudio fora o primeiro surdo a ensinar língua de sinais em Belém, a partir do final da década de 1970. Na época, teria retornado da cidade do Rio de Janeiro, onde estudara no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, na ocasião denominado Instituto Nacional de Surdos Mudos – INSM.

Eu fui apresentado pessoalmente a ele, por ocasião de um evento religioso, quando essa versão me foi referida pela primeira vez. Àquela altura, na virada do século, e da perspectiva de reformulação curricular do curso de Pedagogia e do lugar da educação especial nesse novo curso, em função das novas ideias acerca do paradigma da inclusão, saber que aquele personagem estudara no INES, parecia bem significativo para quem era indicado como o primeiro indivíduo a ensinar a língua de sinais na cidade.

Contudo, os estudos e pesquisas foram revelando outros aspectos da caracterização deste pioneirismo, objeto dessa tese, para a intercessão entre os campos da educação e da identidade.

Cláudio Tholtoi Dias Pinto, nascido em 25 de outubro de 1934, é natural de Belém do Pará, e, segundo relatos da filha, a senhora Alice Pinto, perdeu a audição aproximadamente aos 3 anos de idade, por ocasião de uma queda. Por conta disso, apresentou trauma na cabeça, evoluindo para uma perda auditiva bilateral profunda. Por ser filho de pais ouvintes, é de se considerar que sua educação fora oralista, dado o panorama filosófico e educacional da época – considerando as décadas de 1930 e 1940.

Figura 4 - Identificação do Sr. Cláudio Tholtoi Dias Pinto



Fonte: Acervo da Família (1988)

Sem que se possa comprovar por documentos, ou mesmo por relatos de familiares vivos, conjectura-se que, em meados da década de 1940, a família de senhor Cláudio, família do ramo comercial, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, conforme relato de sua filha, Alice Pinto, “em busca de vida melhor”. E lá se estabeleceu, até meados da década de 1970, quando retornam para Belém, também por motivo de trabalho.

Essa informação fez com que se acreditasse, durante muito tempo, que a vida escolar de Cláudio tivesse se dado integralmente no, então, Instituto Nacional de Surdos Mudos. Fato que não se comprovou no livro de matrículas do Instituto, em sua página 57, na qual consta que o aluno tenha estudado, nesse educandário, apenas entre o período de fevereiro de 1949 e novembro de 1951, conforme a imagem a seguir.

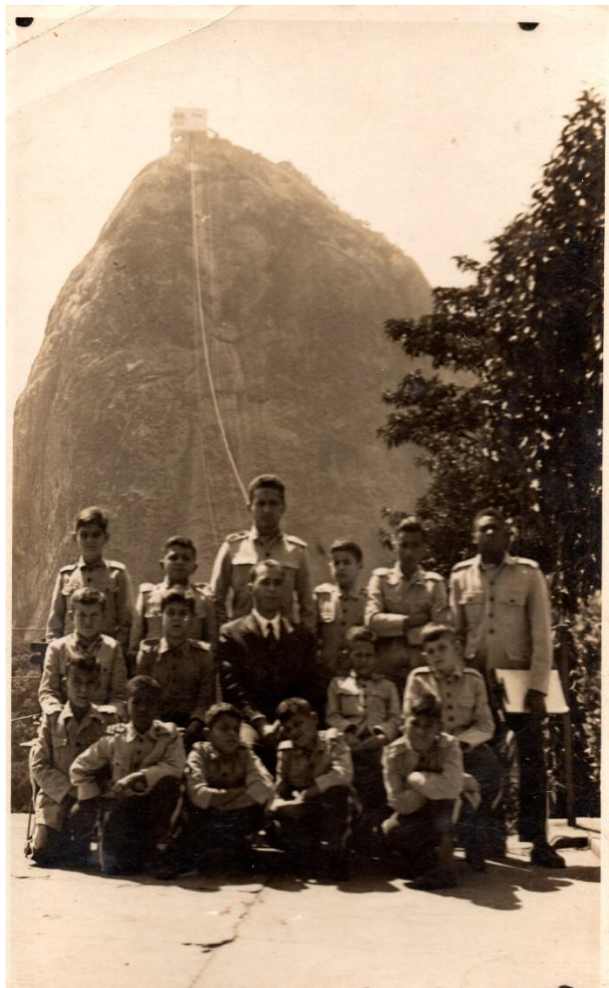
Figura 5 - Registro do Sr. Cláudio no Caderno de Matrículas no INES

Handwritten registration form for Sr. Cláudio at INES. The form is filled out in cursive script. The top right corner has the number 577. The fields and their contents are as follows:

- No de matricula: 971
- Nome do aluno: Cláudio Tholoi Dias Pinto
- Idade: 15 anos, dia 25, mês outubro, ano 1934
- Naturalidade: Belém
- Côr: Br.
- Sexo: Mas.
- Condição de matricula: Int. gratuita, proc. n. 28
- Filiação: Saturnino de Brito Pinto (father), Alice Dias Pinto (mother)
- Domicílio dos paes, tutor ou responsável: R. Lopes de Souza, 22 S.
- Entrada do aluno: 25 de fevereiro de 1949
- Saída do aluno: 30 de novembro de 1951
- Observações: (empty)

Fonte: Acervo do INES (2019)

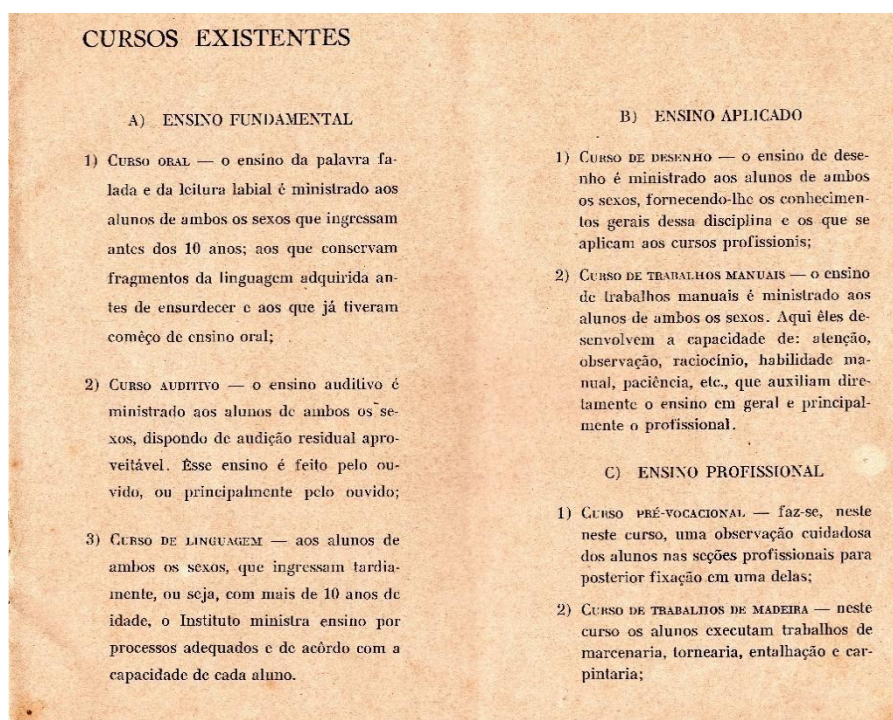
Figura 6 - Passeio de alunos do INES ao Pão de Açúcar



Fonte: Acervo da Família (1949)

Àquela época, o reconhecido Instituto, de origem imperial, possuía orientação pedagógica oralista e sua estrutura e funcionamento estavam explicitamente voltados para a recuperação e reabilitação dos surdos pelo treinamento auditivo, da fala e da escrita, conforme encontramos em materiais institucionais do órgão, datados da década de 1950. Ilustra-se na imagem, a seguir, na qual consta, na descrição dos cursos existentes, um “ensino fundamental” concentrado em três atividades: os cursos “Oral”, “Auditivo” e “de Linguagem”.

Figura 7 - Material Institucional de divulgação das atividades do INES



Fonte: Acervo da Família (1950)

Durante algum tempo, o fato de Cláudio ter estudado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em período que a escola assumia uma orientação oralista e desencorajava o uso da língua de sinais entre os surdos e em sua educação, gerou uma dúvida sobre onde ele teria aprendido a língua de sinais de forma que pudesse vir a atuar como agente de transformação, tempos depois, em Belém.

Nesse momento, é necessário resgatar as análises propostas por ocasião do estudo teórico de número 3, que fundamenta esta tese, em particular sobre a terceira figura, da conquista, do mito dusseliano da modernidade<sup>38</sup>.

Para esse estudo, o trabalho de Rocha (2010) foi revisado, especialmente acerca do lugar da língua de sinais nas políticas educacionais para surdos pós-Milão. Ou seja, segundo a autora, as políticas educacionais para os surdos não eram obrigatoriamente oralistas. Na verdade, o oralismo fora implementado, no Brasil, de forma gradativa e se efetivado apenas na primeira metade do século XX, de modo que o INES se constitui como referência nacional.

<sup>38</sup> Página 146 desta tese.



Isso teria se dado pelo fato de que a questão da educação dos surdos estava dividida, tanto numa análise política como ideológica, entre o ensino da modalidade oral ou escrita da língua portuguesa. Logo, mesmo depois de Milão, não se pode afirmar haver uma “proibição” da língua de sinais, mas ao contrário, questionava-se o lugar da língua de sinais nesse processo. Ou seja, tratava-se do fato de que a aceitação da língua de sinais estava condicionada ao seu aproveitamento para a aprendizagem da língua majoritária (oral ou escrita). A isso, relacionava-se a distinção entre sinais naturais (sinais de natureza icônica), sinais arbitrários (sinais convencionalizados), sinais metódicos (sinais artificiais que davam suporte ao desenvolvimento da linguagem escrita a partir da ordem frasal). Isto é, as proibições propriamente ditas se davam sobre os sinais arbitrários, já que são esses de que tratam especificamente a língua de sinais, pois entendia-se que esses poderiam atrapalhar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os demais sinais, icônicos e metódicos, eram considerados como aproximações com o caráter sensível das expressões.

Ainda no bojo dos argumentos de Rocha (2010), há que se considerar que o período de estudo no INES, mesmo de orientação pela língua majoritária ouvinte (oral ou escrita), possa ter favorecido para que Cláudio tenha, ali, aprendido seus primeiros sinais, a partir dos 15 anos de idade. Essa possibilidade inclusive está afirmada em texto contido na Revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos<sup>39</sup>, de 30 de Novembro de 1949, em sua página número 2, onde se pode lê:

Há uma concepção errônea, relativamente ao fato das crianças nas nossas escolas para surdos, serem ensinadas por meio da linguagem de sinais. Estes não se ensinam nas salas de aula, mas as crianças as aprendem nos recreios. A educação dos surdos é, numa grande extensão, ministrada pelo chamado método oral, pelo qual o professor fala e as crianças leem nos lábios.

Aliado a isso, há ainda o fato de Cláudio ter se destacado durante os estudos, recebendo uma citação, no número 1 da mesma revista, em sua página de número 13, como distinção alcançadas nos “Diversos Cursos”, nos aspectos de “Cultura Geral”, conforme se pode ver na imagem a seguir.

---

<sup>39</sup> ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS. Alfabeto Manual dos Surdos Mudos. Revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos. Nº. 2, Ano 1. Rio de Janeiro, 30 de Novembro de 1949.

Figura 8 - Distinção publicada na Revista do INSM

26 - 9 - 1949

REVISTA DO I. N. S. M.

Página 13

## ENGENHEIRO EDUARDO RIOS FILHO

Diretor Geral do Departamento de Administração do Ministério da Educação e Saúde



Administrador de alto descortino, culto, dinâmico e de notável espírito público. O clichet acima fixa um flagrante do Dr. Eduardo Rios Filho, no seu gabinete de trabalho.

### MINISTRO CLEMENTE MARIANI

Trascorrerá, no próximo dia 28, a data do aniversário natalício do Professor Clemente Mariani Bittencourt, digno Ministro da Educação e Saúde.

Mestre do direito, advogado, deputado do povo baiano à Câmara Federal, profundo conhecedor dos problemas brasileiros, é o Sr. Clemente Mariani um dos vultos mais eminentes da atual administração do País.

O trabalho que S. Excia. vem desenvolvendo nos setores educacionais e sanitários é de grande relevância para os destinos do Brasil. Dentre as múltiplas realizações, a Campanha de Alfabetização de Adultos, a qual S. Excia. tem empenhado o melhor dos seus esforços, bastaria para consagrar a sua administração.

É, portanto, um motivo de justa satisfação nossa formular aqui, na Revista do I. N. S. M., os melhores votos de felicidade ao ilustre Professor Clemente Mariani, que pela serenidade e energia com que tem procurado solucionar os problemas que lhes são afetos, fizeram-no depositário das esperanças de quantos desejam um Brasil maior.

### DISTINÇÃO NOS DIVERSOS CURSOS

#### Cultura Geral

*Carlos Meira Gomes, Claudio Tolstoi Dias Pinto, Deolinda da Gloria N. da Silva, Nair Wilson Porto, Ernani Alvares de Abreu e Silva, Geraldo Leocadio de Toledo, Gerson Godinho, Joderes de Carvalho Sezures, Jorge Bessoni de Almeida, Jorge Miana, Nancy Cesar de Araujo, Pedro Mario Firpo Cruz, Savenay do Amaral Lopes, Sentil Delatorre de Oliveira, Signeo Kikawa, Tiago Januario dos Reis, Walter Marconi*

#### Cultura Técnica

*Aristheu R. dos Santos, Athayde Reynaldo Bonato, Ernani Alvares de Abreu e Silva, Izabel Taveira de Magalhães, José Ipiranga de Aquino, José Rodrigues de Souza, Lésia Kryharcsyk, Luiz Pires de Almeida, Manoel de Azevedo Pinho, Maria Patrasso, Nelson Cruz, Paulo Petrolatti, Paulo Ramos, Savenay de Amaral Lopes, Sentil Delatorre de Oliveira, Signeo Kikawa, Tiago Januário dos Reis, Angelo Oliveira Pereira, Athayde Joaquim Cardoso, Eridan Cicero Monteiro, Lindberg Castelo Branco.*

Fonte: Acervo da Família (1950)

No ano seguinte, segundo ano da referida revista, Cláudio aparece citado, na seção de expediente da publicação, como representante do Grêmio estudantil do referido Instituto, conforme também se pode notar destacado na imagem a seguir.

Figura 9 - Representação do Grêmio Estudantil – Revista do INSM



Fonte: Acervo da Família (1950)

Estes fatos constituem indício de que Cláudio tivesse um envolvimento comunitário com os demais colegas surdos, justificando um desenvolvimento de uma linguagem gestual que constituísse um vocabulário, que poderia ser uma língua de sinais.

Outros documentos, encontrados em posse de sua filha e cedidos gentilmente para o desenvolvimento desta pesquisa, entre fotos, certificados e diplomas, bem como panfletos e revistas, revelam que a articulação de Cláudio com esse grupo de surdos se mantém, mesmo após seu desligamento do então INSM. Então, à medida que esse personagem passa a manter uma vida social, cultural e um engajamento político bastante ativo, recebe o título de “sócio fundador” (1959) e de “sócio proprietário” (1962) de algumas das principais associações de surdos da época, a saber, a Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal e a Associação Brasileira de Surdos, conforme se pode comprovar com os documentos a seguir.

Figura 10 - Título de Sócio Fundador da SS MDF



Fonte: Acervo da Família (1959)

Figura 11 - Título de Sócio Proprietário da ABS



Fonte: Acervo da Família (1962)

Figura 12 - Título de Sócio Fundador da ABS (1965)



Fonte: Acervo da Família (1965)

Figura 13 - Atividade Cultural da Associação (Carnaval)



Fonte: Acervo da Família (1962)

Figura 14 - Atividade da Associação (Reunião com representante da Igreja Católica)



Fonte: Acervo da Família (1964)

Figura 15 - Atividade Social da Associação (Aniversariantes)



Fonte: Acervo da Família (1965)

O relato de sua filha, sobre como seus pais se conheceram, também se pode considerar um forte indício de que esse engajamento de Cláudio, nas ações da associação, extrapolaram os limites do então Estado da Guanabara. Pois, ele teria

conhecido “Dona” Madalena, também surda, num evento de uma associação de surdos na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, sendo que, em 1965 tornaram-se casados.

[Cláudio] Foi passear lá em Campinas e... Conheceu a minha mãe, na Associação de Surdos, em Campinas, Num baile de surdos. Daí se conheceram e se namoraram. Na época foi tudo muito rápido e ele pediu ela em namoro para a família – que era de Americana – Ele foi até a casa dela e pediu ela em namoro. Dentro de um ano e meio eles se casaram e voltaram para o Rio de Janeiro... e mais um tempo, mais um ano, eu nasci no Rio de Janeiro (Alice Pinto - Filha).

Não temos, pois, condições de fazer qualquer relação desse contexto, nem mesmo hipoteticamente, sobre o grau de fluência do senhor Cláudio e dos demais surdos na língua de sinais. Tampouco cremos que tenha esse aspecto qualquer peso sobre a análise contextual a que nos propomos para o processo de difusão da língua de sinais em Belém e para a instituição de uma política identitária para os surdos.

Pretende-se, com isso, tecer alguma contextualização em relação à realidade linguística, social e cultural vivenciada por Cláudio no Rio de Janeiro, que o motivasse a buscar promover, por ocasião de seu retorno a Belém, em meados da década de 1970, o encontro de surdos, a difusão da língua de sinais e sua organização política como categoria.

Sendo assim, pesa sobre a análise, que se propõe, o engajamento, ativismo e protagonismo político e cultural, desenvolvido pelo senhor Cláudio no contexto da educação dos surdos na cidade do Rio de Janeiro. Nessa conjuntura, os documentos e relatos de sua filha, ajudam-nos a reconstituir, após seu retorno para a cidade de Belém, confirmando a percepção de Netto (2022. p. 185) de que “Isso corrobora a compreensão de que os surdos não eram passivos diante dos projetos que os ouvintes buscaram lhes impor”. Se considerarmos esse mesmo argumento, dessa vez no campo da identidade, na perspectiva da construção de uma identidade surda (SANTOS, 2011), há também indícios a se considerar, de uma atuação ativa dos surdos, em relação às pressuposições identitárias historicamente impostas pela política educacional e linguística do Instituto. Verificado na medida em que se possa considerar a articulação política possível por meio da organização da associação dos surdos e da valorização da língua de sinais.

Posteriormente, segundo relatos de sua filha, Cláudio, Madalena e Alice retornam ao Rio de Janeiro, onde passam a viver com a família do pai. No ano de 1976, a família toda se muda para Belém devido a transferência de um de seus irmãos,

servidor público, para essa cidade. Pode-se supor haver uma pergunta feita, ao próprio Cláudio, quando desembarcara em Belém, como poderia ser surdo em Belém?

A primeira resposta possível, que a história revela a partir das ações do próprio Cláudio, está relacionada ao encontro com outros surdos, como uma experiência de metamorfose da identidade surda, corroborando as análises de Santos (2011). Desse modo, o encontro surdo-surdo é um dos elementos determinantes para a vivência de uma identidade surda construída a partir da negação da negação da surdez. Isto é, da surdez como negação da capacidade auditiva normalizada pela correção protética e pelo treinamento da fala oralizada.

Conforme apontado acima, apesar das evidências de uma política educacional e filosófica oralista, ou em favor da língua majoritária ouvinte, com a qual Cláudio vivenciou os estudos no antigo INSM, era no encontro surdo-surdo, que se instituíam alguma relação de resistência. Materializava-se na organização institucional representada pelas associações. A partir dessa evidência, conjectura-se que era este encontro que Cláudio passou a buscar, no contexto sociocultural de Belém, na segunda metade da década de 1970.

Bentes e Hayashi (2012), ao tecerem uma análise acerca da fundação da Escola Especializada “Prof. Astério de Campos”, constroem uma argumentação bastante objetiva sobre o processo de formação de professores para a educação de surdos e sobre a constituição de uma política de educação das pessoas com deficiência (dentre estes os surdos), implementada no Estado do Pará. Partindo, portanto, dessa análise, pode-se afirmar que Cláudio se depara em Belém com uma realidade totalmente diferente daquela vivenciada no Rio, considerando o isolamento dos surdos nos círculos familiares, a invisibilidade da questão da surdez e sua abordagem estritamente clínica, ambientes explicitamente restritivos para os surdos do ponto de vista da aceitação e inclusão, mas também quanto ao caráter fortemente proibitivo sobre o uso e ensino da língua de sinais.

Como indicado, a proibição, tanto do uso quanto do ensino da língua de sinais, era também uma característica bastante forte e evidente da situação encontrada por Cláudio, que se instituiu como uma verdadeira barreira para a vivência daquela forma de ser surdo, que o mesmo vivera no Rio de Janeiro,, mesmo diante de um contexto pedagógico e filosófico mais suscetível ao ensino da língua majoritária.



Novamente se pode corroborar com as análises de Santos (2011), que apontam ser, a língua de sinais, um verdadeiro ponto de mutação para a possibilidade da vivência de uma identidade surda construída na perspectiva da metamorfose, ou seja, negando o discurso de negação inventado historicamente sobre a surdez.

O que as narrativas, sobre a importância da figura do senhor Cláudio Tholtoi Dias Pinto, revelam é que suas ações, em favor da promoção de encontros dos surdos entre si, bem como em favor da difusão da língua de sinais, foram constituindo historicamente uma verdadeira política de identidade para os surdos. Favorecendo a construção de uma forma de ser surdo, que viria a se instituir numa forma de resistência que, pode-se considerar, culmina com o favorecimento da construção de uma identidade política pelos surdos.

#### 7.1.1 O contexto político linguístico encontrado por Cláudio em 1976

A construção desse cenário está fundada nos trabalhos de dois pesquisadores locais, a saber, Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), cujos estudos, além de alcançar o período histórico de interesse, citam a figura de Cláudio, nos respectivos prismas de seus objetos de investigação. Além do que, esse contexto histórico, registrado nas pesquisas em tela, são corroborados pelas narrativas dos indivíduos surdos que vivenciaram o processo de difusão da língua de sinais, iniciado pelo próprio Cláudio, entre os surdos.

Os dados já consagrados sobre a questão da educação dos surdos, no Estado do Pará, permitem que se estabeleça um recorte temporal, para o delineamento deste contexto, iniciado na década de 1950. Esse marco temporal está embasado na pesquisa de Bentes e Hayashi (2012), que da mesma maneira, considerando a realidade regional e local, abordando o início da oferta do chamado Ensino Emendativo (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 88), no Pará, que culmina com a fundação da Unidade de Educação Especial “Professor Astério de Campos”.

Sobre um contexto nacional, que culmina com a criação de escolas especializadas pelos diversos estados do país, Netto (2022) fornece uma informação bastante relevante sobre a “Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro”, que teria sido iniciada no ano de 1957, cujo lema – “Criança ou adulto. Qualquer mudo falará. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de

ensino. Ela o tornará feliz!” (ROCHA, 2007. p.97) – torna evidente a perspectiva do trabalho a ser adotado na “educação” das crianças surdas, bem como do lugar da língua falada (oralizada) e da língua de sinais nesse processo.

Segundo análises de Bentes e Hayashi (2012), podemos considerar que da década de 50 até os primeiros anos da década de 80, aproximadamente, os ambientes escolares foram extremamente proibitivos, para os surdos, quanto ao uso da língua de sinais. Mais grave que isso, não há relatos de ações diretas de promoção, divulgação, difusão da língua de sinais, como elemento central no desenvolvimento cognitivo, linguístico, educacional, social, político e cultural dos surdos. Ao contrário, a fundação da escola especial para o ensino de alunos surdos (1960) e sua estruturação nos anos posteriores, remonta-nos a uma abordagem não só educacional, mas principalmente ideológica e epistemológica, que coloca a condição da surdez, no campo da clínica, e sua intervenção, no campo da reabilitação. Posto, a língua de sinais não pode existir sob o risco de comprometer seu processo de “recuperação”.

É compreensível também, a partir da ideia do Ensino Emendativo, o fato de que a escola começa atendendo apenas 18 alunos considerados “recuperáveis”. Mas isso nos suscita um questionamento e uma conjectura, a respeito dos demais surdos não matriculados e/ou aceitos nessa escola pelos idos de 1961, a saber, onde estariam os surdos não-estudantes não alcançados pela iniciativa desta instituição? O que se sabia da língua de sinais? Que língua de sinais era falada entre os surdos não oralizados institucionalmente? Os surdos usavam a língua de sinais na comunicação entre si?

Nos anos seguintes, encontramos apenas registros de uma política dita educacional, que estava cercada de conceitos e condutas relacionadas à valorização da palavra falada, em detrimento dos gestos e expressões da língua de sinais. Em Bentes e Hayashi (2012. p. 90), encontra-se referência ao curso de especialização ofertado no INES, durante a gestão da professora Ana Rimoli. Nessa ocasião, teria sido cursado pelas professoras do Estado do Pará, quando da fundação da escola especializada. Ainda em Bentes e Hayashi (2012, p. 97-99), encontramos registros das décadas posteriores que citam o currículo dos cursos que formavam professores para o atendimento de alunos surdos. Contavam com disciplinas, tais como: anatomia e fisiologia do aparelho auditivo, logopedia, impostação da voz, dentre outras. Ações

eram realizadas pelo quadro funcional que atuava com os alunos surdos da escola Astério de Campos, composto, dentre outros, por clínico geral, otorrinolaringologista, oftalmologista, odontólogo e neurologista.

O trabalho de pesquisa de Netto (2022), auxilia-nos a situar o surgimento de outra escola especializada destinada ao atendimento de alunos surdos no Estado do Pará, a saber, o Instituto Felippo Smaldone. Foi fundado e administrado, em Belém, pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, no ano de 1972, cujas atividades foram iniciadas no ano de 1973, atendendo crianças de 0 a 14 anos, entre turmas de alfabetização e a 4ª série do ensino fundamental.

Ainda nesse trabalho, o autor demonstra, a partir de registros fotográficos e depoimentos de surdos, como o labor institucional fora influenciado diretamente pelo ideário da época. Nesse sentido, o Instituto objetivava “levar seus alunos ao domínio da oralidade, da leitura labial e do reconhecimento dos sons” (NETTO, 2022. p. 124). Havia materiais institucionais – inclusive os citados por Netto (2022) – desde tapetes, passando por quadros e imagens ilustrativas do sítio eletrônico do Instituto, que apresenta a palavra “*effatha*”, que no contexto do evangelho de São Marcos (7:31-37), significa “abre-te”<sup>40</sup>. Essa é, portanto, a compreensão que fundamenta a ideia de educação e de evangelização relacionada à surdez, isto é, de um indivíduo incapaz fisiológica e linguisticamente, socialmente dependente de uma intervenção – educacional – externa, cujas ações estão pautadas numa atitude misericordiosa e numa prática clínico-terapêutica.

Diante disso, considerando o quadro contextual apresentado com a ajuda dos apontamentos de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), temos dois panoramas linguísticos e sociais potencialmente dedutíveis. O primeiro nos encaminha para a possibilidade de os surdos estarem ainda confinados estritamente nas relações familiares baseadas em códigos e/ou gestos bem particulares, sem contato social externo com outros surdos, cuja educação formal não se constituía uma possibilidade plausível do ponto de vista de sua “recuperação”. O segundo coloca os surdos em contato com outros surdos, de maneira bastante marginalizada e obscurecida, em que poderiam estabelecer padrões linguísticos de comunicação, porém sem a visibilidade, respeito e reconhecimento devidos.

---

<sup>40</sup> O trecho faz referência ao episódio da cura de um sujeito surdo realidade por Jesus, na qual Ele solta sua língua e abre seus ouvidos.

As narrativas dos indivíduos surdos, aqui registradas, sobre a questão da surdez, da sua escolarização, do contato com outros surdos e com a língua de sinais, remontam ao entendimento de que, basicamente, a língua de sinais era uma possibilidade nociva ao desenvolvimento linguístico, intelectual e social dos surdos, seja pela rejeição das escolas especializadas como uma possibilidade de educação, seja pelo “isolamento” dos surdos ao convívio da própria família, seja pela proibição do uso da língua de sinais.

*eu comecei na escola com sete anos de idade. Eu sempre estudei com ouvintes nunca com surdos, nunca encontrei surdos na escola, sempre foram escolas de ouvintes (Arlindo).*

*eu expliquei pra ele que ainda oralizava e que minha família não queria que eu aprendesse a LS, inclusive tinha me proibido (Fernando).*

*então o trabalho foi sempre oral, no primeiro ano, no Felipe Smaldone era proibido a língua de sinais, batiam na nossa mão [...] era proibido né, sempre tinha que oralizar [...] (Rubens).*

A irmã (freira) ficava de frente pra mim segurando uma bola de verdade, ela então jogava pra mim e eu ficava calado, jogava de volta pra ela e ela gritava “bola” duas vezes e devolvia a bola pra mim e eu não entendia nada; e ela dizia pra mim (batendo com o dorso da mão debaixo do queixo) “fala „bola” igual a mim”, e me jogava a bola e eu devolvia. [...] Ela me batia e doía, ela me dava tapas, não lembro se eram no rosto, se era puxão de orelha, eu não lembro, ela me beliscava e dizia “fala” e eu ficava angustiado e com medo, porque era a primeira vez eu ela me beliscava, puxava minha orelha, eu gritava e começava a chorar, e continuava jogando a bola pra mim e mandando eu repetir “bola” e eu ficava pensando “será que eu tenho que copiar?!” até que eu respondi “bola”, e a irmã ficou contente e disse “é isso!” e sorriu pra mim, e eu pensei “ela tá sorrindo pra mim!?” e continuou o treino e eu entendi que tinha que repetir a palavra “bola”. A outra palavra foi “mamãe”, e era um exercício de repetição em que eu deveria copiar as palavras (SANTOS, 2011. p. 70).

*eu não estudava, eu só ficava copiando (em casa, porque a mãe era professora), eu não aprendia nada, eu não desenvolvia nada, eu só [...] eu aprendi a escrever [...] e só copiava eu não entendia é nada [...] (Socorro).*

Há um aspecto que merece ser trazido à baila em relação à proibição da língua de sinais e ao seu uso. Apesar de ser narrado diretamente pelos surdos participantes de algumas pesquisas de âmbito regional (como por exemplo, SANTOS, 2011; BENTES; HAYASHI, 2012 e NETTO, 2022), a proibição da língua de sinais precisa ser problematizada, tendo em vista que uma literal e brutal proibição de seu uso, ou circulação, não favoreceria seu desenvolvimento ao longo da história da convivência dos surdos. Nesse sentido, Rocha (2010) inaugura a problematização dessas narrativas da proibição da língua de sinais, argumentando que, no contexto do

funcionamento e da estrutura do INES, era impossível essa proibição, que se restringia às disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e treinamento auditivo. Logo, a língua de sinais circulava livremente entre os intervalos e atividades extracurriculares. Netto (2022), por outro lado, destaca ainda outro aspecto, desse encontro surdo-surdo, afirmando que as instituições especializadas favoreceram, já que, dentro delas, partilhavam experiências entre iguais, ou seja, “Na relação entre os alunos, era o momento em que todos eram surdos” (NETTO, 2022. p. 126).

Porém, o que diferencia a realidade institucional do INES, conforme vivenciada por Cláudio, cujas ações extracurriculares, em particular as associativas, foram determinantes para uma experiência em torno e através da língua de sinais, da realidade vivenciada pelos surdos paraenses, especificamente na capital, em torno dos institutos especializados de educação dos surdos, reside no fato de que em Belém, as professoras das escolas especializadas e regulares e as famílias exerciam uma espécie de “patrulha linguística”<sup>41</sup> em relação a esta proibição de uso da língua de sinais, pelos menos até o início da década de 1980, quando se implementa uma política de comunicação total na educação dos surdos.

Nessa altura do debate, trata-se não apenas de descrever o contexto linguístico vivenciado pelos surdos, no período compreendido entre 1960 e 1976, demarcados historicamente pela fundação da primeira escola especializada destinada ao atendimento de alunos surdos em Belém, bem como o retorno de Cláudio a Belém, respectivamente. Mas, principalmente de situá-lo em relação às perspectivas da construção de identidades pelos surdos, permitindo, mais à frente, destacar o papel relevante deste personagem-participante (Cláudio) nas metamorfoses identitárias oriundas da difusão da língua de sinais em Belém.

Nesse sentido, Ciampa (2002) esclarece que, mais do que um aparente trocadilho, a discussão acerca das relações entre identidades políticas e políticas de

---

<sup>41</sup> Matéria publicada por Cecília Meireles no Jornal intitulado Diário de Notícias, na seção “Páginas de Educação”, em 1931, tenta explicar a importância do departamento do INES responsável pelo ensino da linguagem escrita. Acredita-se que tal explicação ajude a compreender a necessidade de que se exercesse essa então denominada patrulha linguística, em particular na família e na escola, dado o perigo que poderiam representar, dada a interpretação do texto explicativo: “Neste departamento tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo dos surdos-mudos, pela dactilologia, que é um meio convencional. Is to é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada ‘contaminação mímica’, que faz com que os surdos-mudos em poucas horas se comuniquem entre si por este meio instintivo e deficiente” (MEIRELES, 1931. p. 7. apud. BENTES; HAYASHI, 2012. p. 75).

identidade constituem, na verdade, “a discussão de aspectos, tanto regulatórios como emancipatórios, de ações e discursos, tendo em vista as assimetrias de poder presentes nas relações sociais” (CIAMPA, 2002. p. 133).

Destarte, está apresentada, sobre o contexto da educação dos surdos e em seu bojo, a aceitação e uso da língua de sinais pelos surdos em Belém, entre 1960 e 1980 – considerando a chegada da abordagem da comunicação total na educação dos surdos – é a constituição do oralismo como uma política de estado, ou seja, uma política educacional<sup>42</sup> que institui uma política identitária para os surdos. Trata-se de uma discussão sobre os aspectos regulatórios que o oralismo, como política educacional, institui sobre os surdos, determinando uma única forma de ser – deficiente auditivo, mas oralizado – passível de ser alcançada por meio do desenvolvimento oferecido pela escola.

Nessa análise, Ciampa (2002. p. 136) recorre também a Goffman (2008. p. 134), autor da expressão “política de identidade”, para quem “uma política de identidade aparece na orientação feita ao estigmatizado no sentido de ‘que se ele adotar uma linha correta (linha essa que depende da pessoa que fala) ele terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e auto-respeito’”.

Nas palavras do próprio Goffman (2008), trata-se da definição do estigmatizado como membro da sociedade, como grupo mais amplo, e ao mesmo tempo da determinação de sua especificidade, em termos identitários, de sua “diferença”, que igualmente consiste absurdo negá-la. Isto é, o indivíduo “terá aceito um eu para si mesmo; mas esse eu é, como deve necessariamente ser, um habitante estranho, uma voz do grupo que fala por e través dele” (GOFFMAN, 2008. p. 134).

Em termos do que interessa a essa análise do contexto político identitário disponibilizado ou oferecido aos surdos, vale retomar ainda os conflitos identificados

---

<sup>42</sup> Para reforçar o conceito de Política Educacional, cabe a descrição histórica realizada por Rocha (2018) sobre a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, de 1957, como uma política de Estado, centralizada na capacidade e na expertise desenvolvida pelo INES para a formação de professores especializados para a atuação com alunos surdos, dentro de uma abordagem oralista, por todo o país. Em material de divulgação publicado pelo ministério da educação, afirma que a campanha representa um esforço para a “erradicação do subdesenvolvimento educacional” dos surdos. Rocha (2018) também cita o fato de que, em 1974, fica determinado pela resolução nº 7/72 do conselho federal de educação, que os surdos não poderiam mais exercer o cargo de professores de surdos pois, como o foco de sua educação estava no desenvolvimento da fala, os surdos eram considerados incapazes de realizar as etapas preconizadas no trabalho.

por Ciampa (2002), a saber, o conflito entre autonomia e heteronomia, destacando-se dois pontos: um primeiro conflito aconteceria entre a suposta autonomia do discurso do intragrupo (com fraseologia predominantemente política) e a heteronomia do discurso do exogrupo (com fraseologia que Goffman chama de psiquiátrica, mas que poderíamos também chamar de paternalista ou assistencialista, quando não colonizadora). O outro ponto, no conflito entre a voz do grupo que fala por e através dele e a voz do próprio indivíduo.

O que o contexto descrito, pelas pesquisas de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), bem como os trechos das narrativas dos indivíduos surdos sobre a relação com a língua de sinais, antes de seu primeiro momento de difusão, revela – nessa tese, demarcado como sendo a atuação do senhor Cláudio, quando de seu retorno do Rio de Janeiro a Belém – é a manifestação de pelo menos três figuras do mito moderno dusseliano, conforme descritos no estudo de número 3 desta tese<sup>43</sup>, que concretizam parte de um processo de violência histórica, material e simbólica sobre os surdos, materializado nas práticas educativas destinadas aos surdos através do discurso clínico hegemônico sobre a surdez.

Trata-se das figuras da “Conquista”, descrita como uma figura prática, cuja intervenção passou a ter como foco as práticas decorrentes do treinamento auditivo e da fala:

*Os professores falavam, falavam e eu olhava [...] Algumas palavras eu entendia e escrevia, mas a maioria não entendia [...] o professor vinha até mim orientava, escrevia, me explicava depois eu chegava em casa tentava ler as anotações não entendia nada não entende algumas palavras [...] perguntava não tinha muita informação né [...] olhava no dicionário, tentava comparar tinha uma dificuldade muito grande com a língua portuguesa [...] tinha vontade de encontrar com outros surdos né, mas não tinha [...] (Arlindo);*

A figura da “Colonização”, descrita como a colonização da vida cotidiana e do modo de vida dos indivíduos, representada, por exemplo, pelas demonstrações públicas e os corais de surdos como figuras propriamente colonizadoras:

*o professor Celso, que era professor da UNAMA, ele tinha um projeto [...] chamou vários surdos, lá no Felipe Smaldone, explicou qual a ideia do seu projeto, nós (surdos) achamos legal e começamos a ensaiar um coral em língua de sinais [...] e começamos a fazer várias apresentações [...] (Cleber);*

---

<sup>43</sup>seção de número 5, subseção “Em Síntese”, iniciada na página 200.

E a figura da “Conquista Espiritual”, a partir da qual os indivíduos, caracterizados como um povo não alcançado (pela mensagem cristã), cuja condição auditiva é considerada uma minoridade, são resgatados ou restaurados pelos missionários e religiosos cristãos. Nesse caso, por meio da educação ofertada em instituição especializada de orientação, historicamente, oralista:

*e comecei lá com sete anos, e lá o método é oral, lá no Felipe Smaldone [...] então o método era todo oral, porque não tinha lei de língua de sinais, nada disso, tudo era o oralismo [...] então o trabalho foi sempre oral [...] no Felipe Smaldone era proibido a língua de sinais, batiam na nossa mão [...] era proibido, sempre tinha que oralizar [...] (Rubens).*

Em síntese, portanto, o que está descrito, na análise apresentada, consiste na afirmativa de que o contexto encontrado pelo senhor Cláudio, quando de seu retorno do Rio de Janeiro a Belém, é de uma política identitária ouvintista construída para os surdos, materializada sobre uma política educacional oralista, que contava com uma patrulha linguística das famílias e outras instituições para inviabilizar ou encobrir a possibilidade da língua de sinais aos indivíduos surdos. Nos termos do que está descrito e analisado na pesquisa de Santos (2011) acerca do processo de construção das identidades surdas, trata-se da instituição de uma única forma de *ser*, que é amplamente reconhecida pelo conjunto da sociedade local àquela época. Nessa conjuntura, a escola, a família e demais instituições sociais tratam o indivíduo como *surdo-oralizado-falante*. Nas palavras de Goffman (2008), o ‘eu’ imposto socialmente sobre o sujeito e aceito por este para si mesmo.

#### 7.1.2 As ações diretas do Sr. Cláudio para a difusão da língua de sinais em Belém

No conjunto dos dados produzidos, seja pelas teses anteriores que citam a figura de Cláudio, seja pelos indivíduos surdos que narraram suas experiências em relação à língua de sinais, nas quais constam encontros com esse personagem ou mesmo alguma influência decorrente de suas iniciativas, muitas ações aparecem relatadas que teriam sido de difusão da língua de sinais. Considerando, contudo, a ausência de informações com relação a algumas destas – tais como a venda de camisas com figuras do alfabeto manual, bem como a venda canetas acompanhadas de cartões com o alfabeto manual, estratégias bastante conhecidas popularmente nos anos 2000 – nesta subseção, optou-se por considerar “ações diretas” de difusão da



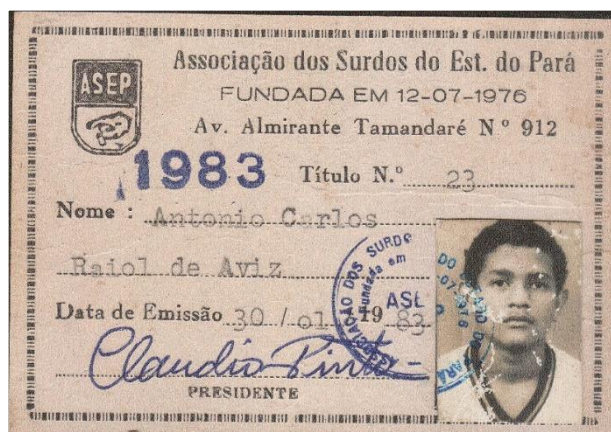
língua de sinais em Belém, sintetizadas em quatro, identificadas como (a) Os Encontros de Surdos, (b) a fundação da Associação de Surdos de Belém, (c) Práticas Esportivas de Surdos (Futebol) e (d) Vendas de Bombons em frente às Escolas Especializadas.

A primeira referência, à figura do Sr. Cláudio, está contida na obra de Bentes e Hayashi (2012) que relata ter sido, a criação de uma associação de surdos local, sua primeira iniciativa. E que, apesar de não ter sido vindoura, as amizades construídas, a partir dessa iniciativa, teriam desencadeado um processo de difusão da língua de sinais, que se davam em encontros de surdos em praças públicas e nas próprias residências dos indivíduos.

Não se crê que seja necessário tentar criar uma ordem cronológica dessas ações, nem há elementos para acreditar que essa ordenação traga alguma contribuição direta e específica ao debate que se propõe, nem está, esse aspecto, relacionado a qualquer dos objetivos da pesquisa. Estaria claro se os “encontros de surdos” fosse anterior às iniciativas de **“fundação da associação de surdos”**.

Seria lógico imaginar que os encontros de surdos fossem anteriores à fundação da associação, uma vez que essa última exigiria uma quantidade mínima de membros para tal, como por exemplo para a composição de seu primeiro quadro diretor. Contudo, como não há documentos da associação que possam dirimir essas primeiras dúvidas, exemplificando-se com a alusão ao primeiro quadro diretor,, parte-se de um único documento encontrado, a saber, uma carteira de sócio, na qual consta a data de fundação dessa primeira associação.

Figura 16 - Modelo da Carteira de Sócio da ASEP



Fonte: Acervo da Família (1983)

Face o exposto, tendo Cláudio retornado do Rio de Janeiro, no mesmo ano de 1976, parte-se da ideia de que ele tenha criado, inicialmente, a associação para que, posteriormente, ou mesmo de forma de forma concomitante, como é mais provável, tenha tomado iniciativas de reunir os surdos, por meio da promoção de encontros públicos.

Essa iniciativa de criação da associação de surdos é fruto da experiência que Cláudio vivenciou no Rio de Janeiro, conforme demonstrado no início dessa seção, comprovada pelos diferentes certificados de sócio, que remontam mais de vinte anos de atuação naquele contexto. Essa experiência parece ter sido determinante, inclusive, para tentar desenvolver essa estrutura aqui em Belém.

*então eu lembro que o Cláudio disse que tinha copiado lá da associação (de surdos) do Rio (de janeiro), por que aqui não tinha [...] esse era o sinal da associação <<SINAL>>, não lembro direito <<EXITAÇÃO>> em 1976, foi fundada em 1976, essa foi a primeira associação, e com o tempo ela foi mudando [...] (Rubens).*

Figura 17 - Formulário de Solicitação de Associação

ASEP Associação dos Surdos do Estado do Pará

PROPOSTA Nº.....

Proponho para sócio o Srt.....

Residência:.....

Bairro:..... Estado:.....

Nascido em:..... Idade:..... anos. Estado civil:.....

Naturalidade:..... Nacionalidade:.....

Profissão:..... Onde trabalha:.....

Endereço:..... Tel:.....

Bairro:..... Estado:.....

Sabe ler?..... Esporte que pratica?.....

Pai:.....

Filiação : Mãe:.....

Documento de Identidade:.....

Carteira Profissional:..... Série:.....

(Sócio proponente nº.....) (Assinatura do proponente)

Admitido em..... de..... de 19.....

DECLARAÇÃO DE FAMÍLIA

Nome da esposa(s):.....

Idade:..... anos. Nacionalidade:.....

Quantos filhos:..... Nome dos filhos solteiros:.....

Belém,..... de..... de 19.....

Visão de Presidente Secretário

N.B. — Pedimos aos sócios que mandem as propostas juntamente com 2 fotos 3X4.

Fonte: Acervo da Família (1983)

Esse modelo de solicitação de associação remete às principais preocupações que Cláudio acreditava poder, uma associação, contribuir, partindo do pressuposto de que solicitava informações sobre escolaridade, prática esportiva e trabalho, como revela um dos surdos de seu convívio, em suas narrativas sobre a vivência com Cláudio no contexto da associação de surdos.

*[...] Eu lembro que o Cláudio me disse que tinha uma preocupação muito grande com o estímulo aos surdos para arranjar um emprego, praticar um esporte, na educação escolar, dentre outras coisas [...]* (Fernando).

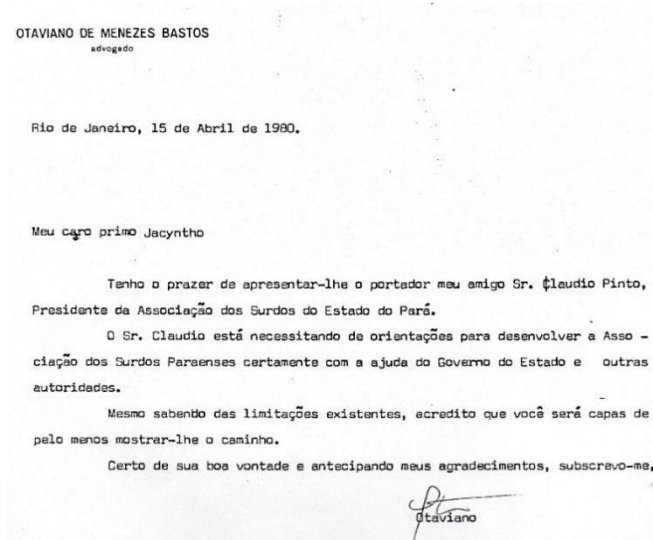
Havia um engajamento muito grande de Cláudio para estruturar essa associação, tanto que mobilizava politicamente com outras instituições, nesse sentido, conforme registros e relatos.

*Cláudio sempre me convidava para acompanhá-lo [...] eu o acompanhava em algumas reuniões com advogados [...] porque ele era presidente associação mas não sabia muito a língua portuguesa, então ele sinalizava e eu traduzia para a língua portuguesa [...] em reunião com o governo, por exemplo, pedindo algumas coisas para*

*Associação como equipamentos, mesas, essas coisas, material para ajudar [...] (Arlindo).*

Netto (2022) também aborda esse aspecto ao analisar o documento, a seguir. Trata-se de carta a certo personagem, com algum trânsito ou influência da, então, estrutura administrativa do Estado do Pará. Segundo o autor, conseguiu-se essa carta, após ida de Cláudio ao Rio de Janeiro no ano de 1980.

### Figura 18 - Carta de Encaminhamento



Fonte: Acervo da Família (1980)

Outro aspecto que merece destaque, nesse contexto, é o período de engajamento de Cláudio no processo de consolidação de uma associação de surdos local, para que pudesse reconstituir, para si, e construir, para os surdos aqui nascidos, a estrutura linguística, cultural e política vivenciada no Rio de Janeiro. Pode-se depreender que, uma vez constituída administrativamente uma associação de surdos, Cláudio objetivava uma constituição física para essa associação, um espaço referenciado aos surdos como local de encontro e convivência. Constituindo-se, dessa maneira, em um momento oportuno para que se cruzem as referências dessas, então chamadas, “ações diretas” de difusão da língua de sinais em Belém, sob a atuação do Sr. Cláudio. Trata-se dos **encontros de surdos**.

Esses encontros entre surdos começam a ser relatados como a constituição de amizades. As primeiras relações, mais produtivas em relação à difusão da língua de sinais em Belém, são as relações estabelecidas entre Cláudio e três

outros indivíduos surdos, que guardam suas devidas relevâncias nesse momento histórico, a saber, Antônio Carlos, Fernando Negrão e Arlindo Gomes. Sujeitos que aparecem citados nos trabalhos de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022).

O relato do Professor Paulo, atuante no Astério de Campos, desde a década de 1990 até por volta do ano de 2005 aproximadamente, corrobora uma conjectura tecida desde as justificativas deste trabalho, acerca do isolamento vivenciado pelos surdos no seio da própria família. Dadas as barreiras comunicativas impostas pelo uso da língua portuguesa nas relações familiares – produto de uma abordagem educacional oralista que se impunha socialmente por meio de uma política de Estado.

*you know that the deaf, they are a little more at home [...] in home they do not have relationships, they do not have dialogue at home, they need to go to the house of friends. They pass living in the house of friends and with this, they constitute groups [...] around the sign language. Then, I think that this was important for the beginning of the diffusion (of the sign language) (Professor Paulo).*

É necessário, ainda, que se esclareça, conforme feito na subseção anterior, o contexto com que Cláudio se deparou no estabelecimento desses primeiros laços de amizade que, progressivamente, constituíram-se num processo de difusão da língua de sinais. A realidade era de surdos oralizados, no máximo, com comunicação gestual.

*Because in the past, everyone was oralized, everyone who was deaf was oralized [...] I did not have the sign language [...] Cláudio had this interest, to show the sign language [...] (Arlindo).*

Significa compreender que o primeiro passo para que seu projeto de fundar ou consolidar uma associação de surdos em Belém, e por sua vez, para favorecer ainda mais os encontros entre os surdos – ou melhor, seus primeiros encontros com outros surdos em Belém – era difundir uma forma de comunicação visual e gestual, que superasse as opressões da língua portuguesa oral, e consolidasse um vocabulário em língua de sinais.

Após ir à casa dos surdos, Cláudio foi a outros espaços onde poderia encontrar outros surdos, citam-se o Departamento de Educação Especial (DEES), ligado à Secretaria de Educação do Estado; as escolas especializadas; espaços públicos como praças e bares. Desses, os espaços públicos foram os mais significativos, sendo o local mais reconhecido, entre os surdos, a praça do Centro Arquitetônico de Nazaré, popularmente conhecido pela sigla “CAN”. Considerando-o

como o espaço de maior difusão da língua de sinais. Quanto ao vocabulário, começaria a se consolidar nos encontros domiciliares, para que pudesse encontrar ali uma difusão mais extensa e profunda.

*Começaram a marcar de se encontrarem lá no “CAN” [...] se encontravam toda semana, sempre às sextas e sábados, para conversar em LS e conversar [...] eu sempre frequentei lá o bairro de Nazaré (CAN) [...] lá onde hoje é a praça, sim... há muito tempo muitos surdos iam para lá [...] (Fernando).*

*Esse meu amigo me apresentou o Fernando, o Antônio Carlos e outros surdos, e o Antônio Carlos me apresentou o Cláudio, lá no CAN [...] e porque lá no CAN? Lá era uma referência, muitos surdos iam para lá, e eu comecei a ir para lá também, e lá eu encontrei o Cláudio que também sinalizava [...] eu tinha uns dezoito ou vinte anos mais ou menos [...] (Rubens).*

A forma como esse aprendizado acontecia era de forma muito espontânea e interativa, não havia qualquer formalidade no processo de ensino da língua de sinais. Existia, apesar disso, a priorização dos aspectos visuais e gestuais da comunicação - a forma como naturalmente os surdos primeiro estabeleciam qualquer relação de significado.

*Então, era conversando, eles não ensinavam formalmente, nós íamos conversando, observando e copiando os sinais uns dos outros, e eram só surdos [...] por exemplo, se o surdo explicasse alguma coisa, por exemplo, fazia o sinal de “trabalhar”, quem não soubesse perguntava “que sinal é esse?”, então ele fazia um gesto (secar suor da testa) e aí nós aprendíamos [...] se fizesse sinal de algum lugar que nós não soubéssemos, o surdo fazia um gesto ou uma mímica e nós aprendíamos [...] não tinha uma maneira formal de ensinar [...] e assim nos sentíamos estimulados e aprendíamos bastante (Rubens).*

*[...] ele (Cláudio) ensinava sinais básico e eles ficavam interessados em aprender porque eles eram oralizados e não entendiam nada (com a língua portuguesa) e com a língua de sinais eles começaram a entender e criar um vocabulário em língua de sinais e assim ficavam fluentes muito rápido (Socorro).*

Ficar fluente, nesse contexto, significa compor o grupo que usa aquele vocabulário em construção, mas principalmente entender a forma visual de se comunicar e estabelecer relações por meio da língua de sinais. Sobre esse aspecto, pode-se conjecturar, a partir de Santos (2011), que em termos de um processo de construção das identidades surdas, além de um vocabulário em língua de sinais que se expande através destas experiências, Cláudio está oportunizando a construção de uma experiência visual para os surdos, no contato com outros sujeitos surdos, e mediado pela língua de sinais.

Ainda nesse sentido, Cláudio promove outra experiência de encontro entre surdos bastante significativa, descrita nas narrativas coletas como práticas esportivas de surdos, especificamente, de Futebol. O texto de Ramos (2004) traz afirmação de que a organização associativa dos surdos no Brasil tem, em sua origem, forte ligação com o esporte. Isso estaria justificado pelo fato de que a atual “Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro” teria sido fundada, no ano de 1959, com o nome de “Federação Carioca de Surdos-Mudos”,. Presidida, inicialmente, pelo Sr. Sentil Delatorre que, por sua vez, em entrevista à Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (nº 2, Abril/Junho de 1999), teria declarado que a representatividade da prática esportiva, como uma diretriz da organização associativa dos surdos, dera-se pelo fato de os alunos do INES serem constantemente convidados para disputar jogos com os alunos da faculdade de Educação Física da UFRJ, situada ao lado do prédio do INES.

O Sr. Sentil Delatorre foi representante do grêmio estudantil do INES, conforme consta no expediente da Revista de Nº 2, datada de 30 de Novembro de 1949, um ano antes da gestão da qual participou o Sr. Cláudio<sup>44</sup> (1950). Além dessa função,, teria sido secretário da “Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal”, segundo suposições, viria a ser posteriormente chamada de “Associação Brasileira de Surdos”. Os respectivos certificados, ou diplomas de sócio fundador e sócio proprietário de Cláudio<sup>45</sup>, de 1959 e 1962, são assinados pelo Sr. Sentil Delatorre. Dessa forma, pode-se conjecturar que essas experiências esportivas, vivenciadas no contexto do INES, também tenham sido vivenciadas pelo personagem central dessa seção.

É importante que isso esteja demarcado no texto para que seja reconhecida a importância dada, por Cláudio, à estratégia de promover encontros de surdos em torno de práticas esportivas, em particular do futebol. Contudo, a narrativa coletada confirma a ocorrência do fato e a adesão dos surdos, apesar de não haver uma confirmação em relação à recorrência da prática, há indícios de que tenha ocorrido em outros locais. Quando o narrador faz referência a este espaço, como sendo o “primeiro”, significa que houve outros espaços em que a prática seguiu acontecendo.

*[...] porque eles eram da associação, Antônio Carlos, Fernando, Cláudio [...] então o Antônio Carlos me explicou que [...] você sabe,*

---

<sup>44</sup> Ver Figura 7 da página 239 desta seção.

<sup>45</sup> Ver Figuras 9 e 10 da página 241 desta seção.

*eles diziam “vai ter futebol” <<ÊNFASE>> então todos os surdos iam pra lá [...] então, eu lembro que o primeiro lugar que eu fui, foi lá no campo da escola Pestalozzi (Escola Especializada), foi o primeiro lugar, tinha um campo de futebol, e os surdos começaram a ir para lá no domingo de manhã às 9h, quando acabava nós íamos ali no clube da Tuna Luso, logo ali ao lado, tomar banho de piscina [...] então eu lembro que o Cláudio disse que tinha copiado lá da associação (de surdos) do rio (de janeiro), por que aqui não tinha (práticas esportivas de surdos) [...] (Rubens).*

Outro aspecto que merece destaque, nesse excerto, reside na afirmação de que o próprio Cláudio tivesse “copiado” a prática esportiva, como remissão às práticas vivenciadas, outrora, por ele mesmo, quando membro da associação de surdos do Rio de Janeiro, corroborando as conjecturas tecidas acima.

Fernando registra, em parte de sua narrativa, uma experiência mais contemporânea sobre a prática esportiva, mas que não possui relação com as iniciativas associativas de surdos. O sujeito relata que, ao assumir uma diretoria em um Centro de Inclusão da organização pública estadual, nesse espaço, vislumbrou a possibilidade de promoção de uma ação desportiva para os surdos. Com a inauguração de uma quadra poliesportiva, teria ofertado o espaço a um grupo de surdos.

*Como tinha sido construída uma quadra nova no “Centro de Inclusão” eu pensei no futsal e perguntei se poderia organizar com os surdos para a prática lá no centro, o que foi acordado [...] avisei aos surdos que gostaram da proposta e começaram a se reunir lá para jogar [...] e eu explicava que precisávamos ocupar aquele espaço com educação por que a atual associação não tinha nenhum espaço, e quem sabe assim poderíamos ter alguma ajuda do governo e termos nosso próprio espaço da associação [...] (Fernando).*

Ao contrário do que se pode conjecturar sobre o caso fluminense, da constituição de uma organização desportiva a partir de situações de lazer, ou mesmo curriculares – se considerarmos que o INES talvez pudesse integrar o convite da UFRJ nas atividades da disciplina de educação física, por exemplo – no caso paraense, observa-se que, mesmo transcorridos vários anos, a prática esportiva ainda esteve, para os surdos, no campo do lazer.

Apesar dessa constatação, não se pode negar que essa iniciativa permitiu com que os surdos pudessem partilhar momentos em que sua língua e seus artefatos culturais fossem partilhados. Mas, lamenta-se que não tenham se tornado uma política institucional da associação, menos ainda uma política pública de inclusão para os surdos.



Retornando às questões, ainda relacionadas ao encontro entre surdos e à preocupação inicial do Sr. Cláudio de consolidar uma associação de surdos em Belém, vale destacar um aspecto bastante recorrente, nas narrativas dos surdos participantes da pesquisa, a caracterização destes encontros como sendo a efetivação desta associação “sonhada” por Cláudio.

*A Associação não tinha casa, ele (Cláudio) ia até esses surdos, porque a associação era na rua [...] era onde eles se encontravam, em Nazaré (CAN), na rodoviária, se encontravam no bosque, a associação era onde estavam os surdos, onde o Cláudio estava os surdos iam atrás [...] e ali ele ia ensinando a língua de sinais [...] (Arlindo).*

Outras informações revelam que a falta de um espaço físico tenha talvez influenciado diretamente sobre as estratégias, do Sr. Cláudio, para a consolidação da Associação de Surdos do Pará. Por isso, ela teria passado a funcionar no interior de outra associação, a Associação Paraense de Pessoas com Deficiência (APPD), mas sem uma informação, sequer aproximada, de qual período.

*A associação de surdos funcionava dentro da APPD, onde era tudo dividido por deficiência, ficávamos entre o espaço da deficiência visual e da deficiência motora [...] eu lembro que o Cláudio pedia que fosse feito um rateio da contribuição dos sócios surdos para que pudesse ser feito caixa para que os surdos pudessem comprar um espaço próprio (Fernando).*

Com isso, revelou-se que Cláudio não conseguira resolver a questão da adesão massiva dos surdos à associação, possibilitando, assim, que fosse revertido em patrimônio para a instituição, dando-lhes condições de adquirir um imóvel que abrigasse a organização, em endereço que servisse de referência para o encontro dos surdos. Apesar de ter agora um espaço físico de referência para o encontro dos surdos, Cláudio ainda não contava com a adesão dos surdos também para esta pauta, como afirma Socorro “Ele criou uma associação de surdos, depois se junto com a APPD, e percebeu que os surdos não participavam”.

O que se vê, posteriormente, são os locais de encontros de surdos começarem a se diversificar, tanto em relação aos bairros como em relação aos locais. Nesse cenário, saindo do bairro de Nazaré, na praça do CAN, indo para o bairro de São Brás, em praça ao lado da rodoviária, precisamente onde estava localizado um bar que, segundo dados produzidos informalmente, um surdo trabalhava como garçom.

*Depois de Nazaré eles passaram a se encontrar num bar próximo à rodoviária, pra conversar em LS [...] até de madrugada, toda semana, sexta e sábado [...] (Fernando).*

Esses locais passaram a receber cada vez mais surdos, questão para qual Fernando apresentou uma justificativa, segundo ele mesmo, pautada nas diferentes explicações que recebia dos surdos que encontrava nesses locais.

*Os pais viviam brigando e na escola não queriam estudar porque os professores só queriam ensinar os surdos escrevendo no quadro e oralizando, os surdos ficavam completamente passivos, porque não tinha LS [...] então preferiam abandonar a escola e ter contato com outros surdos na rua, conversar, conversar em LS e beber, dentre outras coisas, entendeu [...] ver aquilo me deixava sentido (Fernando).*

Estar entre os surdos e partilhar dessa nova experiência, em língua de sinais, construindo ou reforçando uma experiência visual, significa negar as opressões sofridas, em casa, em torno da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa oral. Significa, ainda, fazer parte de uma comunidade de falantes que partilhavam um vocabulário, que se expandia cada vez mais; bem como, partilhar uma experiência ativa de comunicação, permitindo progressivamente estabelecer diálogos por meio da língua de sinais.

Mas apesar disso, era um contexto que entristecia Fernando, pois representava o abandono da escola, ao assumir que a escola oralista não era um local para os surdos, pois a família não conseguia acolher os filhos surdos de modo ali se constituísse um espaço de convivência e diálogo. Representava, não obstante, a dificuldade de se construir um entendimento entre os surdos sobre a necessidade de se atuar politicamente pelos interesses dos surdos. Conscientizando-lhes de que o melhor veículo para essas lutas seria a associação de surdos.

Apesar disso, Cláudio não deixava de frequentar os locais de encontros de surdos, pois, pode-se conjecturar seu entendimento de que apenas ali poderia se concretizar o seu sonho, que assumidamente era um sonho coletivo. E insistia em problematizar isso para os surdos que se encontravam naquele local, conforme relata Fernando.

*[...] Cláudio esteve lá certa vez e foi conversar com os surdos dizendo “é disso que vocês gostam? de ficar na rua? vamos pra associação [...]” porque a associação não era lá em Nazaré [...] e muitos surdos reclamavam que não queriam ficar trancados na associação, mas, paciência [...] eles não sabiam o que era uma associação, não entendiam qual a importância de uma associação, era muito difícil [...] explicou que as pessoas com deficiência motora já tinham suas leis,*

*os deficientes visuais também, mas e os surdos?! Explicou que nós precisávamos fazer proposições, mas como se os surdos tinham baixa escolaridade?! então essa era uma necessidade [...] (Fernando).*

Pode-se considerar que a estratégia adotada, por Cláudio, para superar essas barreiras foi atuar internamente nesses grupo de surdos, para constituir novas lideranças “internas” – considerando que, apesar de ser paraense, ele viera de uma realidade externa (Rio de Janeiro) – instrumentalizando-as para que pudessem agir internamente, não somente pelo aprendizado da língua de sinais, mas principalmente pelo desenvolvimento de um entendimento político sobre os surdos e o papel da associação nesse contexto.

*Cláudio foi importante pela forma como ele ajudou muitos surdos e criou algumas lideranças [...] ele percebia a participação de alguns surdos na comunidade e cooptava aqueles surdos até criar um pequeno grupo, foi assim comigo, com o Antonio Carlos, com outros... depois ele nos ajudava a aprender e praticar bem a LS [...] para que pudéssemos perceber a importância de fundar uma associação de surdos [...] (Fernando).*

Nesse ponto da análise, há uma narrativa que merece destaque por representar diretamente a quinta figura dusselianas do mito da modernidade, a saber, a conquista espiritual, conforme apresentada na quinta seção desta tese<sup>46</sup>. Trata-se do encontro de surdos que começou a se dar aos domingos, no Instituto Felipo Smaldone, por ocasião da catequese realizada com os surdos, em língua de sinais. A narrativa do Professor Paulo, ouvido nesta pesquisa, destaca que apesar da escola da instituição adotar a abordagem oralista nas atividades escolares, o uso da língua de sinais seria permitido nas atividades de catequese, pois eram destinadas aos surdos jovens e adultos.

*Elas abriram a evangelização por meio da língua de sinais, a sala de aula não, na sala de aula era tudo oralização, mas a evangelização era para adultos [...] elas tinham essa concepção, de que com os adultos era possível (trabalhar em língua de sinais), não era mais tão acessível para eles a oralidade, porque na concepção [...] para adquirir a oralidade tem que ser desde o início, desde o pré-escolar, desde que nasceu, tem que estar estimulando a criança, o bebê, para oralizar. O fato de o surdo estar adultos, na imaginação delas, já perderam essa oportunidade de aquisição da oralidade [...] mas então, para eles restariam os sinais [...] (Professor Paulo).*

Essa condição fez com que o local se tornasse um espaço de encontro e convivência dos surdos, onde se encontravam diferentes grupos de surdos. O

---

<sup>46</sup> Descrição contida no Quadro 6 entre as páginas 2000 e 202.

narrador vai indicar que, diante deste fato (o encontro de diferentes grupos de surdos) surge outra associação representativa dos surdos, porém, tutelada pelas irmãs salesianas, cujo nome, inclusive, remetia à concepção com que os surdos seriam vistos e tratados.

*Por outro lado, o fato de que uma associação foi criada, a segunda associação de Surdos que eu tenho notícia foi criada ali em torno do Felipe Smaldone, que era uma associação, tinha o título [...] que era assim a “associação da Áudio Comunicação” e tinha uma irmã que era responsável por isso. E ela era presidente, digamos assim. É claro que tinha alguns surdos, mas era o início dessas associações, geralmente de surdos, era que os pais [...] assim como acontece com a síndrome de Down em que os pais eram responsáveis [...] lá no caso era a irmã que era responsável. Então você tinha também a reunião da associação nos finais de semana (Professor Paulo).*

O que se revela é uma concepção que, por um lado, mantém os surdos dentro de uma minoridade que ainda demanda uma tutela. No entanto, por outro está passível de ser alcançado pela mensagem cristã através da língua de sinais. Fato decorrente de não haver condições de “cura” pelo desenvolvimento da oralidade. Vê-se instituída e materializada uma política de identidade na qual prevalecem aspectos regulatórios.

É igualmente uma oportunidade para que se compreendam as argumentações de Ciampa (2003), acerca do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, particularmente quando trata da cooptação da ideia de metamorfose pelo poder opressor. Nesse contexto, representado pela instituição religiosa que visa a manutenção da opressão e da regulação das identidades possíveis, a partir da aceitação da língua de sinais.

Em outras palavras, assim como a metamorfose pode ser impedida ou prejudicada, revertendo-se como Não-Metamorfose (CIAMPA, 2005), a emancipação, uma vez impedida ou prejudicada, seja pela violência seja pela coerção, inverte a metamorfose em desumanização (CIAMPA, 2003). Ou seja, “Identidade é sempre processo de metamorfose, cujo sentido precisa ser compreendido sempre como emancipatório (ou não) e sua concretização se dá sempre como ação política (explícita ou não)” (CIAMPA, 2003. p. 4).

No caso em tela, trata-se de uma ação política explícita, de caráter claramente regulatório, que parte da aceitação da língua de sinais para efetivar a escola como um espaço de encontro de surdos, de forma a constituir uma organização política (associação) que os represente, conforme as concepções e interesses

totalmente heterônomos. Isto é, o favorecimento de algum autorreconhecimento baseado numa hetero-afirmação (CIAMPA, 2003).

Ainda sobre as escolas especializadas, há um aspecto relevante que merece atenção nesse debate. Na tese de Netto (2022), há uma descrição dos espaços dessas duas escolas – Astério de Campos e Felipe Smaldone – como espaços de vivências de surdos paraenses. Como afirmado acima, o Instituto Felipe Smaldone construiu essa referência a partir dos encontros de catequese realizados aos domingos, na língua de sinais. Culminando com a criação de uma associação de surdos tutelada pelas irmãs salesianas (ouvintes).

Mesmo durante a fase mais restritiva da abordagem oralista nas escolas especializadas, era comum que seus alunos surdos fossem encaminhados para turmas majoritariamente composta por alunos ouvintes, nas escolas regulares. Isso acontecia, geralmente, na transição entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental. Para tanto, o aluno era avaliado em relação à sua capacidade de oralização, leitura e escrita da língua portuguesa.

Todavia, era e, ainda, é comum que muitos desses alunos venham até o prédio dessas escolas especializadas, reencontrar colegas e amigos surdos. Netto (2022) considera, em relação a esse aspecto, que a escola especializada passa a ter, para os alunos surdos, um significado mais relevante, por ser percebida por eles como um espaço em que está entre seus iguais, e que, apesar das memórias repressoras, demonstram afetos pelo espaço e pelas pessoas.

As escolas são lugares de interação de surdos, de reencontros e de construção de saberes entre diferentes gerações. É como um lugar em que uma comunidade frequenta para estar junta, assim, é bastante comum surdos, independentemente de serem matriculados, irem às escolas, visitá-las, reverem amigos que atuam ou estudam nelas. Naturalmente, isso ocorre menos no dia a dia, e é bem mais intenso quando há programações culturais, como festas juninas, comemorações do Dia Nacional do Surdo (26 de setembro), atividades esportivas, entre outras (NETTO, 2022 p. 127).

Essa “construção de saberes entre diferentes gerações”, pode-se considerar ter sido problematizada pelo próprio Cláudio, quando de seu retorno a Belém. Conforme debatido anteriormente, os encontros entre os surdos, promovidos e difundidos a partir das iniciativas deste personagem, ocupavam-se de divulgar a língua de sinais e de criar uma comunidade sinalizante desta língua, por meio da consolidação e expansão de um vocabulário e do desenvolvimento de uma experiência visual, entre os adultos.

Contudo, há relatos de que o Sr. Cláudio se preocupou também em iniciar um processo de difusão entre as crianças, que seriam mais facilmente encontradas nas escolas especializadas, embora em uma abordagem oralista e sem abertura para a utilização ou circulação da língua de sinais.

*Ele veio até a escola aqui (Astério de Campos) vender bombom na rua, a gente saía encontrava com ele [...] ele vendia para alguns, para outros ele dava (bombons) [...] o objetivo dele era ensinar a língua de sinais para as crianças [...] eu tinha uns 19 anos e ficava observando ele, porque ele não era professor, ele não tinha formação [...] ele chamava as crianças [...] primeiro as crianças ficavam com medo, não queriam aceitar [...] então ele dava, ensinava uns sinais, e ia encantando as crianças, até que as crianças ficavam todas sentadinhas ali [...] e aí ele contava uma história, e ia ensinando os sinais [...] (Arlindo).*

Essa estratégia teria sido adotada tanto em frente ao Astério de Campos quanto em frente ao Felipo Smaldone. Assim, encontrando adesão de muitos alunos. É possível conjecturar como essa informação tenha circulado internamente entre os alunos, que sempre tiveram resistências em relação aos métodos da abordagem oralista. Todavia, a resistência ferrenha à possibilidade da língua de sinais se manifestou por meio da intervenção da direção das duas escolas, que tentaram afastar o Sr. Cláudio dos locais e, inclusive, proibi-lo de permanecer nas proximidades, conforme outros relatos.

*As famílias, os professores, a direção do Astério mandavam ele sair, dizendo que ele não podia ficar na frente da escola e os alunos começaram a sentir falta dele [...] e ele passou a ir para o Felipo Smaldone [...] também as irmãs mandavam ele ir embora de lá da frente porque os surdos ficavam muito interessados [...] os surdos não gostavam do oralismo, não aceitavam o oralismo [...] (Socorro).*

*Outras famílias, pais e mães, perceberam e tiraram seus filhos de lá e avisaram a direção da escola [...] reclamaram dizendo que tinha um surdo na frente da escola vendendo bombons e ensinando língua de sinais para as crianças [...] a diretora foi até lá e o proibiu de ficar no local, e ele então foi para um ponto mais distante da escola [...] no dia seguinte, as crianças desceram procurando por ele e perceberam que ele estava um pouco mais distante e as crianças iam até ele [...] ele ali vendia e ensinava (LS para) as crianças [...] no Felipo Smaldone as crianças, também pequenas, iam até lá ele vendia os bombons enquanto ensinava língua de sinais [...] (Cleber).*

Pode-se conjecturar sobre a importância desses encontros, pelo fato do Sr. Cláudio ter tomado consciência da importância para as crianças surdas, não só como possibilidade de formar novas gerações de surdos sinalizantes, usuários da língua de sinais, mas efetivamente para a construção de uma experiência, de uma vivência

positiva em torno da surdez. Corroborando com o processo de transformação do qual fala Perlin (2003), para que seja efetivamente favorecido de maneira mais breve, evitando quaisquer prejuízos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais, políticos ou identitários que tenha ele mesmo vivenciado.

Essa iniciativa de encontrar as novas gerações de surdos, para lhes apresentar a língua de sinais, sua forma visual de comunicação e de atribuição de significados, revelou-se bastante relevante para favorecer o encontro de gerações diferentes de surdos em torno da língua de sinais. Essa afirmação parte do pressuposto considerarmos que muitos desses alunos podem não ter visto, antes do Sr. Cláudio, a figura de um adulto surdo sinalizando. Por isso, essa imagem quebrava as imagens, construídas no imaginário das crianças surdas, de que não havia possibilidade de desenvolvimento fora da oralidade, de tal forma que aquilo pudesse lhes dar elementos para, ainda mais, questionar o oralismo.

Diante dessas constatações, recorrem-se às análises de Santos (2011, p. 232) acerca da importância dos encontros entre os surdos, no processo de construção das identidades surdas, em particular, para o encontro entre surdos de gerações diferentes.

a importância e a relevância desse encontro com o surdo que já vivencia uma experiência transformadora em torno da identidade surda, [...] Suzi tem a oportunidade de encontrar-se com um surdo adulto que já experiencia a metamorfose, [...] ela encontra-se com Sandro como professor de língua de sinais, com quem aprende a língua de sinais, com quem troca experiências visuais, em quem pode se ver como sujeito visual e diferente.

Considera-se que essa tenha sido a contribuição mais relevante da ação direta desse personagem para a difusão da língua de sinais. Porém, compreende-se, também, que pode ter sido uma forma de estabelecer esses locais como pontos de encontro de surdos, não necessariamente de alunos ou ex-alunos, mas de convivência de surdos que, cotidianamente, encontram-se com seus pares, constituindo novas relações ou encontrando outras gerações. Nessa conjuntura, enfatiza-se, principalmente, o caso do Astério de Campos, pois durante alguns anos, inclusive atualmente, conta com a frequência de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (atendimento educacional especializado no contraturno da escola regular) – compreendendo também que, durante alguns anos, a escola possuía turma de cursinho pré-vestibular, ou seja, com alunos concluintes do ensino médio.

## **7.2 O hiato entre os momentos históricos de difusão da língua de sinais**

Inicialmente, torna-se necessário tratar sobre a concepção de que houve um “hiato” entre os momentos históricos de difusão da língua de sinais. Primeiramente, Bentes e Hayashi (2012), que têm sido os autores de referência nessas análises, por serem os primeiros a estudarem o contexto e as características históricas da educação de surdos no Estado do Pará, consideram ter havido diferentes modos de “divulgação” da língua de sinais, neste percurso histórico, apesar de não ser este seu objeto de estudo. Seu trabalho é bastante ocupado em detalhar a perspectiva teórica que conduzia à política pública de educação destinada aos surdos, e como ela se manifestava no contexto da Escola Astério de Campos.

Contudo, ao contrário da forma como os momentos históricos foram descritos no processo de formulação da tese defendida nesta pesquisa, em que pese o caráter político do processo de construção das identidades surdas e de indivíduos surdos, os autores em tela consideram todas as mudanças que possam ter representado uma abertura ou uma aceitação da língua de sinais, como momentos ou elementos de divulgação desta língua no contexto regional.

Contraopondo essa perspectiva, na análise desta tese, está proposto que se olhe para os contextos, a partir dos quais os indivíduos surdos tenham tomado, para si, o protagonismo desses momentos históricos que culminaram num processo de difusão da língua de sinais, entre os surdos. Conforme está descrito nas análises anteriores, partindo das “ações diretas” do Sr. Cláudio, mas também entre indivíduos não-surdos, como se verá nos tópicos seguintes.

Entretanto, em se tratando de dados históricos, é necessário que essa breve revisão da descrição, feita por Bentes e Hayashi (2012), acerca de outros momentos que possam ter resultado em alguma forma de divulgação da língua de sinais, apresente igualmente os dados.

Assim, no contexto anunciado acima, ou seja, do caráter político do processo de construção das identidades surdas, os argumentos de Bentes e Hayashi (2012) estão interpretados como dados contextuais que possam ter favorecido o surgimento do segundo momento de difusão da língua de sinais, em Belém, reforçando que tenham sido protagonizados por um indivíduo surdo.



Acredita-se que, da mesma forma, seja necessário fazer uma breve distinção entre o que se possa considerar uma “divulgação” e uma “difusão” da língua de sinais. De forma bastante simples, a *divulgação*, conforme parece compreensível nos dados em questão, está relacionada ao espaço escolar, em princípio, e ao conjunto do corpo docente da escola (Astério de Campos, pois é a instituição tratada na pesquisa). Apesar de se considerar que esses sinais estivessem sendo “ensinados” para os alunos surdos, é perfeitamente compreensível, na argumentação de Bentes e Hayashi (2012), que não compõem o objetivo do ensino, mas instrumentos para o ensino da língua portuguesa. Ao passo que a “difusão”, objetivamente, trata-se de tornar a língua de sinais cada vez mais acessível a maior quantidade de pessoas possíveis. Conforme comprovado no tópico anterior, as ações diretas do Sr. Cláudio favoreceram, entre os surdos, e como se verá adiante, outro momento histórico favorecerá entre indivíduos não-surdos também.

Postula-se assim o sentido dado à expressão “hiato”, que compõe o título desta subseção, ser uma lacuna entre ações diretamente efetivas de difusão da língua de sinais, que contaram com o protagonismo de indivíduos surdos e resultaram em alguma forma de organização.

Adentrando, agora, efetivamente nos elementos que compõem este hiato, Bentes e Hayashi (2012) abordam, inicialmente, a realização do curso de Comunicação Total, ofertado pelo Departamento de Educação Especial (DEES), no ano de 1980, para professores da rede estadual, a partir do qual algumas professoras “que conseguiram aprender sinais de Libras” (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 101), passaram a usar esses sinais na estrutura da língua portuguesa.

Não é possível considerar que, nesse contexto, tenha havido alguma forma de difusão da língua de sinais. Em primeiro lugar, porque os professores não aprenderam a língua em si, mas como está descrito, “sinais da Libras”, além do que os alunos não passaram a ter contato com a língua em sua modalidade (gestual e visual), mas como elementos de ilustração da língua portuguesa, que seguia sendo o objetivo central do ensino.

Outra forma de divulgação da língua de sinais, considerada pelo autor, reside na ação missionária de igrejas cristãs evangélicas, com destaque para as “Testemunhas de Jeová” e para a “Igreja Batista”. Uma ação de cunho estritamente religioso que se utilizava da “comunicação total ou da similaridade entre língua de

signais e a língua portuguesa oral” (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 102). Além dos cultos, realizavam também cursos de formação para o “ministério do silêncio”.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar a análise já lançada sobre o papel das instituições religiosas no processo de colonização dos surdos, que partiram do trabalho de Silva (2011), conforme disposto no item 5.5. (A Conquista Espiritual) da seção cinco<sup>47</sup>, terceiro estudo, aborda que,, ao assumirem o protagonismo desse processo de divulgação da língua de sinais, seja pela produção de dicionários, seja pela oferta de cursos de formação para o uso dessa língua, nem sempre circundou em torno do contexto de sua própria religiosidade. Essas instituições religiosas assumem igualmente o protagonismo da transmissão de uma forma de ser surdo.

Na década de 1990, houve uma conjuntura de mudanças nacionais e internacionais que favoreceram a abertura de um debate mais amplo sobre os alunos surdos e a língua de sinais. Bentes e Hayashi (2012) descrevem essa conjuntura, numa cronologia relativamente linear, que favorece bastante o entendimento dos avanços no discurso sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Em 1992 por aí, que teve um primeiro congresso de bilinguismo. Você já tinha a Lucinda Ferreira Brito. Nesse congresso foi uma pessoa do Astério de Campo que foi a Professora Joaquina, para o Rio de Janeiro [...] Só que não teve grande repercussão isso [...] o que teve repercussão foi a política de discussão no final da década de 90, com a ideia de inclusão (Professor Paulo).

Esse relato corrobora com a perspectiva de que as mudanças, nos discursos sobre o ensino de Libras para os alunos surdos, apenas foram possíveis após um novo paradigma em relação à macropolítica, em âmbito internacional. Essas mudanças estão relacionadas à introdução do discurso inclusivistas na política educacional paraense, que surge a partir da participação da professora Odineia Figueiredo, em evento internacional, no ano de 1996, que se traduziu em inúmeros eventos de formação que ajudaram na formação deste discurso no Estado.

Esse é o momento em que a abertura, oportunizada pelo entendimento de inclusão, favorece pela figura da própria professora Odineia Figueiredo, que administrava a educação especial à época, com o ingresso dos primeiros surdos no quadro do departamento de educação especial.

*Você teve mudanças significativas e a abertura que ela deu... O fato dela contratar Arlindo e Arlindo trazer Fernando. O Arlindo já era funcionário público, naquela época DEES, e constituiu um grupo de*

---

<sup>47</sup> Ver página 177.

*surdez... na época era a educação... era deficiência auditiva e esse grupo foi se constituindo, foi aumentando (Professor Paulo).*

No contexto específico da educação de surdos, a introdução do discurso do bilinguismo passa a representar a mudança de perspectiva para os alunos surdos que permaneciam sendo atendidos nas escolas especializadas. Bentes e Hayashi (2012) citam como fato determinante para essa mudança, a realização de curso ministrado pela professora Lucinda Brito da UFRJ, que por sua vez, serviu de estímulo para a participação de uma comitiva de 21 pessoas, entre professores ouvintes (do Astério de Campos) e de surdos, em curso realizado na capital fluminense, ministrado na própria UFRJ: um “Curso de Libras” destinado aos surdos (11) e outro “Libras: estratégias de pesquisa e aplicação à educação de surdos”, destinado aos professores ouvintes.

Sobre esse aspecto, a narrativa do “Professor Paulo”, relativo a esse episódio, revela que a ida dos surdos para a realização do curso no Rio de Janeiro não era um consenso da administração da educação especial, tanto que fora uma insistência da professora Lucinda Brito, que garantiu a participação numerosa dos surdos.

*Ela quis fazer isso, ela queria isso [...] Queria que o Estado do Pará, Belém, acentuasse (a língua de sinais) [...] porque o forte era no Rio de Janeiro na época. [...] Por exemplo, uma das escolhas era o Antônio Carlos. Quem escolheu ele foi a Lucinda. Lucinda tomou conhecimento [...] "olha esse menino aqui, é quem sabe muito bem língua de sinais", ela identificou, aquela pessoa que mais sabia língua de sinais era ele, "é uma língua de sinais pura", ela identificava (Professor Paulo).*

Ao dizer “ela quis fazer isso, ela queria aquilo” parece indicar que não seria essa a preocupação inicial do Departamento de Educação ocupado com a educação de surdos. Igualmente dizer “queria que [...] acentuasse (a língua de sinais)” demonstra a identificação da necessidade maior de instrumentalizar os próprios surdos para que as mudanças fossem favorecidas.

Outro aspecto que merece destaque, nesse excerto da narrativa do “Professor Paulo”, bem como do texto de Bentes e Hayashi (2012), é que dos onze indivíduos surdos, indicados para a participação no curso realizado no Rio de Janeiro, pelo menos três deles foram aqueles primeiros surdos a constituírem um círculo de amizade com o Sr. Cláudio, a saber, Antônio Carlos Raiol, Fernando Negrão dos Santos e Arlindo Gomes de Paula.

O processo de escolha desses surdos, também, merece alguma atenção, se partirmos da preocupação da professora Lucinda, indicada no excerto acima, ao identificar uma liderança que se exercia pela qualidade da sinalização, que se pode considerar como a experiência visual, mas também da qualidade de seu vocabulário da língua de sinais e sua relação de não dependência da língua portuguesa. Nesse raciocínio, está claro que a escolha de Antônio Carlos se deu sob esse critério, visto que assim está registrado nas narrativas. Sobre os demais, temos indícios para considerar que as escolhas, tanto de Arlindo Gomes de Paula como de Fernando Negrão dos Santos, ocorreram devido comporem (ou terem composto) o quadro de funcionários do DEES. Uma dessas personagens, que compôs a comitiva paraense com destino ao Rio de Janeiro, foi a Socorro Bonifácio, a única surda que custeou suas despesas com recurso próprio e que teria sido integrada ao grupo, a convite de Arlindo. Outro aspecto interessante de se notar é que duas dessas personagens surdas, a saber, Socorro Bonifácio e Ana Cristina eram oralizadas e não tinham qualquer conhecimento da língua de sinais. Os demais surdos teriam sido escolhas centralizadas no DESS.

Figura 19 - Comitiva Paraense para participação do Curso na UFRJ



Fonte: Acervo do Professor Cleber (1996)

Figura 20 - Curso de Libras UFRJ



Fonte: Acervo da Professora Socorro (1996)

A participação dos surdos, nesse **curso no Rio de Janeiro**, é um evento também relevante, pois representou o encontro com os surdos cariocas que vivenciaram outro tipo de experiência em relação à língua de sinais, bem como um processo distinto de construção de suas identidades surdas.

Sobre esse evento, vale destacar três pontos, de maior relevância, evocados nas narrativas e alguns de seus desdobramentos. O primeiro deles, pode-se considerar ter sido o primeiro impacto dos participantes surdos neste curso. Pode-se afirmar que eles tenham sofrido um choque de realidade. O primeiro choque se considera ter sido o encontro com os professores surdos que ministraram o curso. Ocorrência que se desdobra em três aprendizados importantes para aquele grupo de alunos: (1) a forma fluente com que os professores surdos usavam a língua de sinais. Sobre esse aspecto, pesa a necessidade de adaptação bastante rápida ao ritmo de sinalização bastante natural com que os professores sinalizavam. Considerando-se ter sido alcançado com relativa facilidade àqueles participantes que já possuíam conhecimento da língua de sinais, em algum grau de fluência condizente com a realidade local de Belém.

Também reside, sobre esse aspecto, o grande ruído gerado, nesse primeiro encontro, pelo fato de duas participantes (Socorro e Ana Cristina) não possuírem

nenhum conhecimento em língua de sinais, face a importância do conhecimento da língua de sinais para o melhor uso da língua portuguesa escrita, em detrimento da oralidade, conforme relatos de Fernando e da própria Socorro:

*A Socorro foi a que se sentiu mais assustada com a LS por que não tinha nenhum conhecimento da LS [...] ela foi perguntada pelos professores por que ela estava lá se era oralizada, ela e a Ana Cristina [...] Socorro pediu desculpas e respondeu que estava com um pouco de medo pois não sabia LS já que em Belém era proibida de usar a LS [...] lembro que o professor começou a questionar elas (Socorro e Ana Cristina) se sabiam bem a LP o suficiente para redigirem um texto baseado em sua oralização, daí a Socorro ficou travada na frente do quadro, e assim ele conseguiu confrontar as duas e mostrar pra elas que saber oralizar não garantia uma proficiência da LP escrita, a Ana Cristina escreveu melhor em LP, e então ele explicou que precisávamos conectar nosso raciocínio em LS com o conhecimento da LP para conseguir escrever melhor [...] e ele explicou que saber mais LS ajudava o surdo a escrever melhor pois dava-lhe mais esclarecimento sobre as coisas [...] (Fernando).*

*Quando eu cheguei no Rio, comecei a observar todo mundo sinalizando, muito fluente e eu não entendia nada, eu comecei a ficar nervosa com aquilo [...] quando chegou no outro dia na UFRJ, eu senti e pensei que a professora seria ouvinte e que ensinaria em língua portuguesa [...] eu estava tranquila com aquilo [...] quando o professor entrou, eu observei que ele era surdo e que ele não oralizava nada [...] eu comecei a ficar mais nervosa, pedi ajuda para um colega, rápido ali, para aprender o alfabeto manual, pedia que me ensinasse meu nome rápido [...] fiquei treinando ali na cadeira, até que ele me perguntou meu nome em Libras, eu sinalizei ali com alguns erros, e ele me perguntou: “você não sabe libras?” e disse “para que você veio?!” [...] aquilo mexeu comigo, fiquei muito angustiada com aquilo, disse que tinham me convidado, e ele respondeu “para quê se você oraliza, o que que você veio fazer aqui se você é oralizada?” [...] então eu guardei aquilo para mim e comecei a prestar muita atenção na aula [...] (Socorro).*

Nesse panorama, receber interrogativas do tipo “Para que você veio?” ou ainda “O que você veio fazer aqui?” parecem, inicialmente, um estranhamento sobre seu grupo de pertencimento, como se ali fosse o espaço de quem já sabe língua de sinais – e de fato se pode conjecturar que esse seria um dos critérios para participação no curso, já ser usuário da língua de sinais. Nesse mote, enquadram-se perguntas sobre seus objetivos no curso “Se não se fala essa língua (de sinais), o que veio buscar neste curso?”, ou ainda, em relação à sua expectativa, ao questionar “ Já que não sabe essa língua, o que espera do curso?”. Sua atitude como resposta aos questionamentos (“*guardei aquilo para mim e comecei a prestar muita atenção da aula*”) coaduna com seu entendimento sobre a insistência de sua mãe – inclusive

custeando seu deslocamento para o curso – para que não desistisse, para que considerasse a necessidade do irmão mais novo, também surdo, que já sinalizava alguns sinais e não era oralizado (*“porque antes meu irmão já sinalizava e eu oralizava, então a gente discutia e brigava muito [...] e eu fui para o Rio pensando nisso também”*).

Ainda no bojo dessa confrontação, realizada por ocasião desse primeiro encontro, o professor faz um questionamento que dialoga diretamente, pode-se considerar, com o papel da língua na formação de suas identidades. Quando perguntou sobre a capacidade de produção textual formal e autônoma das participantes oralizadas. A pergunta poderia ser refeita, no campo das identidades, de forma que se perguntasse “Quem você consegue ser, com o que você sabe oralizar em língua portuguesa?”. Apesar de uma resposta relativamente positiva ao exercício, dada por Arlindo e Ana Cristina, a reflexão gerada é de que a língua de sinais representa a língua que melhor favorece o desenvolvimento do entendimento da realidade ao surdo. Oportunizando, a esse, o conhecimento de si e do mundo, capaz de oportunizá-lo uma vivência equânime com seu outro (ouvinte) usuário nativo da língua portuguesa.

Essas conclusões estão registradas, no segundo aprendizado importante que as narrativas revelam, a saber, (2) o aprendizado além da língua de sinais. Cumpre-se citar que um curso de língua de sinais, realizado na cidade em que foi fundado um instituto centenário ocupado da educação dos surdos, onde estudou o Sr. Cláudio, o personagem de referência do processo de difusão da língua de sinais em Belém, ministrado por professores surdos, em língua de sinais, está absolutamente caracterizado para ensinar muito mais que essa língua.

*[...] Foi muito esclarecedor e eu então entendi como a LS era importante. Aprendi sobre a história na França, as disputas políticas, os preconceitos, o governo, as manifestações e como tudo isso influenciou a história da LS e dos surdos no Brasil. [...] eu ficava pensando como aquilo era muito triste, mas os professores nos provocavam perguntando “como podemos trabalhar para mudar isso?”, explicavam que não podíamos ficar parados, nos estimulavam, porque tínhamos o futuro para viver. [...] explicavam que precisávamos continuar os estudos, que não podíamos desistir. Aquilo me despertou e eu fiquei pensando muito sobre o assunto, [...] pensei que precisava passar naquele curso e voltar pra Belém [...] (Fernando).*

*Comecei a perceber que eu estava entendendo tudo com muita facilidade [...] Lembrei do Cláudio [...] Pensei “Meu Deus o Cláudio tinha razão, como é importante a Libras para mim” [...] comecei a*

*perguntar os significados, e comecei a entender tudo, e me dei conta do tempo que eu tinha perdido durante a minha vida toda [...] prestei atenção na explicação durante a semana toda [...] (Socorro).*

Essas narrativas revelam ser um aprendizado de aspectos históricos, culturais, pedagógicos e políticos sobre a surdez, os surdos e a língua de sinais, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua própria condição. Pode-se afirmar, com relativa tranquilidade, que um dos objetivos do curso era desvelar as características de um processo histórico de opressão e violência materializado através de uma política educacional, que priorizou o ensino da escrita e da oralidade da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais. E mesmo com uma aceitação progressiva, na história dessa educação, permanecia em papel ou condição secundária. Pode-se conjecturar que, dessa forma, foram confrontados com suas próprias histórias (“*me dei conta do tempo que eu tinha perdido durante a minha vida toda*”) e com quem estavam sendo, até aquele momento e com o papel da língua de sinais nesse processo.

Essa perspectiva, acredita-se estar evidenciada na pergunta provocativa sobre “Como podemos trabalhar pra mudar isso?”. É uma pergunta que questiona uma ação (como podemos *trabalhar*) e que se supõe coletiva (como *podemos*), de âmbito mais geral, não apenas local, visto que a forma plural do verbo abarca sujeitos de lugares diferentes, sendo uma ação de demanda permanente (“*não podíamos ficar parados [...] tínhamos um futuro para viver*”) e formação contínua (“*precisávamos continuar os estudos*”).

Outro aprendizado revelado pelas narrativas, em relação a este episódio, são atinentes à importância registrada do (3) aprendizado da língua de sinais, conforme se pode observar nos excertos destacados a seguir.

*[...] Eu pensava “meu Deus eu aprendi tudo muito rápido, e eu brigando com meu irmão, desprezando os outros surdos que sinalizavam”, eu finalmente entendi o que era a língua de sinais, a cultura surda, eu aprendi muito sobre a história dos surdos e da Libras [...] Comecei a ver surdos formados, engenheiros, fiquei admirada com aquilo [...] o outro era pedagogo, e eu não sabia o que era pedagogia, não sabia o que era engenharia [...] eu perguntava “o que é engenharia?” então me explicavam que era o profissional que trabalha na construção civil [...] eu comecei a perceber que eles podiam [...] os surdos dirigiam, surdos advogados, os surdos na universidade [...] e comecei a perceber como aquele nosso grupo de surdos de Belém, meus amigos, o quanto nós estávamos atrasados, meu deus! [...] aquilo mexeu muito comigo [...] comecei a pegar todo tipo de informação, perguntar tudo para todo mundo (Socorro).*



*[...] Então, o Cláudio me dizia sempre que eu precisava estudar [...] eu lembro que eu fui para o Rio de Janeiro e quando retornei fui falar com ele (Cláudio), e disse que ele tinha razão [...] ele perguntou “você viu como a LS é desenvolvida lá?!” eu respondi que sim, que ele tinha razão e o agradei por todo apoio que me dava. Fiquei angustiado em pensar em todo período de opressão do oralismo [...] isso não pode mais acontecer, o surdo é um sujeito com seus próprios direitos [...] (Fernando).*

Ao dizer “eu aprendi muito rápido”, de forma bastante enfática, em relação à língua de sinais, revela-se a entrada destes surdos num universo de significados que esta língua oportuniza, não foi alcançado por meio da língua portuguesa, considerando que Socorro, ao participar deste curso, possui, aproximadamente, 26 anos de idade, tendo sido oralizada.

Esse universo de significados engloba também uma consciência política da condição da surdez, como uma consciência de si no mundo, na medida em que diversos aspectos vivenciados, na condição de oralizados, tomam outro sentido, como opressão e violência (“*finalmente entendi o que era a língua de sinais, a cultura surda, eu aprendi muito sobre a história dos surdos e da Libras*” – Socorro; “*Fiquei angustiado em pensar em todo período de opressão do oralismo [...] isso não pode mais acontecer*” – Fernando).

No contexto do que virá a se tornar essa personagem, Socorro afirmar ter, finalmente, entendido o que era a língua de sinais. Nessa descoberta, implicava entender como uma língua superava o *status* de mímica ou de gestos, apresentando-se como uma parte constitutiva dessa nova forma de ser (ser surdo), com que estes participantes se deparavam na realidade da surdez no Rio de Janeiro.

Na narrativa de Socorro, fica claro que ela se depara com as possibilidades sendo concretizadas na vida dos surdos fluminenses, em relação a papéis sociais que, aos surdos de Belém, eram negados arbitrariamente, sob o discurso do oralismo, sobre o qual se depositava toda a expectativa de desenvolvimento para os surdos (“*eu comecei a perceber que eles podiam [...] os surdos dirigiam, surdos advogados, os surdos na universidade [...]*”). Ao indagar “Eles podiam”, em relação aos surdos, não estava desvinculado da língua de sinais, e isso vem acompanhado de uma compreensão gravíssima sobre a realidade dos surdos de Belém (“*o quanto nós estávamos atrasados*”). Esse “atraso”, vale o destaque, não estaria simplesmente relacionado às suas conquistas profissionais – se se considerar o destaque dado às formações e atuações profissionais – mas, mais profundamente, pode-se considerar,

estaria relacionado ao processo de formação dessa forma de ser surdo, que não depende de uma equiparação à condição oral do ouvinte, mas que, ao contrário, constituir-se-ia através da diferença demarcada, mais objetivamente, pela língua de sinais.

Outro aspecto digno de nota se situa na lembrança da figura do Sr. Cláudio, posto que Fernando possui a oportunidade de constatar *in loco* todas as referências ao Rio de Janeiro, à língua de sinais e aos surdos, realizadas por Cláudio, quando da constituição da comunidade surda belenense. A pergunta de Cláudio sobre o desenvolvimento da língua de sinais, no Rio de Janeiro, não era exatamente uma pergunta sobre a extensão do vocabulário dos surdos, ou mesmo sobre a fluência deles, porém era uma pergunta que tratava da organização política dos surdos, relacionada ao desenvolvimento da língua de sinais como língua em seus aspectos gramaticais. Uma reflexão sobre o encadeamento e interdependência desses aspectos, no contexto fluminense, ou seja, o desenvolvimento social dos surdos estaria relacionado ao desenvolvimento de uma comunidade de sinalizantes,, organizada politicamente, fortalecendo seus vínculos culturais de forma a favorecer algum reconhecimento social sobre esta forma de *Ser Surdo* (“*Lembrei do Cláudio [...] pensei ‘Meu Deus o Cláudio tinha razão, como é importante a Libras para mim’ [...] – Socorro*”).

Pode-se conjecturar que essa consciência, desenvolvida pelos surdos durante esse curso (“*Aprendi sobre a história na França, as disputas políticas, os preconceitos, o governo, as manifestações e como tudo isso influenciou a história da LS e dos surdos no Brasil*” – Fernando; “*eu finalmente entendi o que era a língua de sinais, a cultura surda, eu aprendi muito sobre a história dos surdos e da Libras*” – Socorro), permitiu que fizessem uma crítica em relação ao que *Estavam Sendo*, no contexto da surdez em Belém. Nesse intuito, a provocação feita pelo professor surdo (“*como podemos trabalhar para mudar isso?*”) possa ter ficado ecoando até o retorno ao Estado, aguardando que assumissem um comprometimento concreto.

Aqui se pode problematizar um aspecto que interessa diretamente à tese descrita nesta pesquisa. Com o desenvolvimento dos movimentos sociais de surdos, colocando indivíduos surdos no protagonismo de atividades de formação como as desenvolvidas pela UFRJ – pressupõe que os surdos participassem do grupo de pesquisa que oferta os cursos – da mesma forma como se deu com os cursos

ofertados pela FENEIS (em período posterior a esse analisado), é interessante pensar que esses eventos possam representar alguma espécie de um primeiro desenho de uma política de identidade, tendo como ponto gênese os próprios surdos. Uma vez que, paulatinamente, toma proporções cada vez maiores à medida que tais iniciativas ganham maior alcance, como os cursos de formação para o uso de Libras, para a formação de professores visando atuarem na educação de surdos e para a formação de instrutores de língua de sinais.

Para ilustrar melhor esta problematização, recorro ao debate promovido por Santos (2011. p. 47-48), ao problematizar o conceito de “Povo Surdo” (STROBEL, 2008), afirmando que esse tem sido visto como:

*uma comunidade imaginada, para entender como os laços criados entre os surdos, segundo argumentos destes, buscam essencializar e fixar a identidade. Nesse conceito reivindica-se uma história comum de abandono, de opressão, aprisionamento e controle do corpo e das expressões, de proibição da língua de sinais, de treinamento da fala e aprendizado da oralidade, de frustração e fracasso [...]*

Em síntese, o conceito de “Povo Surdo” pode ser considerado como uma “comunidade imaginada” – visto que nenhuma comunidade é constituída naturalmente, mas ao contrário, é imaginada e/ou inventada – cuja unidade é constituída e construída a partir de “Mitos Fundadores”<sup>48</sup>, cuja função é criar os laços que justifiquem a ligação entre seus membros.

Outro aspecto que merece destaque, nesta problematização, reside no entendimento da Professora do INES Solange Rocha<sup>49</sup>, e do Professor Paulo, ex-professor da Rede Estadual, ambos participantes desta pesquisa, quando afirmam que:

*sobre a importância dos surdos que estudaram aqui no INES, nas pesquisas que nós fizemos nos documentos históricos do instituto temos encontrado documentos verdadeiros de surdos do Brasil inteiro que vieram estudar aqui no INES [...] saíam do instituto entre 18 e 19 anos, mais ou menos, e retornavam para seus estados de origem [...] por que aqui no INES eles sinalizavam direto em LS [...] alguns autores e alguns livros afirmam que no INES só se oralizava e que a LS era totalmente proibida, mas eu nunca encontrei qualquer evidência [...] com tantos surdos juntos, como proibir a LS?! [...] então, se tinham*

---

<sup>48</sup> Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional (SILVA, 2009. p. 85).

<sup>49</sup> Entrevista concedida em língua de sinais para a produção de documentário regional sobre a difusão da Libras em Belém.

*muitos surdos juntos aqui no INES, se comunicando sempre em LS, quando eles se formavam e retornavam para seus estados de origem, eles chegavam lá como alguém importante [...] ele chegava lá e precisava continuar sua vida, convivendo com outros surdos, mas nunca era igual ao INES onde tinham muitos surdos juntos, então alguns surdos procuravam outros surdos nas proximidades de sua casa ou em locais próximos para fundar uma associação ou criar um grupo com quem pudessem se encontrar para bater papo, e aí o mais importante é que a LS era difundida (Profª. Solange Rocha).*

*Pelo que observo em outros Estados, como por exemplo, Ceará, Rio Grande do Norte [...] o que acontecia era o seguinte, os surdos de classe média alta iam para o Rio de Janeiro estudar e lá conheciam a língua de sinais, não exatamente como uma forma de ensino, mas porque conviviam com os outros surdos [...] E voltando para sua cidade natal, eles difundiam e constituíam a língua de sinais para se tornar uma língua brasileira. E aqui eu não tenho notícia de que nenhum surdo, nem de classe média, nem de classe baixa tenha viajado para ir estudar no Rio de Janeiro, no INES [...] Então, aqui foi o processo inverso. Veio então alguém do Rio de Janeiro (mudança da família) [...] E com isso, o mais importante foi o fato dele conviver (com outros surdos), criar amizades, difundir a língua de sinais [...] (Professor Paulo).*

Sobre esse aspecto, é importante reconhecer que as características históricas do INES e de seu funcionamento, em relação às características geopolíticas do Brasil, também atuaram diretamente para que a difusão da língua de sinais acontecesse de fora para dentro dos Estados, como no caso do Pará, apesar de não representarem uma política pública oficial de educação de surdos sobre a qual a administração do INES tenha atuado concretamente. Da mesma forma, não se pode negar a possibilidade de que estes aspectos tenham se tornado elementos de ligação para a constituição das comunidades surdas (em seus Estados) como comunidades imaginadas, fazendo as vezes de seus mitos fundadores.

Considera-se que tais iniciativas, desde o retorno de indivíduos surdos que tenham se deslocado de seus Estados de origem para estudar no INES e que tenham retornado posteriormente – e que de alguma forma desempenharam esse papel de difusores da língua de sinais – até os cursos ofertados por iniciativa, tanto do INES como de outras instituições dos movimentos sociais de surdos ou com envolvimento de lideranças surdas, possam ter servido de instrumentos de difusão destes Mitos Fundadores, como elos que viriam a criar uma comunidade imaginada, de caráter tão mais amplo, sendo possível ser chamada de Povo Surdo.

## **8. SOCORRO BONIFÁCIO, CLEBER COUTO E O SEGUNDO MOMENTO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM**

As análises aqui apresentadas foram construídas a partir das narrativas de vida de três indivíduos participantes, dos quais dois são surdos, os professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto; e um ouvinte, professor que atuou na Unidade Especializada Prof<sup>o</sup>. Astério de Campos, doravante identificado apenas como “Professor Paulo”.

Conforme vem sendo anunciado, desde as primeiras linhas dessas análises, esse momento histórico do qual se ocupa integralmente esse tópico, no contexto do processo de constituição de uma política de identidade para os surdos, é de uma potência de bastante relevância, cujos excertos das narrativas produzidas suscitam diversos debates e reflexões que se apresentam ao longo do texto.

Pelo fato de os momentos históricos, apontados nessa tese, estarem relacionados ao protagonismo e à atuação direta de alguns personagens específicos no contexto das narrativas, foi necessário que cada um desses estivesse caracterizado de maneira descritiva, em relação à questão da surdez e da língua de sinais.

Em consideração a esse segundo momento histórico de difusão da língua de sinais, observa-se, contextualmente, o espaço ocupado pela língua de sinais em processos de ensino, em particular, do ensino da própria língua de sinais. O que se tem efetivamente descrito, de igual maneira, nos trabalhos de Bentes e Hayashi (2012) e Netto (2022), é uma discreta abertura no sistema educacional para alguma utilização desta língua sinalizada, mas utilizada como artifício para o objetivo final que permanecia sendo o ensino da escrita da língua portuguesa. Noutra perspectiva, trabalhos como os de Silva (2011) e Vieira (2018) reforçam a análise de que o ensino da língua de sinais, propriamente dito, era concentrada em instituições religiosas que se valiam de uma aproximação com os surdos para se apropriar e construir um vocabulário do campo religioso, destinado aos surdos, para que pudesse ser utilizado em atividades de doutrinação<sup>50</sup>. É necessário que isso esteja registrado, para que fique evidenciada a relevância das transformações que esse momento histórico foi

---

<sup>50</sup> Conforme analisado no item 5.5 intitulado “A Conquista Espiritual” contido no terceiro estudo teórico desta tese, quinta seção, a partir da página 177.

capaz de produzir, em particular, para o avanço do discurso sobre a importância da língua de sinais e da necessidade de implementação de uma política educacional bilíngue direcionada aos surdos.

Face o exposto, essa seção foi subdividida para que fosse apresentado, inicialmente, o que foi denominado de “Uma breve história dos personagens” (8.1), na qual estão demarcados os principais traços da história da surdez da Professora Socorro e do Professor Cleber, bem como suas primeiras relações em torno da língua de sinais. Para, em seguida, no item intitulado “Sobre a criação do primeiro curso livre de língua de sinais em Belém” (8.2), estarem apresentados e analisados os aspectos linguísticos, culturais, políticos e educacionais que atuaram, no contexto de criação e expansão do curso de Libras para a constituição de uma política de identidade para os surdos. Uma última subseção (8.3) se ocupa da tessitura de análises relacionadas às categorias teóricas centrais, relacionadas às políticas de identidade, baseadas no conceito de Anamorfose trazido da teorização de Almeida (2019).

### **8.1 Uma breve introdução à história dos personagens**

Pode-se considerar que até a ida de Socorro, aos 26 nos de idade, para o curso no Rio de Janeiro, ofertado pela UFRJ, ambos os personagens, como surdos oralizados, estavam alheios às demandas recém surgidas sobre a educação dos surdos, assim como a alguma abertura para o uso da língua de sinais, em particular, nos campos que nos interessam por hora.

Professora Socorro Bonifácio relata que sua surdez possa ter sido causada por algum problema relacionado ao parto, que teria sido demorado, em razão dela não estar em posição adequada para o momento. Isso tudo somado ao fato de ter sido realizado em casa, conduzido por uma parteira, ou seja, sem o apoio adequado de nenhum profissional médico ou de enfermagem.

De qualquer forma, sua surdez apenas teria sido diagnosticada por volta dos cinco anos de idade, por observação dos pais, que suspeitavam do fato de que ela não reagia aos barulhos, ou mesmo, acompanhava-os. Diante dessa suspeição, levaram-na ao médico para a realização de exames específicos. Esse diagnóstico foi acompanhado de um encaminhamento e uma recomendação. Encaminhamento para uso de aparelho auditivo e recomendação de matrícula em escola especializada.

A família se mobilizou para encontrar uma escola em que Socorro pudesse receber a educação recomendada à época, baseada em um ensino embasado no desenvolvimento da oralização. Nesse processo, descartaram a possibilidade de viver em Porto Alegre, passando por Goiânia, até fixarem residência em Itaituba, já no Estado do Pará. Nessa cidade, um padre lhes indicaram o Astério de Campos, em Belém, onde ela teria estudado até o ano de 1979 (“tinham muitos surdos, alguns gesticulavam, fiquei muito nervosa [...]” – Socorro).

Posteriormente fora encaminhada para escola regular, por ter sido avaliada em suas habilidades de leitura e escrita. Contudo, passou a frequentar, no contraturno, o Instituto Felipe Smaldone, onde tinha acompanhamento e terapia fonoaudiológica e reforço escolar (oralismo). E, aos finais de semana, participava de atividades de catequese, que se mantiveram enquanto Socorro avançava nos ciclos e níveis escolares (os, então, primeiro grau menor e maior, e segundo grau), cursados em escolas regulares da rede particular.

Nos contextos de sua participação nas escolas regulares, Socorro era a única aluna surda, em sala majoritariamente ouvinte, cujas aulas eram ministradas por professora ouvinte, em língua portuguesa. Nesse cenário, para ela, consistia total incompreensão das atividades, permeada de uma convivência baseada na cópia das atividades e na memorização das “lições”.

*[...] Depois desse tempo eu mudei para uma escola particular, e continuou a mesma coisa, ou seja, eu não entendia nada [...] Nossa! foi um sofrimento para mim [...] então <<nome da professora>> percebeu e começou a me ajudar [...] e eu comecei a decorar, porque eu não entendia o significado das coisas [...] e isso foi até o primeiro ano [...] no segundo ano foi a mesma coisa [...] já no magistério, eu não entendia nada [...] então, eu tive muita dificuldade o significado das coisas, sempre me explicaram e eu tinha dificuldade para entender [...] (Socorro).*

Vale aqui observar, o que está já indicado em Santos (2011/2016), a respeito da constituição desses indivíduos surdos como *alunos-copistas*, no contexto do processo de construção das identidades no ambiente escolar, visto que, na tentativa de atender às prescrições das identidades pressupostas sobre os alunos, a única forma encontrada pelos surdos na escola é copiar os apontamentos indicados pelos professores, sejam aqueles apresentados no quadro, sejam aqueles já anotados nos cadernos dos colegas ouvintes. Ainda segundo Santos (2011/2016), esta é a estratégia a partir da qual os indivíduos surdos, como alunos, construíam suas

possibilidades de vivenciarem a personagem pressuposta pela escola como *aluno-surdo-que-aprende*.

O professor Cleber Couto relata ter sido, sua surdez, oriunda de sequelas de uma rubéola que sua mãe teria contraído, no segundo mês de gestação. Como nasceu sem traços físicos ou visíveis de alguma deficiência – como era de se esperar dado o diagnóstico da rubéola materna – sua surdez só foi percebida próximo aos dois anos de idade, após observação da faxineira da casa para o fato de que ele não reagia ou acompanhava barulhos ou ruídos.

Seus pais o teriam levado a três médicos diferentes, em vista de confirmar os diagnósticos de surdez. Igualmente sua família teria sido orientada a buscar atendimento no Instituto Felipe Smaldone, onde Cleber fora atendido, desde muito pequeno, com atividades de oralização. Com o passar dos anos, uma vez comprovado seu bom desempenho nas atividades de leitura e escrita, e tendo sido elogiada sua capacidade de oralização, ele também fora encaminhado para escola regular.

Os relatos sobre o período de estudo, na escola regular, também remontam a um processo de extrema dificuldade para o acompanhamento das atividades curriculares, de tal modo que a estratégia possível era a cópia de apontamentos e atividades escritas e a memorização.

Ambos os relatos, tanto da professora Socorro quanto do professor Cleber, nesse período em que estudaram em escolas regulares, envolvem ainda a questão do isolamento social que vivenciaram. Pois apesar de serem oralizados, não conseguiam se comunicar de forma satisfatória com colegas ouvintes, condicionando que, em muitas situações, ficassem sozinhos.

*No primeiro dia de aula a sala estava cheia de alunos ouvintes, só eu de aluno surdo. Eu me sentei e comecei a ficar angustiado com os outros alunos conversando, porque era diferente da escola dos surdos, lá eram todos surdos, iguais, nós interagíamos, brincávamos... Na escola de ouvintes, os gestos, o modo de falar, era diferente, eu não me sentia bem com o que eu via e ficava quieto (Cleber).*

Evidentemente eram, além de espaços diferentes, vivências distintas que produziam interações ou isolamentos. Também de forma clara, a interação possível, ou o isolamento, era produto de uma questão relacionada à linguagem e não à pedagogia. Assim, para quem estava inscrito, fora da perspectiva majoritária daquele contexto, a opressão – em relação à forma aceitável de comunicação e expressão



(língua oral) e a exclusão – em relação à concessão que sua presença naquele contexto representava – estavam claramente demonstradas.

Tempos depois, eles constituem uma amizade bastante forte, permitindo-lhes dividir os desafios que se lhes foram impostos. Compõem um grupo de amigos surdos que mantém uma convivência saudável, partilhando momentos de lazer, cujas relações se baseavam numa forma oral de comunicação. Como ambos frequentaram o Instituto Felipe Smaldone, mesmo que por períodos e motivos diferentes, a escola se tornara um local de encontro de diferentes grupos de surdos, oralizados e sinalizantes, que conviviam, mas que apresentavam posições, bastante claras e distintas, em relação à forma de comunicação “mais adequada”.

*Nós tínhamos um grupo de amigos, eu e o Cleber, em que alguns surdos eram oralizados, e tinha outro grupo de surdos que eram sinalizantes, e esses dois grupos frequentavam o Felipe Smaldone [...] e quando nos encontrávamos lá – nós só nos comunicávamos oralmente – nós percebíamos que tinha um grupo de surdos que se comunicava em sinais [...] nós não entendíamos nada, porque se comunicavam daquela forma, nós estranhávamos aquilo [...] alguns interagem conosco, nos davam sinais (pessoais), mas não entendíamos qual o significado daquilo [...] aquele grupo de surdos que sinalizavam, nos achavam “medidos” porque nós éramos oralizados e pensavam que nós tínhamos preconceitos com eles porque gesticulavam [...] então nós não tentávamos entender a situação deles, nos afastávamos [...] algumas pessoas diziam que eles pareciam “macacos” por usarem gestos, que quem usava gestos eram os “macacos” [...] só que eu não sabia o que era a língua de sinais, a história por trás da língua de sinais [...] tempos depois eu viajei para o interior de Goiás, para a cidade de Rio Verde, e lá eu encontrei o meu primo e vários outros surdos, todos sinalizantes, aquilo me deixava muito angustiada [...] eu dizia para eles oralizarem, ensinava as técnicas, mas eles não conseguiam e insistiam em sinalizar, então eu não ligava pra eles [...] (Socorro).*

Claramente, nesse contexto descrito, no seio do que fora debatido sobre as figuras dusselianas do *descobrimento* e da *colonização*<sup>51</sup>, em sua aproximação com o campo da surdez, o indivíduo surdo aparece descoberto como *deficiente auditivo*, colonizado, reproduzindo uma forma específica de Ser que lhe fora imposta institucionalmente.

Ao mesmo tempo, vê-se que há, assim como nas palavras de Goffman (2008. p. 134) “uma voz do grupo que fala por e através dele”, materializando a relação

---

<sup>51</sup>Descrição contida no Quadro 7 entre as páginas 2000 e 202.

entre a política educacional oralista – uma política pública de Estado – como uma política de identidade de caráter regulatório sobre os surdos.

## 8.2 Sobre a criação do primeiro curso livre de língua de sinais em Belém.

Tendo caracterizado todo o preâmbulo, que garante as condições para que se tome a decisão de criar um curso livre de língua de sinais em Belém, em particular o contexto relacionado à ida da professora Socorro para participação do curso ofertado pela UFRJ, e todas as suas implicações seguintes, parte-se, nesta subseção, do momento do retorno dessa personagem para a capital paraense.

Nesse sentido, um aspecto digno de registro está no fato de que um grupo de participantes desse curso, dentre surdos e ouvintes (professores do Astério de Campos), passaram a se reunir regularmente para realizar estudos em relação à língua de sinais e ao ensino de alunos surdos. Dentre os objetivos desses estudos, estavam o fortalecimento de um vocabulário em língua de sinais – descrito pelo interesse de praticar a comunicação em Libras – bem como o debate sobre como ensinar o conteúdo curricular para os alunos surdos da escola.

*Lá também, nós constituímos, paralelo a essas atividades que eu realizava (entrevistas para o mestrado), nós tínhamos estudos, aos sábados, se não me engano [...] Então esse grupo ia todo pra lá e a gente estudava, estudava a língua de sinais e estudava [...] Eu lembro, assim, que a gente fazia, estudava, por exemplo, geografia, [...] A gente pegava o assunto de geografia, transformava tudo em língua de sinais e com isso, a gente aprendia os sinais para os alunos, conforme o interesse deles e da escola, também (Professor Paulo).*

Dentro desse pequeno, mas significativo, “grupo de estudos”, a amizade entre Socorro e Cleber é afetada pelo impacto das vivências de outrora com os surdos no Rio de Janeiro. Primeiramente relativo à importância da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos surdos; em seguida pela capacidade de enfrentamento dos surdos fluminenses das limitações impostas socialmente acerca das capacidades dos indivíduos surdos.

*Primeiro eu tinha visto, durante o curso do INES (1996), os professores ministrando as aulas e eu percebia os outros surdos e pensava que em Belém não tinha surdos assim [...] muitos surdos não trabalhavam, os surdos não estavam nas universidades, e eu vendo pela realidade do Rio de Janeiro eu percebia como eles eram capazes [...] quando eu retornei do curso eu chamei vários surdos [...] mas muitos surdos queriam só passear [...] eu não, eu queria lutar [...] então eu chamei*

*vários surdos, [...] expliquei pra todos [...] eles observaram [...] explicava como lá no Rio de Janeiro os surdos trabalhavam [...] (Socorro).*

Aqui, sobre um recorte analítico possível, que tenha pesado nas análises da professora Socorro em relação ao descritor “trabalho”, cabe uma reflexão entre os estudos de Santos (2011) e Klein (2005). Para o primeiro autor, o papel social de trabalhador começa a ser possível aos surdos, a partir da personagem *trabalhador-deficiente*, ou seja, ser deficiente é um elemento qualificador da personagem social “trabalhador”. Já de acordo com a segunda autora, para esses indivíduos, tem-se privilegiado, historicamente, trabalhos com baixas exigências de escolaridade, cujas atuações sejam focadas em atuação mais individualizada e sem necessidade frequente de contato com o público.

Há uma quase unanimidade entre educadores de surdos em reconhecerem certas atividades como áreas *naturais* para os surdos, como, por exemplo, a informática, o desenho, a marcenaria, pois consideram essas, atividades que exigem atenção, concentração – atributos divulgados como próprios das pessoas surdas (KLEIN, 2005. p. 84).

Ainda segundo a autora, a suposta superação desse sujeito deficiente viria pela oposição binária com o sujeito *eficiente*, mas que de fato acabaria “por restituir, ou mesmo reinscrever, o discurso hegemônico da deficiência” (KLEIN, 2005. p. 87). O que estava proposto, portanto, pelo discurso hegemônico da deficiência, é que a personagem coletiva *deficiente*, vivenciada pelos surdos no corpo social, apenas poderia ser superada pela vivência da personagem *trabalhador-(d)eficiente*, que encontraria, no mercado de trabalho, sua única forma de vivência.

Sobre esse aspecto, de acordo com as narrativas da professora Socorro, pode-se conjecturar que essa experiência de contato com surdos, no Rio de Janeiro, teria sido a oportunidade para que ela percebesse essa diferença. Sendo que, em termos da vivência da personagem social *trabalhador*, aqui em Belém, os surdos estariam sendo tratados como *trabalhadores-(d)eficientes*, ao passo que no Rio de Janeiro, os outros indivíduos estariam vivenciando essa mesma personagem social como *trabalhadores-surdos* (“em Belém não tinham surdos assim [...] eu vendo pela realidade do Rio de Janeiro eu percebia como eles eram capazes”).

Para entender melhor a diferença entre essas duas manifestações identitárias, é necessário que se retorne à Ciampa (1997) para demarcar essa personagem do *trabalhador-surdo* como uma identidade metamórfica. Essa identidade poderia ser descrita como aquela vivenciada pelo sujeito surdo consciente

de sua condição – marcada pela visualidade em detrimento da perda auditiva – exercendo algum grau de autonomia na escolha de sua área de formação, de acordo com sua aptidão, seu interesse e as possibilidades objetivas e subjetivas de inserção.

Todavia, vale lembrar, nas palavras do próprio Ciampa (1997), que a metamorfose só tem sentido no processo de construção das identidades se ela se der em busca de emancipação. Nessa perspectiva emancipatória, o indivíduo surdo realiza suas atividades inerentes àquelas personagens a partir de seus marcadores sociais, culturais, políticos e linguísticos, intencionando que a identidade profissional vivenciada passe a ser descrita, caracterizada e representada textualmente, visando substituir a palavra “trabalhador” pela atividade daquela área específica, normalmente representada por um substantivo que a identifique, seguido do substantivo “surdo(a)”, como por exemplo, professor(a)-surdo(a), ator-surdo, atriz-surda, engenheiro(a)-surdo(a), advogado(a)-surdo(a), dentre outros.

Outro excerto de bastante peso, para a análise do papel da professora Socorro como personagem central deste momento histórico, reside na constatação de uma postura passiva daqueles surdos, confrontados por ela, sobre possíveis iniciativas para deixarem de ser *trabalhadores-(d)eficientes*, seguidos de uma postura totalmente ativa diante de uma passividade massiva e inesperada, a saber, querer “lutar” (“muitos surdos queriam só passear [...] eu não, eu queria lutar [...]).

Semanticamente, “querer lutar” significa conjecturar que a professora Socorro tenha compreendido, em algum grau – que, por enquanto, não justifica que se lancem a estabelecê-lo – o caráter político, cultural, social e linguístico da situação na qual se encontravam os surdos paraenses. Nos termos do que está proposto no estudo de Santos (2011), sobre o caráter dialético da metamorfose das identidades surdas, pode-se considerar que a professora Socorro tenha tomado consciência de que as personagens sociais, que estavam vivenciando, estavam marcadas pelo recorte da deficiência como uma negação do Ser.

Nesse sentido, pode-se considerar que “querer lutar” significaria refutar a negação histórica e socialmente imposta, implicando uma metamorfose de sua identidade. Mas uma dúvida se impôs: por onde começar essa luta? O que as narrativas revelam é que a percepção inicial era de que todo o desenvolvimento alcançado, por aqueles surdos, estaria relacionado diretamente com a língua de

sinais. Logo, a luta da professora Socorro, em Belém, deveria começar pelo aprendizado dessa língua.

*Nossa!!! como eu tinha perdido tanto tempo?! como nós estávamos atrasados... e agora eu estava entendendo como era importante tudo que ele estava querendo fazer... a língua de sinais, a cultura, a comunidade surda... tudo isso ele já sabia, e a gente não sabia de nada (Socorro).*

O primeiro movimento, de Socorro, para essa luta foi a tentativa de motivação daquele primeiro grupo de amigos, com quem ela mais convivia, e com quem compartilhara a vivência de uma personagem social *deficiente*. Partilhar sua experiência não era suficiente, era necessário que seu grupo de amigos vivenciassem uma experiência semelhante no contato com outros surdos, que fossem sinalizados, desafio que não foi aceito de imediato pela maioria dos amigos desse grupo de convivência.

*Quando retornei para Belém, chamei aquele meu grupo de amigos, Cleber, Gilson, Rita, Maria Luiza e contei tudo para eles, o que tinha conhecido e o que tinha aprendido no Rio de Janeiro e os convidei para que fizéssemos uma divulgação aqui em Belém [...] o Cleber foi o primeiro, foi o primeiro a procurar outros surdos de Belém para aprender língua de sinais, ficou muito interessado [...] eu também fui buscar esses contatos para aprender mais [...] (Socorro).*

A melhor alternativa seria uma aproximação com aquele grupo de surdos sinalizantes com quem se encontravam no Felipe Smaldone, mas com quem não estabeleciam nenhum diálogo, devido às divergências em relação à modalidade de comunicação, oral ou gestual:

*então nós não tentávamos entender a situação deles, nos afastávamos [...] algumas pessoas diziam que eles pareciam “macacos” por usarem gestos, que quem usava gestos eram os “macacos” [...] só que eu não sabia o que era a língua de sinais, a história por trás da língua de sinais [...] (Socorro).*

E foi exatamente, a esses grupos conhecidos, que a professora Socorro e o professor Cleber recorreram, tanto para construir uma relação social quanto para compor uma comunidade de comunicação e de diálogo.

No caso da professora Socorro, a aproximação com uma comunidade de sinalizantes é favorecida pela participação no curso da UFRJ. Surdos inclusive que vivenciaram a etapa anterior de difusão da língua de sinais, como Fernando e Arlindo, e com surdos que, como era considerado, tinham uma sinalização “pura”, visto que sua construção frasal, em língua de sinais, não tinham influência da língua

portuguesa, como era o caso de Valter. Professor Cleber, por sua vez, busca essa experiência no contato com aqueles surdos sinalizados que se encontravam semanalmente nas atividades de catequese no Instituto Felipo Smaldone.

*A comunidade (de surdos) que frequentava a catequese [...] então quando acabava a missa eles se reuniam ainda no Felipo Smaldone e ficavam conversando em língua de sinais e eu os observava e tentava aprender alguma coisa, eu perguntava, oralmente, as vezes usava datilologia e assim eles me ensinavam os sinais e eu aprendia muitos sinais – a datilologia eu já sabia há muito tempo – e assim eu fui desenvolvendo minha sinalização [...] (Cleber).*

É relativamente natural que se pense que, tendo sido oralizados por anos, os personagens desse estudo tivessem dificuldades em se desvencilhar das estruturas da língua portuguesa, em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento de uma comunicação propriamente em língua de sinais. As narrativas, tanto da professora Socorro quanto do professor Cleber, dão conta da experiência com o que ficou convencionalizado chamar de “português sinalizado”, isto é, os sinais substituíam as palavras na estrutura frasal da língua portuguesa.

*[...] A língua de sinais que eu usava eu copiava da estrutura da língua portuguesa, por exemplo, “eu gosto de você” (SVO) [...] todos diziam que eu trocava a ordem dos sinais, mas eu não entendia o porquê [...] então eu colocava os sinais na estrutura da língua portuguesa exatamente (Socorro).*

*[...] (O professor) percebeu que a minha sinalização acompanhava a língua portuguesa [...] (Cleber).*

A independência da língua de sinais, em relação à língua portuguesa, apenas seria compreensível após estudos mais aprofundados sobre a Libras, que veio a acontecer no ano seguinte, em 1997. Todavia, dessa vez por iniciativa própria, ou seja, independente de uma ação política de governo para a área da educação inclusiva, como fora o primeiro curso ofertado pela UFRJ.

Trata-se do curso de formação de instrutores de Libras, ofertado pela FENEIS, também na cidade do Rio de Janeiro. Constituiu-se, em Belém, um grupo de quatro surdos e duas ouvintes - composto pela professora Socorro, o professor Cleber, Rita Alvarenga e Gilson Penna; as duas ouvintes foram Lília e Josiane Palheta (irmãs) - que fariam o curso com vistas a atuarem como intérpretes de língua de sinais. Uma vez que,, por compartilharem um vocabulário com a professora Socorro, em algumas situações, ajudavam-nas pessoalmente. Na ocasião, todas as despesas foram custeadas com recursos próprios individualmente.

*Tinha um curso na FENEIS, no Rio de Janeiro, e era no mês de julho [...] em 1997 [...] então combinamos eu, a Socorro, a Rita e o Gilson, de dar nossos nomes para garantir a inscrição no curso [...] então eu fui com esse grupo de amigos e comecei a aprender (mais) a língua de sinais lá [...] e eu fui entender com a língua de sinais era diferente da escrita da língua portuguesa para os surdos, eram coisas muito diferentes [...] eu conseguia entender e aprender as palavras e os sinais e aquilo foi aumentando meu entendimento e eu adorei aquela experiência [...] e passei para ser instrutor de língua de sinais [...] (Cleber).*

*[...] Eu fui entender que a língua de sinais tinha uma estrutura diferente pois os surdos, por não ouvirem, não tinham a língua portuguesa como primeira língua, que a língua de sinais era outra língua [...] (Socorro).*

Figura 21 - Participação no Curso da FENEIS



Fonte: Acervo da Professora Socorro (1997)

O que mais chama a atenção, nas narrativas sobre a experiência desses dois participantes no curso, situa-se em uma compreensão definitiva do *status* linguístico da Libras, em total independência da língua portuguesa. Essa constatação, no corpo dessa análise pode representar uma libertação completa e definitiva da dependência da língua portuguesa como instrumento maior ou único de comunicação humana.

Era possível estabelecer todas as relações de significados possíveis com a realidade por meio da língua de sinais, de forma tão rica quanto possível, pela língua

portuguesa. Noutras palavras, era possível vivenciar uma forma de ser sem que para isso estivesse suscetível a qualquer processo de colonização identitária – elemento central deste estudo.

Outro aprendizado consolida esse processo, que se pode considerar, estar relacionado ao processo de desenvolvimento de uma visualidade ou de uma experiência visual a partir da língua de sinais. Esse aspecto faria parte de um processo de diferenciação da língua de sinais, em termos de sua estrutura, conforme se pode perceber nas narrativas.

*[...] Ensinavam classificadores [...] nessas aulas usavam imagens e explicavam que nós precisávamos simular a situação [...] eu ficava pensando que era como uma dramatização <<DESCONTENTAMENTO>>, o Cleber conseguiu, se saiu muito bem nessa parte [...] eu fazia de um jeito mais explicativo, mas o professor dizia que não era daquela forma, que eu precisava dramatizar a situação [...] inicialmente eu não consegui, mas no decorrer do curso (eu aprendi) [...] (Socorro).*

A conclusão desse curso foi exitosa para a professora Socorro e para o professor Cleber, que, ao final, receberam a certificação para atuação como instrutores de língua de sinais (“[...] *Participamos do curso na FENEIS e na avaliação final eu fui aprovado como instrutor de Libras e fiquei muito contente*” – Cleber), em detrimento dos outros dois colegas surdos que os acompanharam, tendo sido certificados apenas como participação.

Há nesse sentido, uma análise de Santos (2011) sobre a metamorfose da identidade surda, que postula o fato de o indivíduo surdo deixe de vivenciar o personagem do *surdo-oralizado*, ou no contexto das narrativas do professor Cleber, como um *trabalhador-(d)eficiente*, para *vir-a-ser* um *instrutor-surdo*, ou seja, um processo de metamorfose que favorecerá outras transformações em suas vivências deste *Ser Surdo*.

Da mesma forma, os estudos desse autor revelam uma força prescritiva que tenta repor as personagens pressupostas sobre o indivíduo surdo historicamente. Isso fica claro pela reação de sua mãe, quando do retorno a Belém, ao término do curso da FENEIS.

*Quando cheguei de volta em Belém, fui mostrar meu certificado do curso de Libras para mamãe, dizendo que era de professor <<ORGULHO>>, ela olhou e me disse “que bom, parabéns...” <<DESPREZO>> e virou o rosto [...] fiquei muito triste <<ÊNFASE>> (Cleber).*



Contudo, era uma metamorfose para qual não há retorno, pois para Cleber, assim como para todos os outros indivíduos surdos apresentados e representados nas narrativas, aqui, presentes, nas palavras de Santos (2011, p. 88),

Aprender a língua de sinais significava “vir para o mundo”, despertar de um sono profundo, compartilhar significados através de uma língua viva, que lhe consumia os sentimentos e lhe permitia expressá-los de maneira clara e direta, era a possibilidade maior para se deixar de usar máscaras.

A iniciativa por criar um curso de língua de sinais, pode-se considerar ser, de alguma forma, um eco da pergunta feita pelos professores surdos ainda no curso ofertado pela UFRJ, em relação à descrição do processo histórico de opressão sofrido pelos surdos, lembrando “como podemos trabalhar para mudar isso?”<sup>52</sup>. Essa iniciativa da professora Socorro e do professor Cleber – porque ambos abraçaram uma inquietação que fora manifestada inicialmente pela professora Socorro – representa uma resposta à motivação, do mesmo professor, de que *não poderiam ficar (os surdos) parados*. Pois isso envolvia uma preocupação com a continuação dos estudos, uma inquietude que também foi manifestada pelo Sr. Cláudio<sup>53</sup>.

É importante que isso esteja demarcado para o registro do reconhecimento ao protagonismo da professora Socorro Bonifácio, no processo, de criação de cursos de língua de sinais. E como esse processo favoreceu sobremaneira, a difusão da língua de sinais,. Nesse bojo, todas as metamorfoses possíveis, posteriormente, aos surdos, conforme admite o professor participante da pesquisa.

*A Socorro foi um elemento fundamental. Apesar de ela não ter sido escolhida (para ir ao curso da UFRJ), ela foi por conta própria, ela foi o elemento desencadeador de toda essa [...] esse novo movimento de língua de sinais aqui, vamos chamar de "movimento" de propagação da língua de sinais por meio de cursos (Professor Paulo).*

A ida para participação no curso da FENEIS, como um curso de formação de instrutores, era também uma definição pela forma como ambos atuavam, posteriormente, para “mudar” a realidade da língua de sinais para os surdos em Belém, que, àquela , era uma realidade que não a reconhecia como língua, logo não era valorizada como um aprendizado necessário.

*A Socorro então me perguntou como poderíamos fazer para mostrar e divulgar a língua de sinais, nós levávamos a propostas a vários lugares, mas ninguém se interessava e diziam “Libras, não tem valor*

---

<sup>52</sup> Página 277 desta seção.

<sup>53</sup> Página 277 desta seção.

*nenhum, não é importante” [...] Nós fomos à muitos lugares e nada [...] a Socorro já estava cansada e preocupada [...] (Cleber).*

Enfim, surge uma oportunidade, mediada pelo professor Anchieta, no espaço conhecido como **Comissão de Bairros de Belém (CBB)**, que ficava localizado no bairro de Fátima. Foi uma experiência embrionária que durou apenas um mês, com pouquíssimos alunos, entre estes um surdo, mas determinante para compreender que era necessário que se fizesse uma divulgação maior da língua de sinais, para além dos círculos de amizade e das comunidades de surdos conhecidas pelos participantes em tela.

*[...] Começamos lá na “CBB” (comissão de bairros de Belém), o professor Anchieta nos ajudou (a conseguir o espaço), [...] era uma sala que estava sendo reformada, não tinha ventilador, só janelas, o chão era de cimento, eu tinha apenas um aluno e a socorro tinha três, em salas diferentes, [...] e assim foram feitas aulas, era uma espécie de treinamento, nós não recebíamos nada, o João (surdo) << sinal pessoal >> nos dava uns feedbacks de que estava gostando, o João era oralizado [...] havia alguns problemas de forma que, de repente, o espaço era fechado (e não poderia haver aulas), apareceram muitas goteiras, enfim, muita confusão [...] até que fechamos o curso na CBB [...] (Cleber).*

Uma pergunta se me impôs, nesse momento, que talvez formulada de forma objetiva não favorecesse uma melhor compreensão, a saber: Considerando que fora constatada uma necessidade urgente de aprendizado da língua de sinais, pelos surdos belenenses, por que oferecer um curso de língua de sinais para ouvintes?

*E a Socorro queria muito << ÊNFASE >> divulgar a língua de sinais [...] só que o mais importante era divulgar para os ouvintes, porque os ouvintes precisavam aceitar a língua de sinais nesse processo de inclusão, abrirem suas cabeças para a importância de se comunicarem com os surdos, que era melhor através da língua de sinais [...] (Cleber).*

Como se verá mais adiante, nas narrativas sobre este aspecto, considera-se, que essa decisão de aceitar alunos ouvintes foi historicamente determinante para o processo de metamorfose das identidades surdas em busca de emancipação. Tendo em vista que favoreceu o reconhecimento da diferença do *Ser Surdo* por parte dos ouvintes. Ou seja, retornando à base de sustentação teórica dessas análises, na medida em que se vislumbra ou se anuncia a constituição de uma nova personagem a ser vivenciado pelos indivíduos surdos, como *surdo-sinalizante*, personagem esse, a partir do qual será capaz de vivenciar outros personagens sociais, como *aluno-surdo*, *filho-surdo*, *instrutor-surdo*, *professor-surdo*, é fundamental que haja o

reconhecimento mútuo (LIMA, 2009) ou recíproco de seus outros, sejam eles surdos (oralizados) ou ouvintes.

Outra questão surgida, nas narrativas de diferentes participantes sobre aspectos gerais desse momento histórico, mostra-se bastante interessante para responder essa questão. A primeira resposta é da professora Socorro, que explica o que talvez pudesse ser uma compreensão, *a posteriori*, sobre a importância e o alcance da iniciativa que tinham tomado, de criar um curso de língua de sinais.

*Então, quando eu estava dando aula percebi que as crianças tinham dificuldade com a língua portuguesa e quando eu explicava em língua de sinais, elas entendiam tudo [...] então comecei a entender como era importante formar pedagogos, psicólogos, para que pudessem se comunicar com os surdos cada vez mais [...] então quando nós víamos esse público no curso ficávamos muito felizes (Socorro).*

Outra narrativa surge a partir de uma dúvida do professor Rubens Faro, sobre continuar trabalhando como professor do atendimento educacional especializado para surdos, no Centro de Inclusão da Secretaria de Educação da prefeitura de Belém, ou prestar concurso público para a docência superior na Universidade Federal do Pará.

*[...] Eu disse para ela que preferia ficar na escola [...] e ela argumentou comigo o seguinte: que lá no centro (de inclusão) nós fazíamos um trabalho com os surdos em língua de sinais, para o desenvolvimento deles [...] e que na universidade os alunos – futuros professores – não sabiam como fazer este trabalho, então seria melhor eu ir para a universidade trabalhar com esse futuros professores, o conhecimento da lei e da gramática, para que eles, quando formados, pudessem, então, trabalhar com os alunos surdos [...] (Rubens Faro).*

Nesse sentido, pode-se inferir que o ensino da língua de sinais, para os ouvintes, cumpria uma etapa que se abria na formação de professores, dentre outros profissionais que atuavam com alunos surdos no contexto da educação inclusiva, paradigma educacional emergente àquela época.

Ao mesmo tempo, pode-se considerar que o ensino sistemático da língua de sinais para surdos, da forma como experimentaram no curso oferecido pela UFRJ, cumpria uma função linguística, mas também política, porque pretendia formar lideranças e consolidar um vocabulário. Por outro lado, pode-se considerar que o contexto político e linguístico da língua de sinais, em Belém, prescindia mais de uma aproximação diretamente linguística, entre os surdos, do que de uma ação sistemática de ensino da língua de sinais. O que pesa em favor dessa análise, como se verá à frente, é que não havia condições políticas de transformar tais ações, de difusão da

língua de sinais, em políticas públicas de educação em favor da inclusão de alunos surdos no Estado.

Em seguida, o curso foi reofertado, no espaço da Associação Paraense de Pessoas com Deficiência (APPD), com sede, à época, no bairro de São Brás. De igual forma, fora ainda uma experiência sem muita adesão, apesar de contar com um pequeno aumento de participantes, principalmente de surdos.

*[...] Depois reabrimos na APPD, fomos até lá conversamos com a gestão e eles aceitaram [...] nós ficávamos numa mesma sala eu e a Socorro, com grupos diferentes, e a Socorro me olhava e eu ficava muito nervoso (o Gilson e a Rita também participavam) [...] durante as aulas eu percebia que a Socorro ficava me observando e eu ficava nervoso, porque parecia que ela estava um nível acima, meu coração ficava acelerado <<risos>> ficava envergonhado [...] ao final das aulas eu tinha medo dela, mas ela me orientava sobre as expressões faciais, dentre outras coisas, e assim eu fui aprendendo e me desenvolvendo [...] tempos depois começou a ter muitos problemas na APPD, porque eles usavam muito o espaço, por causa das reuniões, o que atrapalhava bastante, e encerramos o curso na APPD também (Cleber).*

Esse respeito demonstrado, pelo professor Cleber, à figura da professora Socorro, representa muito bem a forma como ela simboliza, ainda hoje, um compromisso com a qualidade do ensino da língua de sinais, nos diferentes círculos de surdos, mesmo de gerações diferentes.

Um aspecto que chama a atenção, nesse relato, reside no fato de que nem mesmo dentro da associação de pessoas com deficiência havia um reconhecimento mais politicamente comprometido com a importância da língua de sinais. Sendo que, para além da concessão do espaço, não tenha se consolidado no decorrer dos anos seguintes.

Durante esse processo, apesar de ter pouca procura nas duas primeiras iniciativas de oferta de um curso de língua de sinais, fica evidente, nas narrativas, que houve um trabalho exaustivo de divulgação da importância da língua de sinais para os surdos, nesse novo contexto que se construía regionalmente sobre a inclusão. Isso se deu por convite de professores que trabalhavam em universidades públicas e privadas, para que a professora Socorro – referência dada sua iniciativa pioneira – ministrasse palestras e oficinas sobre a língua de sinais.

*Quando eu voltei o (professor) Anchieta me convidou para ir à UNAMA conhecer, então eu ministrei várias palestras e oficinas sobre língua de sinais, divulguei bastante [...] eu ministrei oficinas na UNAMA, na UEPA, na UFPA, em escolas particulares, o professor Anchieta me*

*convidava, assim como a professora Joaquina [...] antes, no antigo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará), somente para professores, professores que atendiam alunos surdos nas escolas [...] também para alunos de vários cursos, como alunos de fonoaudiologia da UNAMA <<ÊNFASE>>, para turmas de educação especial da UEPA [...] (Socorro).*

Figura 22 - Oficina de Libras em Rondon do Pará



Fonte: Acervo da Professora Socorro (1998)

Figura 23 - Oficina de Libras CEFET-PA



Fonte: Acervo da Professora Socorro (1998)

Acredita-se que tais iniciativas – se se considerar desde a origem como sendo o curso realizado na UFRJ – tenham favorecido para que o interesse pelo desenvolvimento de um estudo, sobre a língua de sinais, tenha se consolidado no contexto acadêmico, em virtude da brevidade com que o tema da inclusão fora introduzido no contexto educacional. Em particular, no contexto da formação de professores para esse novo paradigma inclusivo, além de encontrar público diretamente interessado.

Outro aspecto a ser destacado está relacionado à “ênfase” com que a professora Socorro demarcou o curso de fonoaudiologia, como um espaço em que ministrou palestras e oficinas sobre a língua de sinais. Isso pelo fato de que a abordagem, sobre a atuação desse profissional, questionava a aprendizagem e a utilização da língua de sinais pelos surdos, com intuito enfático de defender uma abordagem oralista do desenvolvimento da linguagem para os surdos. Atualmente, isso não é mais uma problemática da qual se ocupem, tão ferrenhamente, esses profissionais, muito menos de forma crítica. Mas, àquela altura, acessar esse espaço para tratar sobre a língua de sinais era uma conquista significativa, por mais tímida que fosse.

Pode-se considerar que significava uma oportunidade de confrontação prática de diversos aspectos que, historicamente, vinham se constituindo como elementos de formação de uma prática opressora contra os surdos, principalmente no contexto educacional. Pode-se considerar uma forma de confrontar algumas práticas que, historicamente, favoreceram o encobrimento dos surdos por meio da negação da língua de sinais e da obrigatoriedade pelo ensino da língua portuguesa.

Exatamente num espaço de debate acadêmico sobre a questão da surdez e da língua de sinais que a oportunidade para a oferta do curso de Libras, num outro espaço, surgiu. Participando de uma palestra, ministrada pela professora Marli Melo, sobre deficiência auditiva, no auditório da UEPA<sup>54</sup>, Cleber, na plateia, fora indicado como instrutor de Libras, em resposta a questionamento sobre oferta de curso de língua de sinais – vale lembrar que apenas a professora Socorro e o professor Cleber tinham certificação como instrutores de Libras no Estado do Pará.

---

<sup>54</sup> Atual sala de recitais do bloco IV do CCSE.

*[...] Em 1998, houve um seminário sobre deficiência auditiva, em que estava a professora Marli <<SINAL>> palestrando sobre o tema, até que uma aluna que estava participando perguntou onde estava acontecendo curso de Libras, a professora me chamou à frente e disse “o Cleber é professor de Libras”, eu a cumprimentei e ela me perguntou onde estava acontecendo o curso, eu pedi desculpas e expliquei que eu e a Socorro já havíamos pesquisado e solicitado em muitas instituições e não tínhamos conseguido nenhuma sala, a professora ficou pensando por um instante e me respondeu “Cleber não se preocupe, eu vou ceder duas salas para o curso de Libras!” (Cleber).*

Esse é o espaço em que o curso de Libras, como ficou conhecido posteriormente, consolida-se, em Belém e no Estado do Pará, durante os anos de 1998 e 1999. E particular, contando com a participação massiva de alunos dos cursos de formação docente, dentre eles, o de “Formação de Professores”<sup>55</sup>, o de Pedagogia e Matemática.

*Eu senti já no primeiro curso em 1998, quando nós começamos [...] já percebemos esse aumento do público, por que ali havia uma preocupação de comunicação com os surdos [...] nós pensávamos “Então quer dizer que existem pessoas que tem essa preocupação” [...] começamos a ministrar o curso lá [...] dois anos depois, aquele público aumentou ainda mais, e a gente foi ficando muito feliz com isso [...] aí você entrou, a Cyntia, a Kátia, vários outros, o grupo da UEPA [...] porque tinha o curso Educação Especial [...] E aí o curso foi desenvolvendo [...] (Socorro).*

Esse curso passa a contar, nos anos seguintes, com um número cada vez mais crescente de alunos, de grupos cada vez mais diversificados, ou seja, se, em 1998, eram apenas duas salas de aula com seis alunos cada, e, no ano de 1999, eram duas salas com quinze e vinte alunos para cada instrutor; a partir de 2000, foi necessário contar com mais instrutores que pudessem assumir outras turmas que se formaram. Necessitou-se, também, dividirem, entre os níveis de formação, em que se subdividia o curso à época.

*Nós começamos a trabalhar e os surdos começaram a ver, começaram a participar [...] o Rubens, a Rita, Tatiane, Giselle, vários outros [...] e o curso foi crescendo [...] a Socorro observava os surdos para poder escolher os surdos que poderiam trabalhar conosco como instrutores, e assim abrimos mais quatro salas, com poucos alunos [...]*

---

<sup>55</sup> Até o ano de 2007 a UEPA ofertava o Curso de “Formação de Professores” destinado à formação docente para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, diferente do curso de Pedagogia que à época se subdividia em três habilitações: Administração Escolar, Magistério e Educação Especial. Assim, de acordo com a Resolução Nº 369/07 e do Parecer Nº 454/07 do Conselho Estadual de Educação e com a Resolução Nº 1599/07 do Conselho Universitário da UEPA, o curso de Formação de Professores passou a compor o quadro do Curso de Pedagogia, visto que habilitava seus discentes para o Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

*e nós entendíamos que precisávamos intensificar a divulgação [...] divulgávamos nos jornais, nós publicávamos nos classificados e as pessoas nos ligavam [...] tinha uma intérprete, a Lilian <<SINAL>>, que ficava recebendo as ligações e repassando as informações [...] e assim o curso foi ficando lotado [...] (Cleber).*

Figura 24 - Equipe de Instrutores do Curso de Libras – UEPA



Fonte: Acervo da Professora Socorro (2000)

Figura 25 - Alunos Curso de Libras



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2000)



Figura 26 - Instrutores, Intérpretes e Alunos do Curso de Libras



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2002)

A seguir, estão apresentadas as divulgações realizadas no ano de 2000, em formulário de anúncios a serem publicados na seção de classificados<sup>56</sup> de jornal impresso de grande circulação na cidade e no Estado, juntamente com o anúncio publicado nas redes sociais do curso<sup>57</sup>, para o início das atividades deste ano (2023).

---

<sup>56</sup> Texto do Anúncio preenchido no formulário da Figura 26: “Curso de Libras – Faça de suas mãos um veículo de comunicação e interação, aprenda a língua de sinais da comunidade surda de Belém, sua cultura e expanda seus conhecimentos linguísticos [...]”

<sup>57</sup> Consultado na página do @cursodelibrasbelem no Instagram em 13/02/2023 às 17:29h.

Figura 27 - Formulário de Anúncios de Classificados

**FORMULÁRIO DE ANÚNCIOS**

**ATENÇÃO:**  
Este formulário é válido somente para facilitar a confecção do anúncio.  
O número de linhas exato será fornecido na hora da digitação pelo sistema

NOME: Helvino T. Sousa dos Santos TELEFONE: 229-9150

DATAS DE PUBLICAÇÃO: 26/01, 28/01, 30/01, 02/02, 09/02 CÓDIGO DA SEÇÃO: \_\_\_\_\_

OBS: Tamanho máximo do título: 2 palavras.  
Entre palavras deixe um quadrinho em branco.  
Sinais como ponto, vírgula, hífen, parênteses, barras, etc...ocupam um quadrinho em branco.  
Escreva seu anúncio em letra de forma.

C	U	R	S	O	D	E	L	I	B	R	A	S	-	F	A	C	A	D	E	S	U	A
S	M	Ã	O	S	U	M	V	E	I	C	U	L	O	D	E	E	C	H	M	N	E	
C	A	Ç	Ã	O	E	I	N	T	E	R	A	S	A	O	A	P	R	E	N	D	A	
A	L	I	N	G	U	A	D	E	S	I	N	A	I	S	D	A	C	O	M	U	N	
I	D	A	D	E	S	U	R	D	A	D	E	B	E	L	Ê	M	S	U	A	C	U	
L	T	U	R	A	E	E	X	P	A	N	D	A	S	E	U	S	C	O	N	H	E	
I	M	E	N	T	O	L	I	N	G	U	I	S	T	I	C	O	.	I	N	F	.	
/	F	O	N	E	S	9	6	0	5	-	0	7	9	/	9	6	0	5	-	2	8	
S	/	9	9	6	2	-	0	8	7	8	/	9	6	0	7	-	9	4	2	3	/	2
2	-	6	1	8	8	/	2	2	7	-	4	0	7	9	.	I	N	T	E	I	D	D
A	U	L	A	S	1	S	D	E	F	E	V	.										

PREENCHA CONFORME O MODELO

P	A	L	I	O	E	D	X	-	4	P	9	7	C	/	A	R	.	D	I	R	E	C	Ã	
O	H	I	D	R	Á	U	L	I	C	A	,	C	D	D	E	M	A	L	A	,	E	X		
C	E	L	E	N	T	E	P	R	E	Ç	O	.	T	/	A	V	.	2	5	D	E			
S	E	T	E	M	B	R	O	,	1	0	3	4	F	O	N	E	2	1	6	-	1	1	8	3

Se preferir, debite seu anúncio na conta telefônica ligando para nossos atendentes através do número 276-0133, ou enviando seu anúncio para nosso e-mail: [curso@linnet.com.br](mailto:curso@linnet.com.br)

Fonte: Acervo do Autor (2000)

Figura 28 - Divulgação do Curso de Libras nas Redes Sociais

The image shows an Instagram post from the account 'curso delibrasbelem'. On the left is a blue promotional graphic with the text: 'Comunique-se em Língua de Sinais, conheça a Cultura Surda de Belém e amplie seus conhecimentos linguísticos. Faça de suas mãos um veículo de interação e comunicação.' The graphic includes a logo for 'Curso de LIBRAS em Contexto Desde 1996' and a hand sign icon. On the right is a screenshot of the Instagram post, showing the profile name 'curso delibrasbelem', the post text 'Venha inscrição sobre nova a turma para Curso de Libras em Contexto - Presencial! Só todo sábado para manhã! Informação: 91 98015-7062', and several comments from users like @ingridleonelpa and @ingridleonelpa asking about the course schedule and hours.

Fonte: Página do Curso no Instagram (2023)

Esse aspecto acerca da divulgação do curso de Libras é importante que se destaque, pelo fato de que, a partir do ano 2000, outros ouvintes, ex-alunos do curso passaram a colaborar com os surdos, nos aspectos relacionados à administração do curso, como solicitação e reserva de vagas, recebimento de pagamentos, mas principalmente na interpretação das aulas e na divulgação do curso. Nesse sentido, elaboram e distribuem de cartazes, publicação de anúncios nos jornais de grande circulação, sendo referência para informações sobre o curso ao telefone.

Isso repercute, também, nas proposições em relação ao curso. E nesse aspecto, em relação à forma de divulgação, surge o texto, contido na figura 27, que continua sendo usado ainda hoje, conforme consta na figura 28. Convém enfatizar que os meios de divulgação foram atualizados, acompanhando o surgimento das redes sociais, mas o texto supracitado segue sendo utilizado, mesmo que com adaptações.

Ainda em relação às divulgações realizadas pelo curso, vale citar como uma ação consistente, a participação de membros do curso de Libras em eventos como a “Feira do Vestibular”, que reunia todas as universidades. Na oportunidade, em diferentes estandes, divulgava as principais características e formas de atuação dos profissionais de seus respectivos cursos. Retomando à questão do crescimento do curso, as duas figuras apresentadas, a seguir, são bastante significativas desse processo, pois representam a transição das gerações de instrutores, alunos e intérpretes que atuaram no curso, até o ano de 2004, quando o curso permaneceu sendo ofertado nas dependências da UEPA, conforme se pode observar.

Figura 29 - Instrutores, Intérpretes e Alunos do Curso - Atividade no Museu Emílio Goeldi



Fonte: Acervo de Intérpretes (2001)

Figura 30 - Instrutores e Intérpretes do Curso - Atividade no Bosque Rodrigues Alves



Fonte: Acervo de Intérpretes (2001)

A figura 26 registra a participação de três gerações de instrutores, representados pelos professores Cleber Couto, Glória Ferreira, Flávio Nascimento, Tatiane Rodrigues, Giselle Mello e Rubens Faro, bem como de duas gerações de ouvintes que atuaram como intérpretes do curso, representados pela primeira delas a atuar no curso, Lilia Palheta, e os ex-alunos do curso em 1999, Cyntia França, Kátia

Andreia e Hermínio Santos. Da mesma forma, na figura 28 acima, estão representadas três gerações diferentes de instrutores e de intérpretes de língua de sinais formados, no contexto do curso de Libras ofertado nas dependências da UEPA. Face o exposto, os primeiros instrutores seriam, claramente, os professores Socorro e Cleber, seguidos da professora Glória – representando uma segunda geração – da professora Rosângela e do professor Sinésio (que se tornaria instrutor de língua de sinais algum tempo depois). Enquanto, no caso dos intérpretes, estão representados por ex-alunos do curso, no ano de 1998 (Cynthia França), de 1999 (Hermínio e Kátia), de 2000 (Kate e Raquel) e de 2001 (Janaína)<sup>58</sup>, e alguns alunos daquele ano.

Outro aspecto evocado por essas imagens diz respeito às atividades que as motivaram, já que foram registradas, ao final de atividades externas, que consistiram num passeio com os alunos ao Bosque Rodrigues Alves e ao Museu Paraense Emílio Goeldi, com o objetivo de dar mais visibilidade à língua de sinais e ao curso. Essa última atividade, em particular, também motivou uma entrevista ao telejornal local, concedida pelo professor Cleber, em língua de sinais, com apoio de um dos intérpretes do curso, assim como outras atividades externas como as realizadas em Shopping Center, localizado na BR 316.

Bentes e Hayashi (2012) se referem ao grupo de surdos que se constituiu entre os anos de 1998 e 2004 – período em que o curso permaneceu sendo realizado nas dependências da UEPA – como autodenominado ‘Mãos que Falam’. Sobre essa informação, registra-se que a expressão surge durante o ano de 1997, quando a professora Socorro e o professor Cleber, assim como outros surdos que viriam a compor a equipe de instrutores, compõem um projeto desenvolvido no Instituto Felipo Smaldone, sob a coordenação do professor Celso Michilis, então professor da UNAMA, para formação de um coral em língua de sinais. Assim, esse grupo, que se apresentava culturalmente, fora denominado “Mãos que Falam”.

Outra informação, sobre esse aspecto, cita o fato de que a professora Socorro e o professor Cleber teriam tomado a iniciativa de vender camisetas com estampas temáticas sobre a língua de sinais, para custear despesas com viagens que ambos faziam durante os anos de 1998 e 1999, para participarem de eventos acadêmico-científicos sobre a língua de sinais e a educação de surdos, em vários

---

<sup>58</sup> Apesar da demarcação de quatro anos de formação (1998 – 2001) o primeiro grupo de alunos apenas passa a atuar como intérpretes de língua de sinais no final do ano de 1999.

Estados do Brasil. Uma das estampas continha a figura das mãos, sinalizando o sinal de “Libras”, com a expressão em língua portuguesa “Mãos que Falam”. Dessa forma, tendo sido uma das estampas mais vendidas, a expressão foi vinculada ao grupo de surdos que oferecia o curso de Libras nas dependências da UEPA, de modo que a expressão foi incorporada.

Antes de avançar sobre os aspectos mais específicos relacionados à expansão e ao alcance do curso de Libras realizado nas dependências da UEPA, acredita-se ser necessário que se faça referência a certo aspecto relacionado à formação destes instrutores e seus compromissos com a qualidade do curso que ofertavam, mas de igual maneira, seu compromisso com as mudanças necessárias à transformação do contexto sócio-político-cultural para os surdos em Belém.

Trata-se, pois, de um processo, que se pode considerar como de imersão no universo do Ser Surdo, ou do que se convencionou chamar de “cultura surda”. Para isso, resolveram participar de eventos acadêmico-científicos e culturais, em diferentes cidades de diferentes regiões do país, durante os anos de 1998 e 1999.

*[...] E viajei, junto com a Socorro, [...] viajamos, viajamos, viajamos muito, para aprender como era a cultura surda, o surdo na sociedade, a associação de surdos e outras coisas, pesquisamos muito até entender [...] como é legal e diferente no Brasil inteiro, ficamos admirados, fomos a muitos lugares, foi ótimo. Quando voltávamos divulgávamos a cultura surda na sociedade, entre outras coisas, a história do surdo [...] (Cleber).*

*[...] Em abril de 1999 eu viajei para porto alegre, para um congresso internacional, lembro de ter ficado muito admirada com a quantidade de pessoas sinalizando em língua de sinais [...] fomos só eu, o Cleber e a Simone <<sinal>> [...] a Simone não era professora, ela foi apenas para passear [...] eu aprendi muita coisa, muito rápido [...] eu aprendi sinais em inglês [...] nós observávamos tudo [...] encontramos o Tibiriça (surdo) <<sinal>> com quem começamos uma amizade <<alegria>> [...] na verdade nós fomos para um primeiro congresso no Rio de Janeiro em 1998, o congresso do INES, e em 1999 nós fomos para porto alegre [...] quando chegamos eu falei pro Cleber “vamos para outro congresso aprender mais?”, e fomos para um congresso em São Paulo [...] e nós sempre fugíamos [...] depois fomos pra Goiânia conhecer a associação (de surdos), depois fomos até Rio Verde (interior de Goiás), tinham muitos surdos lá [...] tinha o Fernando <<sinal>>, meu primo morava lá (surdo) [...] em todos esses lugares tivemos muitas experiências em língua de sinais [...] (Socorro).*

Foram muitos encontros com outros surdos, construindo, com isso, um reconhecimento mútuo que favoreceu sobremaneira a construção desta nova personagem, que eles estavam construindo para si e para a comunidade surda de

Belém, nestas linhas analíticas, chamada de *surdo-sinalizante*. O leitor dessas linhas, que por qualquer motivo – profissional ou pessoal – tenha vivenciado a experiência de participar de um evento sobre a língua de sinais ou a educação de surdos, saberá identificar os momentos que se vivenciam nesses eventos. Torna-se, de fato, para quem avança as linhas das atividades acadêmicas, uma experiência de imersão. Seja pela experiência com a língua, seja pela compreensão das expressões culturais, seja pela forma de identificação, seja, até mesmo, pelos sonhos que ali também são partilhados.

Figura 31 - Participação em Congresso Bilíngue – Porto Alegre



Fonte: Acervo do Professor Cleber (1999)

Figura 32 - Congresso Educação de Surdos - Caxias do Sul/RS



Fonte: Acervo da Professora Socorro (2001)

Pode-se considerar que essas experiências de reconhecimento do *Ser Surdo*, vivenciadas nas viagens realizadas, tentaram ser replicadas, no contexto que criaram a partir do curso de língua de sinais, respeitadas, obviamente, as limitações históricas e as condições objetivas que tinham à disposição. Muitos desses encontros foram determinantes para o avanço das políticas de educação inclusiva atinentes às necessidades dos alunos surdos.

Aqui se pode resgatar um aspecto importante, surgido nas narrativas que remetem a uma análise bastante interessante. Trata-se da atuação de ouvintes como intérpretes de língua de sinais. Naturalmente, não se pode falar no surgimento ou no início dessa atuação, visto que muitos já atuavam como tal, conforme evidenciado pela performance em instituições religiosas, de acordo como destacado em trabalhos como os de Silva (2011) e Vieira (2018).

Em grande parte, as igrejas “Testemunhas de Jeová” e “Batista”, na década de 1980 e 1990, foram as principais divulgadoras da língua de sinais. Os pastores e intérpretes utilizavam-se da comunicação total ou simultaneidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa oral, para esta difusão (BENTES; HAYASHI, 2012.p. 102).

No caso dos primeiros anos do curso de Libras, realizado nas dependências da UEPA, a atuação da intérprete não tinha propriamente uma conotação profissional, muito menos de um elemento de acesso ao direito dos surdos à comunicação e informação. Estava mais relacionada à compreensão do ouvinte acerca dos conteúdos das aulas.

A pessoa que atuava, juntamente com a professora Socorro e com o professor Cleber, era uma pessoa conhecida do bairro que tinha uma relação de amizade com uma amiga surda da professora Socorro – que ainda era oralizada – e que, dessa forma, compartilhava seu vocabulário. Após o retorno da professora Socorro do curso da UFRJ, no Rio de Janeiro, elas se aproximam.

*Minha amiga surda Dalma <<SINAL>> era vizinha da Lilian, elas tinham contato, então a Lilian já tinha um pequeno vocabulário em língua de sinais [...] então eu fui à casa dessa minha amiga e eu fui apresentada à Lilian e nós conversamos [...] isso foi bem antes da viagem (ao Rio de Janeiro), por volta de 1994, 95 [...] quando eu cheguei do Rio de Janeiro (curso da UFRJ) fui explicar para elas que lá tinham pessoas trabalhando como intérpretes de língua de sinais [...] e ela demonstrou interesse [...] quando fomos para o curso da FENEIS minha mãe sugeriu que eu às convidasse porque elas eram de confiança (Lilian e Josi sua irmã) [...] e quando voltamos elas começaram a ter mais contatos com surdos [...] quando me*



*convidaram para ministrar o curso lá em Macapá eu fiquei em dúvida sobre quem chamar para me acompanhar [...] então acabei chamando a Lilian para me acompanhar porque lá não tinha intérprete [...] então chegando lá ela interpretava para a língua portuguesa sempre que necessário [...] e depois me acompanhou durante os anos de 1998 e 1999 no curso da UEPA [...] (Socorro).*

Diferentemente da atuação dos intérpretes, em instituições religiosas, partindo principalmente das análises do trabalho de Vieira (2011), observa-se que tinham um compromisso maior com o vocabulário institucional doutrinal – a se considerar pelas publicações nas quais tais instituições investiam – pelos intérpretes, cujas atuações começam a ocorrer no bojo do movimento, que surge a partir das iniciativas maturadas no contexto do curso de Libras. Nesse universo, o compromisso que se estabelece é com as bandeiras de luta que, tempos depois, passou a se constituir como movimento surdo. Trata-se do acesso a espaços sociais, culturais e políticos, até então, negligenciados aos surdos. Mostravam-se comprometidos com um vocabulário desenvolvido, dentro da própria comunidade de sinalizantes da língua de sinais, em favor de suas próprias demandas e necessidades.

Atrela-se a isso, o fato de que muitos desses sujeitos são oriundos da própria academia – considerando que o curso era realizado no espaço físico da universidade – o que funcionara como espaço de debate e reflexões no campo social, cultural, político, mas também acadêmico e científico.

Em virtude dessa análise, avalia-se não se poder considerar, conforme afirma Bentes e Hayashi (2012), que as ações desenvolvidas pelas instituições religiosas através do trabalho de interpretação, tenham atuado para a difusão da língua de sinais em Belém. Em primeiro lugar, porque não tinham essa conotação, mas o de uma aproximação que favorecesse tanto o aprendizado pelo ouvinte do vocabulário em língua de sinais, quanto o ensino da doutrina institucional. Há que se considerar, contudo, que suas ações favoreceram os encontros entre os surdos e desses com ouvintes. Mas não à difusão da língua de sinais, até porque, como o próprio autor afirma, o que se usava nessa comunicação, principalmente na década de 1980, era uma sinalização sobreposta à estrutura da língua portuguesa – o que se convencionou chamar de “português sinalizado”.

Desse momento histórico em diante, constata-se o engajamento desses ouvintes, que passam a atuar como intérpretes de língua de sinais em atividades de caráter cada vez mais profissionais, a partir do ano 2000. Sobre essa conjuntura, pesa

o fato de que muitos desses ouvintes que atuavam como intérpretes de língua de sinais em instituições religiosas, em particular, da igreja “Batista” e “Testemunhas de Jeová”, passam a frequentar o curso de Libras, realizando nas dependências da UEPA.

Em resumo, visto não ser esse, especificamente, o foco dessa análise, esse movimento de organização profissional associativo se consolida, a partir da ampliação e da diversificação desse grupo de ouvintes, alunos e ex-alunos do curso de Libras realizado nas dependências da UEPA, organizado e ministrado pela professora Socorro e pelo professor Cleber, sendo amadurecido por novas gerações. Ainda sobre a repercussão e o alcance da iniciativa desses personagens em torno da criação de um curso de língua de sinais, e sobre a consolidação da atuação de ouvintes como intérpretes de Libras, é preciso que se demarque a contribuição desse momento, para o processo de reconhecimento do Ser Surdo como uma identidade materializada pela vivência do personagem surdo-sinalizante. Pois, há um outro ouvinte com quem ele se encontra na língua de sinais, para demarcar uma diferença que não mais o diminui, ou exclui ou oprime; mas agora ao contrário, dá-lo visibilidade, ilumina, emancipa, liberta.

Aproveitando essa perspectiva de uma expansão do curso, bem como da diversificação do público atendido, além da atuação de alguns desses alunos e ex-alunos como intérpretes, reconhece-se que a iniciativa de criação de um Coral de língua de sinais contribuiu sobremaneira para o alcance de uma visibilidade, cada vez maior, da língua de sinais em Belém.

Para tanto, é necessário demarcar que a ideia da professora Socorro e do professor Cleber guarda suas origens na iniciativa supramencionada, atribuída ao professor Celso<sup>59</sup>. Posteriormente, a ideia de juntar as músicas com as atividades do curso, deu-se no processo avaliativo de culminância do segundo módulo do curso, na qual os alunos (ouvintes) deveriam apresentar uma interpretação de música, de livre escolha, em língua de sinais<sup>60</sup>. A adesão dos alunos ouvintes foi tão positiva que outras atividades do mesmo gênero foram desenvolvidas, com outras turmas do

---

<sup>59</sup> Conforme citado na página 253.

<sup>60</sup> Apesar de haver à época uma compreensão de interpretação das músicas em Língua de Sinais, e considerando que a Libras era ensinada através de grupos semânticos com expressões fora de contexto, o que se via era uma tradução “ao pé da letra”, denominada como “português sinalizado”.

curso, até que surgisse o Coral de Libras, composto só por ouvintes, denominado, então, “Arte do Silêncio”.

Nessa referência, pretende-se, portanto, argumentar em favor da visibilidade que as apresentações dos corais de língua de sinais oportunizaram a essa língua, num contexto de abertura para o debate sobre a importância da língua de sinais no desenvolvimento da linguagem de crianças surdas e seus processos educacionais. Apresentações, como se pode ver nas figuras a seguir, em diferentes lugares. Numa nova realidade, pois, antes eram apenas ocupados pela língua portuguesa oral, com apresentações nos púlpitos e altares de instituições religiosas, recitais de música, cerimoniais oficiais, abertura de eventos e formaturas.

Figura 33 - Verso da camisa usada por intérpretes



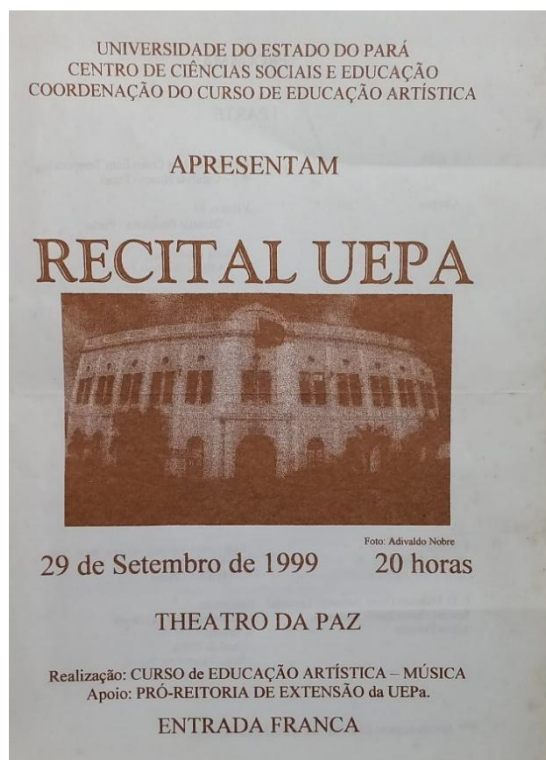
Fonte: Acervo de Intérpretes (2023)

Figura 34 - Apresentação do Coral em instituição religiosa



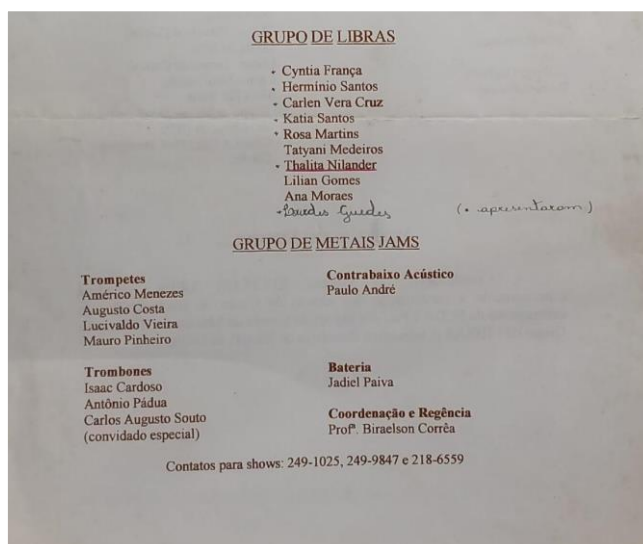
Fonte: Acervo de Intérpretes (2000)

Figura 35 - Capa do Programa do Recital da UEPA



Fonte: Acervo de Intérpretes (1999)

Figura 36 - Componentes do “Coral de Libras”



Fonte: Acervo de Intérpretes (1999)

Figura 37 - Apresentação do Hino Nacional em Libras



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2011)

Apesar das críticas, anunciadas por Lulkin (2005), sobre o que seria uma forma de colonização dos corpos surdos, quando aborda a questão das sessões públicas de demonstração do poder exercido sobre os surdos, exemplificada pelos

corais de surdos, regidos por professores ouvintes<sup>61</sup>; sobre o coral de Libras compostos por ouvintes propõe-se uma argumentação, que ao contrário, não advogue uma colonização dos surdos, mas demonstre outro tipo de relação desses com os ouvintes, de maneira que a iniciativa lhes favorecera estar em locais, antes, destinados apenas à música oral, ou a expressões tradicionais da cultura sonora e oralizada, como os recitais de música.

É fundamental reconhecer que, apesar dessas iniciativas estarem relacionadas à certa estrutura frasal que não correspondia efetivamente à estrutura da língua portuguesa ou mesmo da língua de sinais – como uma espécie de interlíngua, natural do processo de aprendizagem de uma segunda língua – tal iniciativa foi determinante para dar visibilidade à língua de sinais e aos surdos. Oportunizando que o debate sobre essa língua, sobre a inclusão dos surdos e sobre a escola bilíngue, encontrasse certa audiência, jamais vista no contexto local. Isso repercutiu, desde o aumento da procura pelo curso, ao reconhecimento da necessidade de tornar atividades e eventos acessíveis aos surdos, principalmente em atividades de caráter acadêmico e científico – já que o curso era oferecido dentro de uma universidade.

Há, da mesma forma, uma contribuição direta, da professora Socorro e do professor Cleber, para a formação de professores de língua de sinais em Belém. A origem dessa contribuição está na formação de novos instrutores – tal como eles eram até 2000. Durante os anos de 1998 e 2001, como afirmado anteriormente, o curso de Libras, realizado na UEPA, passa por uma expansão bastante significativa, multiplicando substancialmente sua procura, devido à visibilidade que a língua de sinais vinha alcançando.

Porém, não havendo outros surdos com certificação de instrutores para participar do curso, a estratégia viável foi a realização da própria formação dos instrutores, na prática das aulas. Assim, foram priorizados surdos que possuíam fluência em língua de sinais, que tivessem disponibilidade e interesse para aprender o processo do ensino da Libras.

Pode-se considerar que essa formação prática tinha uma rotina que começava pela orientação recebida do instrutor experiente (professora Socorro) –

---

<sup>61</sup> Conforme consta na seção 5 desta tese, subseção 5.4.

corroborar as análises de Albres (2016) – seguida dos estudos dos materiais existentes para o ensino da língua. A etapa seguinte era a observação das aulas em sala que, mesmo sendo de forma participativa auxiliando o instrutor regente da turma, era uma observação sobre os procedimentos e uso dos recursos, no sentido de que os postulantes, à instrução, assumiam aos poucos a regência das atividades, em uma espécie de estágio supervisionado, até serem avaliados em condições de assumirem uma turma sozinhos.

Há, todavia, duas ressalvas interessantes de serem destacadas sobre a formação destes novos instrutores. Em primeiro lugar, a participação da professora Rita, que participara do curso de formação de instrutores da FENEIS, porém que não fora aprovada, não obtendo a certificação; bem como do professor Valter, que participou do primeiro curso oferecido pela UFRJ, mas que não se configurava um curso de formação de instrutores.

A estratégia de formação de novos instrutores, no contexto do próprio curso de Libras, manteve-se, mas fora atualizada. Apesar de ter havido, no ano 2000, um curso de formação de agentes multiplicadores, do qual participaram a professora Socorro e o professor Cleber, responsáveis pela realização das etapas regionais de formação de instrutores de língua de sinais, que fora concluída em 2002, certificando outros indivíduos surdos – cuja quantidade de alunos surdos concluintes não conseguimos confirmar, nem na bibliografia nem por meio das narrativas.

Figura 38 - Formação de Multiplicadores – MEC – Brasília



Fonte: Acervo de Intérpretes (2000)

Como se formara, então, outro grupo de surdos, com novos instrutores, da mesma forma, adotara-se uma nova abordagem para o ensino de língua de sinais – adoção do material “Libras em contexto” – constituindo-se uma espécie de grupo de estudos, cuja dinâmica assumia outra forma, a saber, os instrutores se reuniam na casa da professora Socorro para estudar os materiais a serem utilizados nas aulas, treinando concretamente seu uso e aplicação. As narrativas revelam ainda que, com o tempo, passaram a discutir a elaboração dos próprios materiais, bem como a criação de novas atividades.

O curso de Libras, do grupo de surdos “Mãos que Falam”, desenvolve-se em diversos aspectos, como se tem pretendido demonstrar. Um desses aspectos está relacionado à autonomia desenvolvida, em relação aos materiais padronizados para o ensino da língua de sinais, como no caso do material intitulado “Libras em Contexto”.



Pode-se considerar, então, ter havido um avanço sobre as questões didático-metodológicas, concretizadas em relação à produção do material impresso utilizado no curso, que passou a contar com os desenhos dos sinais usados, no contexto das aulas. Essas ações estão concentradas na atuação de dois instrutores, especificamente, o professor Valter e o professor Cleber.

O primeiro deles atuou para o registro gráfico imagético dos sinais, conforme uma espécie de glossário das aulas que eram organizadas, a partir de campos semânticos – como exemplo, as cores, materiais didáticos, integrantes da família, nomes de animais etc.

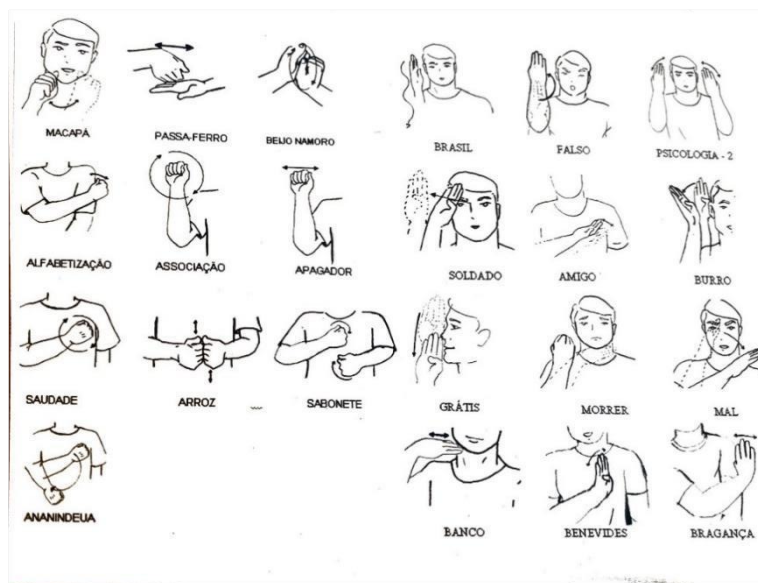
*[...] Então, o Valter, eu e ele, nós éramos muito unidos, eu o conheci na viagem para o Rio e a gente ficou muito amigos, eu gostei dele [...] a gente se ajudava muito, eu aprendi muito a língua de sinais com ele, ele me ensinava muito, me ajudou muito nesse processo [...] até que eu percebi que desenhava muito bem, eu não sabia dessa habilidade dele, todo mundo ficou admirado com aquilo [...] e lá no Rio, o professor falou também “poxa, aproveita e faz desenhos dos sinais” [...] e quando a gente voltou para Belém, eu falei para ele, convidei ele “Poxa, Vamos divulgar os sinais, a gente cria grupos de vocabulário e você vai desenhando os sinais a gente vai divulgando” [...] Ele começou a fazer e a gente começou a vender apostilas, o desenho dele era muito bonito, o traço dele era muito bom e fez muitos desenhos e deixou guardado [...] ele produziu muitos desenhos e tinha esse material guardado durante muito tempo [...] alguns fez apostilas, e ele vendia esse material no curso de libras [...] E esse material ficou guardado, eu falava para ele publicar, aí ficou guardado durante esse tempo todo e ele não repassava [...] faltava reproduzir para a gente poder publicar [...] isso durou cinco anos até que ele faleceu [...] (Socorro)*

Ao passo que a produção do professor Cleber esteve mais relacionada ao contexto do material adotado à época (Libras em Contexto), mas não se pode considerar que esteja totalmente desvinculado da lógica anterior de sinais, organizados por campos semânticos.

*Também, por exemplo, eu olhava o livro (de Língua de Sinais) da FENEIS e pensava como aqueles sinais eram muito característicos da cultura do Rio de Janeiro [...] então era complicado ficar fazendo cópias dos sinais, depois colando noutra folha (para produzir nosso próprio material) [...] ficava muito feio [...] então disse pra Socorro que tentaria fazer nossos próprios desenhos para o curso e ela me apoiou [...] então eu tentava pegar a perspectiva da posição das mãos para evidenciar o movimento (para produzir os desenhos) [...] depois mostrava pra Socorro e ela gostava, dizia que dava pra compreender bem os sinais [...] e assim fui produzindo os desenhos e produzi todo o material do nosso curso [...] eu trabalhei nesse projeto por mais de dois anos e no final fui para o computador, escanear todas as imagens [...] mostrei pro grupo de instrutores que trabalhavam conosco, e todos*

*adoraram [...] então continuei a fazer mais desenhos e fui trabalhando [...] depois comecei a encadernar e entregar para os alunos [...] essa estratégia foi muito interessante de criar diálogos, desenhos, de dar esse material para os alunos [...] foi muito bom para o nosso curso [...] e com o tempo fomos aperfeiçoando esse material (Cleber).*

Figura 39 - Reprodução de Material Gráfico criado por Valter



Fonte: Acervo da Família (2000)

Figura 40 - Reprodução de Material Gráfico criado por Cleber



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2007)

Outro aspecto merecedor de destaque, em relação às contribuições do curso de Libras para transformação do contexto social que favorecesse o reconhecimento do Ser Surdo - construído numa metamorfose de personagens que se encontravam - é o aprofundamento teórico dos estudos em relação às questões atinentes à surdez, à língua de sinais e à educação de surdos.

Como afirmado anteriormente, o curso de Libras se consolida num contexto acadêmico que, com o tempo, concentra seu público majoritário como sendo composto de alunos de cursos das diferentes licenciaturas, tanto da UEPA como de outras universidades. Alunos de áreas cujo campo de atuação se encontram com a surdez, como psicologia e fonoaudiologia. Diante disso, com o tempo se consolida como um espaço de formação para professores atuantes em escolas que passam a atender alunos surdos, dada a implementação de um paradigma inclusivo na política educacional regional. São professores da rede pública e privada, dos diferentes níveis e modalidades da educação, ou que já atendiam alunos surdos, ou que intentavam se preparar para recebê-los, diante da perspectiva inclusiva.

Alguns alunos do curso, também alunos de licenciaturas da própria UEPA, concluintes dos dois níveis que compunham o curso de Libras, àquela época, estreitando laços de amizade com a professora Socorro e com o professor Cleber, tiveram acesso aos livros e materiais que ambos traziam de suas participações em congressos e seminários pelo Brasil. As temáticas abordadas nesses livros estavam muito além dos sinais ensinados no curso e das conversas informais que movimentavam essas amizades. Questões sobre o *status* linguístico da Libras, até então chamada de “língua de sinais”, questões sobre a estrutura gramatical da língua de sinais (Brito), sobre a inadequação do uso da expressão “mudo”, questões relacionadas ao processo de aquisição da linguagem de crianças surdas (Quadros), sobre a caracterização das identidades surdas (Perlin), sobre a “cultura surda”, sobre o bilinguismo (Sá).

As leituras eram debatidas com os professores surdos, que partilhavam experiências e vivências dessas viagens, de seus encontros com outros surdos, das experiências com a língua de sinais, o que ilustrava a imaginação construída a partir das leituras. Isso inicia a sair da imaginação quando começam a ser ministrados minicursos e oficinas sobre esses mesmos temas, até que alguns desses aspectos

passam a fazer parte dos conteúdos abordados no curso, numa espécie de carga horária teórica.

Essas questões sobre a língua de sinais, as identidades, a cultura, o bilinguismo foram levadas para os debates das disciplinas cursadas por esses alunos, em cursos de pedagogia, formação de professores, matemática e música, inclusive, de forma a fomentar a produção de conhecimento por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 41 - Ensino de Libras na Educação Básica (Atividade de extensão)



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2001)

Figura 42 - Apresentação de Trabalho Acadêmico no Congresso do INES



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2001)

Há um aspecto importante observado na construção histórica desse grupo de surdos que trabalha no curso de língua de sinais, bem como dos membros dessa comunidade de sinalizantes – considerando aqueles que fazem parte do círculo de amizades, mas não atuou como instrutor de língua de sinais – que está relacionado com aquele alerta feito pelo Sr. Cláudio ao Fernando<sup>62</sup> (“[...] *dizia sempre que eu precisava estudar [...]*”), e que alguns surdos assumiram como tarefa de transformação.

Para tanto, recorre-se às reflexões de Albres (2016), ao analisar os aspectos históricos e sociais da formação de professores para o ensino de Libras. A autora parte da constatação histórica de que os surdos vivenciaram uma educação excludente, e por conta disso, não alcançaram os níveis mais elevados do ensino. Esclarece isso para que se justifique, historicamente, uma distinção entre a formação como “instrutor” e como “professor” de Libras. Assim, a primeira denominação fora criada para que os surdos, de baixa escolaridade, pudessem atuar no ensino de língua de sinais.

Uma preocupação crescente com a formação para o ensino de Libras, pode-se considerar, ocorre à medida que o único critério, até então, existente para atuação no ensino dessa língua, seria sua fluência. Relacionado a este aspecto, cabe contextualizar, em relação ao estudo de Silva (2011), que descreve como diversos missionários ouvintes de instituições religiosas cristãs, passam a ofertar cursos de língua de sinais com o objetivo de formar intérpretes. Conjectura-se, que sendo a fluência o critério maior, haveria necessidade de que os surdos pudessem estar mais bem organizados para ocupar esse espaço mais adequadamente. Esse movimento, pode-se dizer, fora capitaneado pela FENEIS.

Albres (2016) esclarece que, durante a década de 1990, discutiu-se a formação mínima do professor da educação básica, com propostas para que se tornasse de nível superior, como viria a ser na LDB N<sup>o</sup>9.394/96. Porque, antes, havia a formação do Magistério em nível médio.

Dado o histórico de educação precária vivenciada pelos surdos, no decorrer de toda a educação básica, como fora antecipado, não seria factível que a qualificação dos surdos, para o ensino de língua de sinais, estivesse vinculada à uma formação de

---

<sup>62</sup> Ver página 278.

nível superior. Outro aspecto destacado, pela autora, está relacionado ao caráter dos cursos de formação ofertados. Pois, por serem desvinculados das universidades e com cargas horárias irrisórias, não poderiam ser considerados cursos de formação de professores: “assim, o termo instrutor foi uma forma de denominar os surdos para atuarem no ensino de Libras, visto que muitos não tinham nem completado o ensino médio” (ALBRES, 2016. p. 63).

Nesse contexto, os surdos que tinham magistério ou pedagogia, poderiam se denominar “professores” de Libras, mesmo que sua formação não fosse dedicada ao ensino dessa língua, como viria a ser com o curso de Letras-Libras, em Belém, a partir de 2006<sup>63</sup>.

Houve, assim, um movimento do grupo de surdos em direção ao curso de magistério – nível médio – apesar de a maioria desses indivíduos já terem concluído este nível de ensino. Nesse contexto, considera-se a dificuldade em conseguir participar dos cursos de formação de instrutores que eram oferecidos, como já narrado, pela FENEIS, no Rio de Janeiro. Acreditava-se que concluir o magistério somado à fluência da língua de sinais seria suficiente para se constituir “professor de língua de sinais”.

*[...] Em 2000 eu formei em magistério [...]. De manhã e de tarde eu trabalhava no Detran e de noite eu ia para as aulas do magistério na escola estadual Vera Simplício, perto da UEPA em 1998. Eu já tinha concluído o ensino médio em 1989, [...] consegui concluir o magistério em dois anos. Éramos quase doze surdos que precisávamos do magistério e fomos juntos estudar – alguns em turmas diferentes – para sermos futuros professores de Libras (Cleber).*

E, assim esses indivíduos passaram a vivenciar essa personagem “professor-de-Libras”, à medida em que passaram a atuar como professores do curso de língua de sinais, organizado pela professora Socorro e pelo professor Cleber. Bem como de acordo com a expansão pela qual passou o curso, com ampliação da quantidade de alunos, com a diversificação dos alunos e com a ampliação da quantidade de salas de aula utilizadas, ainda no prédio da UEPA.

Esse mesmo movimento de adequação à qualificação mínima para que assumissem esta identidade coletiva “professor”, também foi realizado quando da decretação de que a formação mínima consistia na formação de nível superior em

---

<sup>63</sup> Considera-se o ano de 2006, pois foi o ano em que os quatro primeiros surdos paraenses passaram no vestibular de Letras-Libras da UFSC em polos fora do Estado (Fortaleza e Goiânia). A primeira oferta do curso no Estado do Pará se deu no ano de 2008, tendo a UEPA como seu polo regional.

Pedagogia. Significa, de forma objetiva, que os surdos se organizaram para isso. Mas há nuances que merecem ser consideradas em relação a esse episódio.

O acesso ao ensino superior, por meio dos exames de vestibular, era um processo desigual e excludente para os surdos. Mais uma vez, há que se aludir ao histórico de insucesso desses indivíduos, quando estudantes da educação básica. Sendo que a grande problemática está relacionada ao processo de desenvolvimento da linguagem, tendo em vista que os surdos não poderiam ter a mesma relação com a língua portuguesa que os candidatos não-surdos, fazendo com que não tivessem uma condição equânime durante o processo, ainda mais na prova de redação, etapa de maior peso para a condição desses indivíduos.

Durante esse período, citado na narrativa do professor Cleber, uma nova perspectiva se abre para a participação dos surdos nesses tipos de certame – vestibular e concursos públicos – que tenta garantir algum respeito à condição linguística destes indivíduos como candidatos. Trata-se da disponibilidade de intérpretes de língua de sinais, durante a realização das provas, como profissionais de apoio na tradução e interpretação desses exames.

Essa foi uma experiência que se demonstrou exitosa para os surdos, citam-se, nessa conjuntura, os inúmeros aperfeiçoamentos que ocorreram nos anos seguintes. No ano de 2000, a professora Socorro e o professor Cleber foram aprovados em concurso público para professores (nível médio) do quadro da Secretaria de Educação Municipal de Belém.

*Em Junho houve a prova da Prefeitura de Belém (Secretaria de Educação), eu a Socorro e alguns surdos, não lembro de todos, nos inscrevemos, e fizemos a prova escrita em sala especial com a presença de um intérprete de língua de sinais, e eu achei muito legal a presença do intérprete por favorecer nossa comunicação. Antes o fiscal oralizava e eu não entendia, eu não me sentia bem, agora com o intérprete de Libras era uma relação que eu entendia na resolução da prova, eu gostei. Passamos eu e a Socorro [...]* (Cleber).

A perspectiva de continuação dos estudos para a graduação surge depois de iniciativas isoladas, como por exemplo, da (hoje) professora Helen Formigosa, que teria sido aprovada em vestibular de uma faculdade particular. Após essa primeira experiência, um segundo grupo, de aproximadamente três candidatas surdas, teria sido aprovado. E, finalmente, um grupo maior, com aproximadamente 14 surdos, foram aprovados nesse mesmo curso.

Há clareza em afirmar que esse quadro teria sido oportunizado, em razão da constituição de uma equipe técnica, que constituiu uma experiência com a educação de surdos, durante os anos de trabalho na escola Astério de Campos. Pode-se avaliar que esse aspecto tenha favorecido um processo de correção das provas mais adequado às características linguísticas dos candidatos surdos, conforme afirma Bentes e Hayashi (2012, p. 111) “Esta instituição particular se destaca por implementar a aplicação das Leis relacionadas à inclusão do surdo nas instituições de ensino superior: propicia a correção diferenciada das provas de vestibular e contrata intérpretes”.

Esse quadro de continuação dos estudos, como está claro nos últimos parágrafos, será posteriormente complementado com a conclusão, por outro grupo de surdos, do curso de Letras com habilitação em Libras. Atualmente, com um número modesto, mas significativamente crescente, de surdos em cursos de mestrado e doutorado, em particular, no campo da educação e da linguística, no Estado do Pará.

A descrição desse aspecto – continuação dos estudos – é determinante para que esteja claro a contribuição das iniciativas, da professora Socorro e do Professor Cleber, de prosseguir avançando nestes degraus dos níveis de ensino. Objetivando que outros indivíduos surdos pudessem se sentir encorajados a buscar os mesmos avanços e alcançar as mesmas conquistas. Como no caso dos diversos surdos, também, aprovados em outros concursos públicos para o cargo de professores da educação básica ou da educação especial, na prefeitura de Belém e de Ananindeua. Aguardando até assumirem as cadeiras de disciplinas de Libras, ou afins, em departamentos ou colegiados de cursos de graduação, após a conclusão de cursos de mestrado.

De maneira bastante direta, pode-se considerar que isso tenha representado uma negação da vivência constante de uma identidade reposta como negação de si mesmo, o que representaria um movimento de metamorfose, em busca de emancipação. Ou a vivência de uma luta por reconhecimento, uma parte da luta dos surdos como um grupo social, pela afirmação e pelo desenvolvimento da personagem *surdo-sinalizante* como uma identidade coletiva, a identidade surda.

Outro aspecto surgido nas narrativas está relacionado a uma observação feita pelos professores Socorro e Cleber, acerca de suas participações em eventos científicos. Nesse sentido, acredita-se guardar relevância com as ações que



assumiram em favor da divulgação da língua de sinais. Trata-se da organização do **Primeiro Seminário Acadêmico** com o tema “novos rumos na política da educação de surdos”.

Esse ponto foi considerado relevante pelo fato de ter sido destacado a importância que eles deram à participação nesses eventos, como experiências de aprendizagem e de convivência com outros surdos, em língua de sinais, assim como de exploração da cultura local e de construção de conhecimentos acerca dos principais temas relacionados à educação de surdos, à Libras, à atuação do intérprete, dentre outros temas sensíveis. Essas foram considerações que pesaram, na reflexão destes professores, sobre a ausência de iniciativas dessa natureza e sobre a necessidade de avançar para um novo campo de divulgação da língua de sinais. Propiciando o estímulo ao debate sobre as principais necessidades dos surdos, no campo linguístico e educacional.

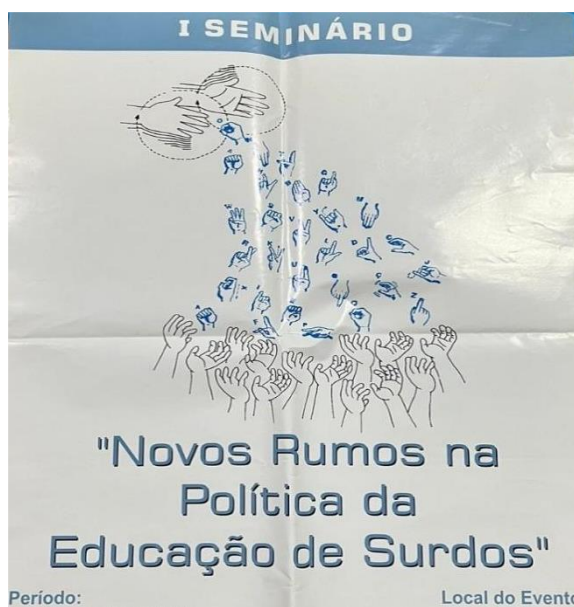
*Eu e Cleber certa vez estávamos pensando que aqui em Belém não havia sido realizado nenhum grande evento sobre surdez, língua de sinais ou educação de surdos [...] pensamos nisso porque nós viajavamos bastante para participar destes eventos em vários lugares do Brasil e aprendíamos bastante com palestras, de surdos e de ouvintes, palestras em língua de sinais, era muito bom [...] e sempre comentávamos entre nós que em Belém não tinha esse tipo de evento [...] até que em 2004 nós nos propusemos a organizar um primeiro evento em Belém, éramos só eu e o Cleber [...] claro que depois se juntaram outros surdos como a Gisele [...] ouvintes também participaram (Lourdes) [...] fomos em busca de patrocínio para pagar as passagens dos palestrantes [...] os primeiros foram a professora Ronice Quadros e o intérprete Ricardo Sander [...] (Socorro).*

Figura 43 - Comissão Organizadora do Primeiro Seminário



Fonte: Acervo de Intérpretes (2004)

Figura 44 - Cartaz de Divulgação do Primeiro Seminário



Fonte: Acervo de Intérpretes (2004)

Essa imagem, do cartaz de divulgação deste primeiro seminário, é bastante significativa para a compreensão acerca da pretensão de uma organização política dos surdos como um movimento social, mas de igual maneira, acerca da constituição de uma política de identificação. Para uma compreensão visual mais clara, acerca

dessa distinção defendida, é interessante que se possa lembrar a identificação internacional adotada como sendo o símbolo da surdez ou da perda auditiva – imagem de um ouvido com uma faixa sobreposta indicando ausência ou negação<sup>64</sup> – de maneira que historicamente qualquer referência imagética à surdez sempre esteve remetida ao ouvido, que na perspectiva clínico-terapêutica, anunciada por Skliar (1997), é onde se concentra toda a problemática da surdez, na perda auditiva. Assim, torna-se visível que, àquela altura, esse grupo de surdos, bem como em alguns de seus círculos paralelos de convivência, em língua de sinais, compreendiam a surdez sob outra perspectiva, ou seja, não mais auditiva, mas visual e gestual.

Outro aspecto que está bastante evidenciado, na imagem que ilustra o cartaz, é a perspectiva de um processo de difusão da língua de sinais. Nessa abordagem, está ilustrada alguma espécie de distribuição de sinais. De igual maneira, pode-se depreender a importância de uma relação direta de aproximação entre os indivíduos surdos, de quem parte a sinalização, e de quem as recebe. Pode-se conjecturar que a imagem destaca, de forma quase reivindicatória, um protagonismo dos surdos para a definição desses “novos rumos na política da educação de surdos” (tema do evento).

Ressalta-se também, nessa análise, que o contexto no qual esse evento é pensado e planejado, já conta com a participação de indivíduos ouvintes, ex-alunos do curso de Libras, ex-alunos dos cursos de licenciaturas da UEPA, agora já formados, sendo profissionais atuantes no campo da educação. Esclarece-se que alguns já atuam profissionalmente como intérpretes de Libras, em instituições de ensino com alunos surdos. Tendo dito isso, enfatiza-se o fato de que muitos debates entre estes surdos e estes ouvintes, professores e intérpretes, passaram a aprofundar as questões atinentes à surdez no campo da educação inclusiva, no contexto da política de educação para os surdos em Belém e no Estado do Pará. Nessa perspectiva, reforça o contexto de construção de uma política de identidade, com a participação do surdos, para se alcançar a conclusão dos contornos desse *Ser-Sinalizante*, cujo traço foi iniciado desde ações do Sr. Cláudio.

Retomando uma análise mais ampla da questão dos seminários, é importante reconhecer que o anseio pela organização do evento reside na criação de

---

<sup>64</sup> Conforme se pode identificar em consulta na página [https://pt.wikipedia.org/wiki/Perda\\_auditiva](https://pt.wikipedia.org/wiki/Perda_auditiva).

um ambiente de interesse, aprendizagem e debate, em relação aos principais temas que envolvem a questão da surdez e da educação de surdos. Esse primeiro evento é avaliado positivamente, em virtude da quantidade de participantes, mas principalmente em relação à origem dos participantes, residentes em diferentes municípios do interior do Estado, bem como de outros Estados da região norte.

*[...] O auditório do evento ficou lotado, muitas pessoas vieram participar [...] foi muito interessante porque os ouvintes aqui de Belém nunca tinham vivenciado aquele tipo de experiência [...] a Ronice explicando sobre a educação de surdos, o Ricardo também explicando sobre interpretação [...] e os participantes muito atentos [...] foi uma experiência maravilhosa, e ali mesmo nós já pensávamos em organizar um segundo evento (Socorro).*

Isso estimulou a organização de outros eventos realizados sem uma espacialidade temporal específica, visto que fora realizado em 2004; depois em 2006; novamente em 2014, para, em seguida, ser organizado durante os anos de 2015, 2016; e, mais recentemente, em 2018. Esses diferentes eventos aconteceram em dimensões variadas de programação e público, porém se mantêm as características, principalmente, considerando que as edições realizadas, depois de 2008, passaram a contar com um público qualificado e interessado, especificamente, composto por alunos do curso de Letras-Libras.

*[...] Este seminário tem sido muito importante para que as pessoas conheçam mais sobre os temas abordados [...] vieram muitas pessoas de municípios do interior do estado, também de estados vizinhos [...] virou quase um evento regional, que precisa ser fortalecido [...] porque para o Sul, isso parece estar “ok”, mas para o Norte e para o Nordeste, acredito que ainda falte divulgar mais sobre a educação de surdos, de surdocegos, sobre as associações, sobre a língua de sinais [...] para que os ouvintes [...] e os surdos também aprendam mais para que um dia possamos alcançar o nível de desenvolvimento da região Sul (Socorro).*

Essa referência ao Sul geográfico – mas que engloba a região sudeste - está relacionada ao desenvolvimento das políticas linguísticas, identitárias e de educação dos surdos, que é historicamente compreensível a partir da implantação do instituto de educação centenário, criado na região sudeste, bem como sua proximidade com as regiões adjacentes. Fatos que favoreceram, mais claramente, um intercâmbio de práticas de educação, mas também um intercâmbio entre as associações de surdos, por exemplo, assim como de outros aspectos que possam ser trazidos à luz.

Ao mesmo tempo, considera-se que essa referência ao Sul geográfico seja equivalente a uma referência ao Norte epistemológico, de onde vem todas as proposições, práticas e políticas, historicamente, consideradas modernas, adequadas e corretas, levando à desconsideração das características regionais desse Norte geográfico narrado pela professora Socorro e o professor Cleber.

É compreensível que a professora Socorro esteja fazendo referência ao grau de esclarecimento que a comunidade em geral conseguiu desenvolver sobre a língua de sinais e a educação de surdos. Fato que favoreceu, sobremaneira, a participação dos surdos nos círculos de debate sobre as políticas de educação, por exemplo. Ressaltando que isso depende de uma ação sistemática da comunidade surda para tornar esses temas, cada vez mais fluidos, de modo a conseguirem penetrar certos meios, como o meio acadêmico e político partidário, dentre outros.

Acredita-se ser sobre esse aspecto que ela referencia a experiência dos seminários, principalmente em relação à participação do público regional, que favorece o fortalecimento do debate em âmbito local e regional. Demonstrando que estejam concatenados com a realidade mais imediata dos surdos paraenses, nortistas e amazônidas.

É também um espaço vivo e concreto de encontro e de experiências em torno da própria comunidade surda, mas principalmente em torno da língua de sinais. Primordialmente, ao se considerar que os municípios do interior do Estado, também estivessem, à época, em situação de difusão da língua de sinais, ou mesmo de constituição de uma comunidade de sinalizantes.

Há ainda um aspecto, desse processo de difusão da língua de sinais no Estado do Pará, que está relacionado aos aspectos geográficos. Entre os anos de 2000 e 2004, quando o curso de Libras era oferecido nas dependências da UEPA, tornou-se crescente o número de interessados em participar do curso, oriundos de municípios do interior do Estado. Durante algum tempo, tornou-se também comum a quantidade de caravanas – diversificadas em seu volume – que se deslocavam para a capital, aos sábados, para participarem das aulas. Naturalmente, com o tempo, avaliou-se ser mais barato que um ou dois professores se deslocassem para a sede desses municípios para atender um número ainda maior de alunos no curso de Libras.

Relevante registrar que um movimento, nesse sentido, foi realizado a partir do curso de Libras organizado e ofertado pelo grupo coordenado pela professora

Socorro e pelo professor Cleber. Nesse contexto, de igual forma, como explicitado sobre a escolha e formação de novos instrutores, eram convidados (ou escolhidos) aqueles que tivessem a fluência em língua de sinais – como critério maior – porém que também tivessem disponibilidade para o deslocamento aos municípios também aos sábados.

Assim foram organizadas turmas no município de Castanhal, por exemplo, cujas aulas eram ministradas pela professora Socorro, acompanhada por um ouvinte, que cumpria a função de intérprete. A organização dessa turma particular fora criada a partir do convite do padre de uma paróquia da igreja católica, cujas missas contavam com a participação de alguns surdos. As aulas eram realizadas nas dependências do prédio anexo à igreja. Dessas atividades participavam surdos e ouvintes congregados, naquela e noutras paróquias, bem como alguns familiares dos surdos.

É necessário que se realize algum estudo especificamente ocupado de descrever e analisar esse processo de difusão da língua de sinais, no município de Castanhal, pelo mérito das experiências mais exitosas em relação à garantia da língua de sinais no processo educacional dos alunos surdos – apesar de não contemplar ainda a perspectiva bilíngue de educação, principal bandeira do movimento social dos surdos – no Estado do Pará, por conseguir instituir legalmente – em âmbito local – a língua de sinais como disciplina do currículo escolar, conforme discutido pelo trabalho de Brandão (2010).

Isso precisa estar registrado, para esclarecer não haver uma relação direta entre a oferta do curso de Libras ministrado pela professora Socorro e a efetivação de uma política de educação para os surdos no município, todavia é preciso que se considere esse curso citado acima como propositor dos momentos históricos de difusão da língua de sinais daquele local. Assim como compõem os momentos históricos aqui analisados. Similarmente, pode-se citar os municípios de Santa Izabel, Abaetetuba e Tomé-Açu, havendo a possibilidade da participação de outros municípios que não tenham sido citados nas narrativas.

É possível que se pondere, sobre a questão do ensino de língua de sinais, em cidades do interior do Estado, que tais iniciativas possam representar o princípio de um processo de interiorização dessa língua de sinais, bem como a consolidação de um vocabulário, conforme se dera a partir da chegada do Sr. Cláudio a Belém, desde 1976.

Sobre a relação entre esses fatos é imprescindível que se demarque ter havido dois movimentos distintos que caracterizaram esse momento internamente, para além do momento histórico de difusão disparado pelo Sr. Cláudio, vindo de outro Estado. O primeiro deles, como descrito anteriormente, consiste num movimento em direção à capital (curso de Libras realizado na UEPA), caracterizado pela quantidade numerosa de ouvintes, professores da educação básica. Em alguns poucos casos – que não foi possível confirmar, seja pelas memórias evocadas nas narrativas dos participantes surdos, seja através de informações documentais – pais ouvintes e seus filhos surdos também vieram, de municípios próximos, para participar do curso em Belém. Exemplificando-se com o caso de uma família de Santa Izabel. O segundo movimento se evidencia, como descrito acima, na ida de instrutores surdos aos municípios ministrar o curso de língua de sinais.

Destarte,, esses movimentos e seus frutos possam ter significado também, em alguns municípios – aspecto que merece ser estudado em particular – símile ao que ocorreu em Belém, com a constituição de uma comunidade de surdos sinalizantes. Isso se se considerar, indiciariamente, que esses movimentos possam ter favorecido o encontro desses sujeitos com outros surdos. De igual maneira, é importante que esteja afirmado, como essa ocorrência também favorece um processo de metamorfose das identidades daqueles surdos, em seus municípios, em busca de emancipação, favorecendo, ainda, a constituição de uma luta por reconhecimento.

Salienta-se que, em âmbito governamental, algumas iniciativas de formação de professores acabam por contribuir com o processo de difusão da língua de sinais, porém, é importante que esteja registrado que a concomitância – senão posterior – ao processo de interiorização disparados pelo curso de Libras, coordenado pela professora Socorro e pelo professor Cleber. Isso porque, a partir de 2002, com a conclusão do curso de formação de instrutores intitulado “Libras em Contexto”, realizado pelo Estado e coordenado pela Unidade Especializada Professor Astério de Campos”, o que se intitulava como processo de interiorização da língua de sinais, , sobretudo, era criado em alguns municípios, com a formação de seus próprios instrutores surdos.

Figura 45 - Surdos formados no curso de Formação de Instrutores – SEDUC/UEES Astério de Campos – Belém



Fonte: Acervo do Professor Cleber (2002)

O curso foi um convênio efetivado entre o Ministério da Educação (MEC), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a SEDUC, com a seguinte sistemática: primeiro se selecionou dois instrutores surdos de Belém, os professores Cleber Couto e Socorro Bonifácio, para realizarem um curso no Rio de Janeiro<sup>65</sup>, no ano de 2001. Esses professores passaram a ser reconhecidos pelo MEC como instrutores de surdos. Segundo, com o retorno destes, passam a ser multiplicadores do curso, na capital e por todo o Estado (BENTES; HAYASHI, 2012. p. 110).

Avançando-se mais no tempo, alcançar-se-á a participação de surdos no exame de proficiência para uso e ensino da língua de sinais, conhecido como PROLibras. Mais à frente, com a participação desses surdos no curso de licenciatura em Letras-Libras, sem deixar de considerar, contudo, a atuação de diversas instituições religiosas que nunca cessaram suas ações direcionadas aos surdos por meio da língua de sinais.

### 8.3 Sobre a Anamorfose e as Políticas de Identidade

---

<sup>65</sup> A professora Socorro afirma em suas narrativas que o curso em tela fora realizado em Brasília/DF. Da mesma forma, consta no trabalho de Albres (2016), o registro documental de realização do curso em Brasília/DF.



É bastante importante que se possa recorrer aos estudos de Almeida (2019) sobre o conceito de Anamorfose e suas relações com o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, propiciando que o aprofundamento desse estudo, sobre a construção das identidades surdas, esteja mais claro.

Conforme indicado na seção 3 e no subitem 3.3.3 dessa tese, no qual o conceito é primeiramente citado, a Anamorfose é um dos elementos indicados que representam um avanço no estudo das identidades, a partir de Ciampa (2005). E considera de grande relevância para as análises acerca das políticas de identidade, categoria central dessa tese.

De acordo com a explicitação de Almeida (2019), o conceito de anamorfose é oriundo do campo das artes visuais e se constitui num recurso imagético utilizado para produzir uma imagem deformada, de modo que a compreensão da imagem apenas seria possível, a partir de um ponto de vista específico, exigindo do observador um deslocamento em relação ao ponto de vista inicial.

A anamorfose é uma figura em perspectiva deformada que, para ser reconhecida, exige do observador um deslocamento, um abandono de sua posição convencional, e em busca de um novo ponto de vista. Este ponto é sempre extremamente preciso mas desconhecido, e sua descoberta revela, na figura até ali incompreensível, formas finalmente reconhecíveis (SILVA JÚNIOR, 2001. apud. ALMEIDA, 2019. p. 49).

Nesse trabalho, o autor se vale do conceito de anamorfose para propor uma análise acerca das políticas de identidade, tanto em seu caráter regulatório como emancipador, ponderando que as identidades seriam as figuras em perspectiva deformada ou compreensível.

Sendo assim, o autor afirma que:

As políticas de identidade funcionam como pinturas com ponto fixo, colocando os indivíduos em seus (“devidos”) lugares sociais e estabelecendo os limites do tolerável nos modos de ocupação destes lugares. Projetos singulares e/ou particulares, idealizados fora dos parâmetros estabelecidos, são, a partir daí, considerados como verdadeiras aberrações, como alucinações, como anamorfozes (figuras em perspectiva deformada) das identidades socialmente idealizadas (ALMEIDA, 2019. p. 130-131).

Se portanto, submetemos esta perspectiva de análise no contexto dos dados empíricos produzidos, pode-se considerar que a imagem do surdo com que o Sr. Cláudio se depara quando de seu retorno à Belém, seria sim, uma imagem em perspectiva deformada, uma identidade anamórfica em relação ao processo de metamorfose que vivenciara no Rio de Janeiro, que por sua vez era produto de uma

política de identidade de caráter regulatório, que se manifestava na, e a partir da, política linguística e educacional destinada aos surdos àquela época (1976).

Em vista disso, considera-se outra análise de Almeida (2019) acerca da anamorfose e dos pontos de vista envolvidos na produção dessas imagens deformadas. Em outras palavras, se para os profissionais e familiares de surdos, a identidade que surgia a partir das iniciativas do Sr. Cláudio, como um projeto individual, era vista como deformações, aberrações, ou anamorfozes, análogo, do ponto de vista do Sr. Cláudio, e – pode-se considerar – de seu projeto emancipatório, os modelos identificatórios estabelecidos (impostos) pelas políticas linguística e educacional vigentes, à época, também surgem como deformações, aberrações ou anamorfozes, provocando incertezas, mal estar e insatisfações (ALMEIDA, 2019).

Por conseguinte, pode-se considerar que as iniciativas de difusão da língua de sinais, analisadas nessa tese, representam projetos emancipatórios de construção das identidades surdas que, por sua vez, representam a busca de um novo ponto de vista que possa permitir, aos outros, o reconhecimento dessa nova imagem idealizada e projetada para os surdos. Sendo que, ao final, significa um processo de alterização da identidade surda. Ainda neste contexto, deixar de ser visto como anamorfose, para os surdos, implica uma mudança nas exigências de papéis sociais, favorecendo a esses uma nova configuração.

Há sempre a possibilidade de alguns indivíduos tentarem emancipar-se da heteronomia e dos enquadramentos a que estão expostos, buscando um novo ponto de vista que lhes permita descobrir/estabelecer uma nova proporcionalidade entre as exigências dos papéis sociais imputados e seus reclamos de coerência, de realização e de autonomia. Em outras palavras, que lhes permita se (re)posicionarem em relação a um ponto de vista fixo (comum a todos os que se encontram na mesma situação que eles) e, neste processo, construir uma nova identidade (ALMEIDA, 2019. p. 137).

Pode-se considerar que essa nova identidade surda, desejada e conquistada, a partir das narrativas dos momentos históricos de difusão da língua de sinais em Belém, nos termos das análises de Almeida (2019), representa um processo de metamorfose dotado de características emancipatórias, uma vez que as modificações promovidas na imagem, que representa esta identidade, significa uma espécie de (re)colocação dos surdos diante das condições pessoais e sociais, anteriormente restritivas, que lhes eram cultural, política e linguisticamente impostas.

Significa afirmar que a anamorfose das identidades surdas, ou seja, as novas formas identitárias, visualizadas de forma distorcida pela política linguística e

social hegemônicas, a anamorfose, deve ser considerada emancipatória por, desde já, recursar a heteronomia e os enquadramentos.

A metamorfose emancipatória nos leva a ser anamorfozes de modos de ser e viver estabelecidos, transgressores que não se contentam com os lugares que nos são atribuídos, rompendo com os limites daquilo que é socialmente aceitável e desejável em um determinado momento. A metamorfose representa, em sua força emancipadora, uma violência criativa que se caracteriza como tal não só por um impacto, mas, sobretudo, por que este procedimento está além dos limites do pensamento reificado que toma o estabelecido como normal ou natural, além dos limites do socialmente conveniente e razoável (ALMEIDA, 2019. p. 141).

Duas considerações são, nas perspectivas das análises propostas, plausíveis no contexto das identidades surdas e de uma política de identidade reclamadas nessa tese, a partir dos momentos históricos de difusão da língua de sinais em Belém. A primeira delas consiste no fato de que a construção de uma identidade surda, pelos surdos e a partir dos surdos, efetiva uma possibilidade emancipatória contida na metamorfose, porque se constituem na construção de um novo sentido para a existência, na medida em que, efetivamente, por meio da língua de sinais, superam condições sociais e pessoais restritivas.

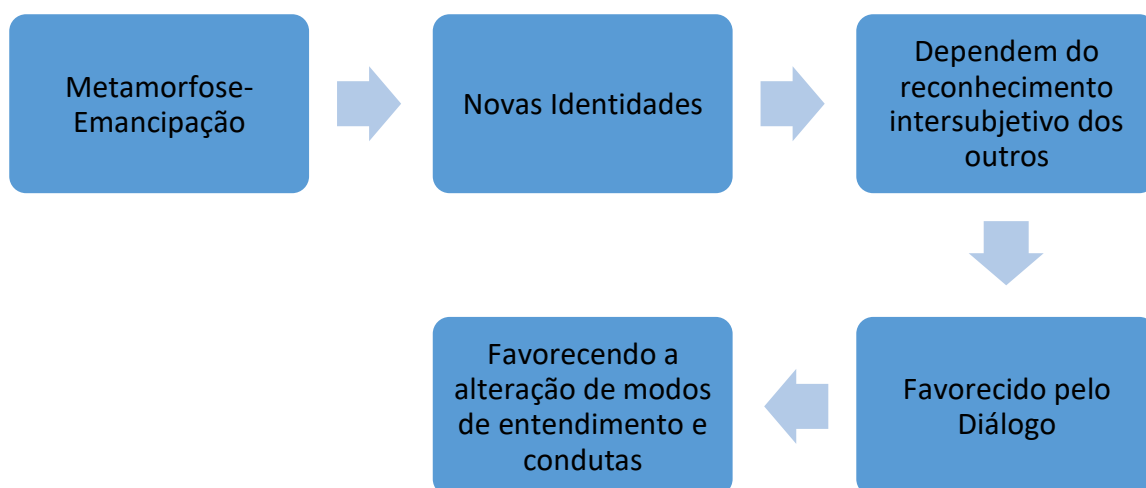
Sendo assim, pode-se considerar que o processo de construção de uma identidade surda, marcada por iniciativas de difusão da língua de sinais, representa a busca de um novo ponto de vista para essas identidades consideradas anamórficas, de alguma forma, “desfazendo” as deformações com que tais identidades foram visualizadas historicamente.

Outro aspecto que merece destaque, a partir dos estudos de Almeida (2019), é o caráter relacional da identidade se constituindo como um elemento central da metamorfose-emancipação. Para o autor, as identidades se constituem na relação com os outros, pois “ao mesmo tempo em que me transformo, é o olhar do outro que me reconhece e que permite que eu me reconheça na transformação” (BETIOL, 1998. apud. ALMEIDA, 2019. p. 144-145).

Significa, portanto, que a dependência do reconhecimento dos outros, para a afirmação de uma identidade autônoma, é uma condição material. Logo, o movimento de emancipação não pode estar restrito aos limites do ‘eu’, para se colocar no terreno da intersubjetividade, constituindo-se, por fim, numa prática dialógica, a partir da qual a compreensão é uma compreensão mútua (STEUERMAN, 2003. apud. ALMEIDA, 2019).

Noutras palavras, se o outro é a pessoa com quem interajo, e se sua presença me força a me olhar como um outro para o 'outro' (que também contém um 'eu'), então, a emancipação deve representar o reconhecimento do outro como um interlocutor. Suscitando que a possibilidade do diálogo passa pelo reconhecimento de que vivemos num mundo de sujeitos outros, no qual o ponto de vista do outro (anamorfose) deve ser sempre considerado.

Figura 46 - Caráter Relacional das Identidades



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Ainda sobre o lugar do diálogo, nesse processo, é importante explicitar com Almeida (2019), que o diálogo é atravessado e está demarcado pelo contexto em que ocorre, já que influenciam nas oportunidades de comunicação entre os indivíduos. Desse modo, sendo capazes de favorecer ou dificultar as mudanças nas relações interpessoais, ou mesmo, o processo de alterização/metamorfose em si.

Nesse sentido, deve-se refletir a respeito do contexto encontrado pelo Sr. Cláudio, em relação às possibilidades de comunicação e interação com os outros surdos, em primeiro lugar, bem como do acesso à língua por meio da qual fosse possível estabelecer algum diálogo.

Pode-se afirmar que, antes das iniciativas de difusão da língua de sinais protagonizadas pelo Sr. Cláudio em Belém, não havia possibilidade admissível para a

metamorfose das identidades disponíveis aos surdos, muito menos de qualquer fragmento emancipatório. Considerando que os indivíduos envolvidos, nesse processo, não gozavam de condições para estabelecer, por meio do diálogo, uma relação que pudesse favorecer um reconhecimento intersubjetivo entre eles.

Nesse escopo, o papel desempenhado pela figura do Sr. Cláudio, no processo de difusão da língua de sinais entre os surdos, foi determinante para que se constituísse, entre esses, um grupo de apoio no qual fosse dada validade à pretensão de mudança. Na medida em que essa pretensão passou a se relacionar, esse grupo se constitui também como um primeiro foco de resistência.

Correlato, o papel desempenhado pela professora Socorro e pelo professor Cleber, no segundo momento de difusão da língua de sinais, foi determinante para que os ouvintes fossem alcançados. aquiescendo as possibilidades de diálogo e, por conseguinte, concedendo que as possibilidades de reconhecimento intersubjetivo fossem ampliadas, de forma significativa, para além dos grupos de surdos, atingindo ouvintes que desempenhavam diferentes papéis sociais.

Avançando essa reflexão, no contexto das narrativas analisadas nesta tese, pode-se considerar que tanto o grupo de surdos, ou a comunidade surda, constituída a partir da ação sistemática do Sr. Cláudio, quanto o grupo ou comunidade constituída a partir da criação do curso de Libras, funcionam como um coletivo de apoio que dão validade às mudanças pleiteadas em termos da formação identitária e do reconhecimento dos surdos como mais um “outro” social. Relacionado à possibilidade de uso da língua de sinais como instrumento de desenvolvimento da linguagem, atuam como um foco de resistência contra a dominação colonizadora da ideologia oralista.

Outro fator de destaque está relacionado à revelação de identidades possíveis, no contexto de relações identitárias restritivas, isto é, aponta-se que diante dos contextos linguísticos, sociais e políticos revelados pelas narrativas, tanto o Sr. Cláudio quanto a professora Socorro Bonifácio e o professor Cleber Couto, partindo destas primeiras iniciativas de difusão da língua de sinais, constituíram-se como *sujeitos típicos*, que nos estudos de Almeida (2019) aparecem descritos como sendo aqueles personagens que, na busca de um lugar próprio, sinalizam para identidades possíveis para todos aqueles expostos a situações restritivas de caráter semelhante.

Criando, mesmo sem haver uma intenção objetiva e direta, focos de contestação ao modelo de vida hegemônico.

Noutras palavras, pode-se referir essa mesma questão como se tratando de Referências Identitárias, ou seja, à medida que, nos momentos históricos narrados, define-se uma nova identidade surda, centrada do ser-sinalizante, torna-se condição necessária de aglutinação e de mobilização dos surdos em favor dos direitos e do reconhecimento devidos.

A referência identitária representa a busca de orientações para criar novos espaços de representação das necessidades humanas (cf. SAWAIA, 1996). É o que ocorre na atualidade com setores socialmente discriminados, marginalizados, oprimidos, que, ao afirmarem suas identidades, buscam simultaneamente: a) a articulação grupal como forma de potencializar seus esforços de transformação e, b) o reconhecimento social de suas necessidades e direitos (ALMEIDA, 2019.p. 169).

Revela-se, em ambos os momentos históricos de difusão da língua de sinais em Belém, a transformação de uma identidade dada como imutável, para uma identidade nova que, valorizando os traços distintivos, articula os demais indivíduos para um empreendimento grupal, ou seja, “as identidades coletivas passam a ser compreendidas ‘a partir não só de um agregado de interações sociais, mas também da razão político-estratégica de atores sociais’” (SANTOS, 1998. apud. ALMEIDA, 2019. p. 170).

Sobre as políticas de identidade, que estão presentes nas narrativas em torno dos momentos históricos de difusão da língua de sinais em Belém, pode-se fazer referência, com muita clareza, a uma política de identidade de caráter regulatório, manifestada na política de educação destinada aos surdos, na qual a oralização e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa são priorizadas, reforçando um quadro de estigmatização, marginalização e dominação, que se estende por outros espaços do campo social.

[...] as políticas de identidade regulatórias reforçam a heteronomia e os enquadramentos existentes, retirando a “legitimidade de qualquer ação ou discurso autônomo” (CIAMPA, 2002. p. 4) dos indivíduos e grupos socialmente subalternos, inferiorizados, marginalizados, isto é, negando a eles a legitimidade de seus reclamos e de suas presenças na cena pública [...] (ALMEIDA, 2019. p. 158).

Por outro lado, reúnem-se condições para afirmar que as ações desempenhadas pelos personagens centrais das narrativas, no contexto dos momentos históricos de difusão da língua de sinais, são ações que respondem aos distúrbios causados pela colonização – representada nessa tese pelas diferentes

figuras do mito moderno dusseliano<sup>66</sup> – que lutam pela transformação dos contextos normativos pressupostos historicamente, uma vez que se configuram como “ações que buscam a valorização cultural e social de diferentes categorias sociais como as chamadas minorias: idosos, mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc.” (ALMEIDA, 2019. p. 160-161).

Esse processo passa pelo reconhecimento de suas condições de opressão, marginalização e discriminação, posto que significa, simultaneamente, a negação de todas essas condições e a afirmação de suas diferenças culturais e políticas. Expressando assim, uma metamorfose dotada de características emancipatórias, bem como, expressam uma alterização, pois assumem uma nova posição de sujeito.

Estaremos frente a modos de alterização da identidade dotados de características emancipatórias quando estes processos estiverem associados a alterações no modo como os indivíduos se vêm a si mesmos e se percebem no mundo e, também, ao modo como eles se posicionam frente a este mundo, reivindicando autonomia e reconhecimentos (ALMEIDA, 2019. p. 162).

Portanto, acredita-se que as narrativas de vida, que dão corpo às análises dessa tese, dão materialidade à constituição de uma política de identidade afirmativa, de caráter emancipatório, partindo da ação sistemática de indivíduos surdos por meio de ações políticas e educacionais de difusão da língua de sinais, em Belém. Essa política de identidade acabou por dar corpo ao movimento social dos surdos, que visava alterar situações políticas, sociais, culturais e linguísticas na busca de maior participação social (ALMEIDA, 2019).

De maneira bastante objetiva, podem-se considerar alguns aspectos em relação às conquistas oriundas das lutas políticas dos movimentos de surdos, particularmente, em Belém. O primeiro deles está relacionado ao reconhecimento da língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, conforme promulgado na Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. No bojo dessa lei, e de seu Decreto regulador Nº 5.626/05, a obrigatoriedade da oferta de Libras como disciplina obrigatória para os cursos de formação de professores e fonoaudiologia, em virtude de tentar atender outra demanda relacionada à política educacional inclusiva, até então vigente. Um segundo aspecto pode estar relacionado ao aumento do atendimento de alunos surdos, em escolas e turmas inclusivas,

---

<sup>66</sup> Conforme descrito na seção 5.

principalmente nos quadros da rede pública municipal e estadual. Outro aspecto pode ser representado pela criação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras, com habilitação em Libras, que significa um reconhecimento em relação à necessidade de implementação de uma política de qualificação para o ensino de língua de sinais.

Há, contudo, um aspecto que pode ser considerado como uma espécie de resistência das estruturas de poder, em vista de tentar (con)formar essa identidade surda como uma identidade subordinada, particularmente no contexto belenense, que é o reconhecimento da necessidade de implementação de escolas ou classes bilíngues para o atendimento de alunos surdos. Firmando a língua de sinais como a língua de instrução, ministrada preferencialmente por um(a) professor(a) surdo(a), e a língua portuguesa seja ensinada e utilizada como segunda língua, em sua modalidade escrita.

Retomando à reflexão de Almeida (2019) sobre as anamorfoses, como um elemento para compreender as políticas de identidade, pode-se compreender que apesar dos avanços e das conquistas, das transformações efetivadas, da superação das condições restritivas, pessoais e sociais; apesar da instituição de uma nova forma de ser, agir e relacionar-se, tudo aquilo, que é considerado distinto do estabelecido, será considerado socialmente como uma anamorfose, uma deformação, uma imagem incompreensível daquilo que está pensado, projetado e prescrito para determinados grupos e indivíduos, como no caso dos surdos.

Pode-se apontar que, desse modo, para a política educacional inclusiva, a proposta defendida pelos surdos de uma escola bilíngue é vista como uma anamorfose, uma deformação do modelo de ensino e de socialização prescrito para todos os alunos considerados público-alvo da educação especial, como modalidade de ensino, independente das especificidades de cada grupo de alunos. Da mesma forma, considerando as lutas políticas e sociais dos surdos, por vivenciarem historicamente uma realidade escolar e educacional que favorecem e reforçam relações sociais, culturais e políticas totalmente assimétricas, no contexto da escola inclusiva, essas são vistas socialmente pelos surdos como anamorfoses, como deformações das imagens projetadas em caráter emancipatório de suas identidades.

Assim sendo, para os surdos, a política de educação inclusiva representa uma política de identidade de caráter claramente regulatório, visto que “visam



cristalizar os papéis e os lugares sociais, assim como as correspondentes identidades dos indivíduos” (ALMEIDA, 2019. p. 157), e contra isso lutam e resistem.

#### **8.4 Sínteses plausíveis a partir das análises suscetíveis**

Nos momentos históricos descritos e analisados até aqui, em perspectiva dos movimentos de metamorfose ou de libertação, relacionados aos processos de construção das identidades, no contexto das políticas identitárias contidas no paradigma educacional de atendimento dos surdos nas instituições especializadas, pode-se afirmar que atuaram para a constituição de dois processos emancipatórios importantes e articulados, que se pode descrever como (I) a construção de uma identidade surda a partir da consolidação de uma personagem desse processo, que foi denominada como *surdo-sinalizante*, e (II) pela constituição de uma luta por reconhecimento dos surdos pela sociedade. Porém, como se desenvolverá nessa síntese, acredita-se que as narrativas evidenciem maior contribuição do momento histórico protagonizado pelo Sr. Cláudio, no processo emancipatório relativo à construção de uma identidade surda a partir da personagem *surdo-sinalizante*. Ao passo que o momento histórico, protagonizado pelos professores Socorro e Cleber, tenham contribuição maior sobre o processo emancipatório descrito como uma luta por reconhecimento.

Tomando-se, como ponto de partida, a chegada do Sr. Cláudio a Belém, em meados da década de 1970, e a constatação da situação linguística e social dos surdos, revela-se o caráter colonizador da política educacional destinada a esses. Avalia-se que o estudo da seção de número cinco, destinada ao estudo do mito da modernidade dusseliano em relação ao campo da surdez – e do que se acredita ser uma melhor forma de descrever o ouvintismo – está materializado nas condições encontradas, por Cláudio quando de sua chegada do Rio de Janeiro. Dessa forma, pode-se afirmar que uma política de identidade, de caráter regulatório, como a materializada pela política educacional destinada aos surdos, poderia configurar um processo de colonização das identidades. O que o Sr. Cláudio encontra, logo, é o surdo como um sujeito encoberto, que a língua de sinais ajuda a desvelar.

Assim, avilta-se que esse momento histórico, disparado pelo Sr. Cláudio como um movimento de difusão da língua de sinais, tenha sido determinante para a

consolidação da identidade surda como uma identidade coletiva, uma vez que materializa as metamorfoses possíveis dos surdos em busca de emancipação que os humanize (CIAMPA, 2003). Identicamente, foi determinante para estabelecer os traços dessa identidade, consolidando suas bases em elementos, conforme os descritos por Santos (2011), como constitutivos desta metamorfose, a saber, a língua de sinais como ponto de mutação, a construção de uma experiência visual e o encontro entre os surdos.

Outro aspecto, que merece destaque como uma síntese plausível das análises, em relação à figura do Sr. Cláudio, é o fato de que, esse momento histórico disparado pelo protagonismo desse personagem, tenha resultado na constituição de uma primeira comunidade surda sinalizante. Todavia, ainda sem condições de promover uma organização política, apesar dos esforços individuais desse protagonista por implementar uma articulação entre os surdos através da associação de surdos, como uma entidade politicamente representativa dos interesses do grupo.

No cerne das ações diretas de difusão da língua de sinais empreendidas pelo Sr. Cláudio, ocorre que os encontros entre os surdos, fora do contexto oralista das escolas especializadas, favoreceu alguma espécie de autoafirmação com pretensões emancipatórias, partindo de três nuances: a primeira delas relacionada à (a) construção de um vocabulário comum em língua de sinais, que foi se expandindo de acordo com os espaços frequentados pelos surdos e a diversidade das experiências vividas a partir da língua de sinais; a segunda relacionada à (b) construção de uma experiência visual que permitiu vivenciar uma forma de ser que não passasse pela oralização; e a terceira relacionada à (c) construção e o estabelecimento de significados atribuídos à realidade, a partir da língua de sinais e de uma experiência visual, que permitisse uma leitura do mundo independente.

Em vista dessa análise, acredita-se ser possível refutar a afirmação de Bentes e Hayashi (2012) acerca do protagonismo do padre Eugênio Oates sobre o processo de difusão da língua de sinais em Belém, ao reivindicar à figura do Sr. Cláudio esse protagonismo, em razão do fato desse último ter atuado em favor da promoção do encontro entre os surdos. Pois, ali, espontaneamente, os conhecimentos sobre a língua de sinais foram produzidos, entre os surdos e pelos próprios surdos, caracterizando esse momento histórico como um processo emancipatório. Ao passo que a figura do padre atua para que, pelo estabelecimento de um padrão heterônimo

de comunicação para os surdos, as atividades de catequese fossem favorecidas, caracterizando um processo regulatório.

Por outro lado, a atuação da professora Socorro Bonifácio e do professor Cleber Couto para a difusão da língua de sinais, em Belém, por meio da oferta de curso de língua de sinais, avalia-se ter favorecido significativamente a constituição de uma luta por reconhecimento dos surdos pela sociedade. Isso porque essas ações favorecem, sobremaneira, o encontro dos surdos com seus outros não-surdos. Dessa vez, partindo de outra perspectiva, ou seja, a partir da língua de sinais e da experiência visual, diferente dos encontros promovidos pelo paradigma oralista. Materializava, assim, uma outra forma de Ser completamente diferente daquela instituída a partir do mito moderno.

Pode-se afirmar que a luta por reconhecimento dos surdos tenha sido marcada por duas fases ou etapas distintas. A primeira delas constituída no momento histórico protagonizado pelo Sr. Cláudio, quando a difusão da língua de sinais se deu entre os próprios surdos, favorecendo seu reconhecimento entre si, Para que, finalmente, pudessem estar em condições de comparecer diante de outros não-surdos para lutarem juntos por reconhecimento – luta constituída pelas ações dos professores Socorro e Cleber, para a difusão da língua de sinais.

Esse processo de luta passa pela visibilidade progressiva da língua de sinais no decorrer desses momentos históricos, conforme descritos e analisados. Guardam relação recíproca com o favorecimento dos encontros dos surdos, seja com outros surdos seja com os não-surdos.

Esse último processo está descrito em várias situações, por exemplos, nas relações dos surdos com os sujeitos que passam a atuar como intérpretes de língua de sinais, com o aumento do número de professores da educação básica que passaram a participar do curso de Libras oferecido nas dependências da UEPA, com as viagens realizadas pelos professores para participar de eventos acadêmico-científicos em outros Estados, pelo processo de interiorização do curso de língua de sinais, dentre outros casos.

Em síntese, trata-se de um reconhecimento que extrapola os limites do círculo familiar e da comunidade escolar. Ocupa-se da inserção do estudo e do debate das questões atinentes à surdez, à língua de sinais e aos surdos, no contexto acadêmico e científico, no contexto linguístico, assim como em âmbito local, regional

e nacional. Seja em virtude do curso de Libras iniciar suas atividades recebendo grande número de estudantes de diferentes curso de graduação; seja ainda considerando a quantidade de professores da educação básica, que participaram do curso no decorrer dos anos, até se considerar a participação dos surdos em cursos de graduação e pós-graduação.

Os deslocamentos realizados pelos surdos de Belém, seja para os municípios do interior do Estado, seja para outras capitais, bem como os encontros daí resultantes, contribuiriam que fossem, por exemplo, reconhecidos pelo seu local, pela sua comunidade. Possibilitaram que fossem constituídos como lideranças (político-linguísticas) regionais, seja atuando em formações e qualificações do quadro docente do Estado, seja nacionalmente, pois eram contactados para participação em pesquisas ou para a produção de dados sobre a surdez e a língua de sinais, no Estado do Pará. Ou ainda porque tinham acesso às lideranças nacionais e conseguiam a participações dessas, em eventos locais e regionais.

As análises, aqui apresentadas, constituem, portanto, dois grupos de reflexão, nos quais estão descritos os momentos históricos de difusão da língua de sinais como Processos Emancipatórios. As ações diretas dos personagens protagonistas, de cada momento histórico, estão descritas como Ações Dotadas de Caráter Emancipatório (ALMEIDA, 2017).

As Ações Dotadas de Caráter Emancipatório são descritas, por Almeida (2017), como uma forma de confrontação do sistema social de dominação e do sistema de reificação da realidade, ao passo que os Processos Emancipatórios são caracterizados por uma incompletude que lhe é inerente. Nessa assertiva, a luta por reconhecimento não se traduz automaticamente em emancipação. Porém, não significa que esse processo não produza resultados positivos, mas ao contrário, são capazes de contribuir para uma vida melhor, ou para a diminuição do sofrimento, ou ainda para a abertura de novas perspectivas. Então, nesse sentido, o autor propõe que esses momentos sejam reconhecidos como Fragmentos Emancipatórios.

Nessa perspectiva, recorre-se a Maia (2017. p. 13) que afirma “a emancipação é compreendida como um processo provisório de articulação, lutas e conquistas parciais de identidades particulares em relação a um exterior que lhe é antagônico”; e a Almeida (2017. p. 6), para quem a luta por emancipação está relacionada à “proposição de novas identidades e a luta pelo reconhecimento de

sujeitos e de direitos, a resistência a privações materiais e à discriminação social, contra o esquecimento cultural e o obscurecimento de desigualdades e injustiças”.

Mormente em relação às inerentes incompletudes dos processos emancipatórios, esse autor faz uma ressalva sobre os desdobramentos dessa característica, a saber, da possibilidade de um (a) essencialismo identitário, e do surgimento de (b) novas formas de submissão (voluntárias ou involuntárias).

Sobre esse essencialismo identitário, considera-se que, em algum momento, entre ou a partir desses períodos históricos de difusão da língua de sinais, constitui-se uma identidade surda, como parte de uma política de caráter regulatório. Partindo do próprio grupo de surdos, cuja principal característica é a negação de outras formas de constituição identitária que não estivesse relacionada a uma vivência da personagem *surdo-sinalizante*. Apesar da descrição dos momentos históricos de difusão da Libras, em Belém, não ter alcançado esses aspectos a partir dos elementos narrativos, podem-se considerar, como exemplos, os casos daqueles surdos que apesar de reconhecerem e se reconhecerem como surdos, longe de uma perspectiva clínico-terapêutica, ou ainda tendo constituído algum vocabulário em sinais, mantinham-se oralizados.

Posto isso, apesar do caráter transformador, crítico e libertador com que as lutas dos movimentos sociais de surdos vêm sendo travadas no contexto belenense, a identidade surda reivindicada historicamente se tornou um instrumento de aprisionamento, através da imposição de símbolos de pertencimento e da reprodução dos mitos fundadores de uma comunidade única que, posteriormente, passou a ser denominada como “povo surdo”.

Sobre as novas formas de submissão, Almeida (2017) chama atenção para o fato de que o sistema sempre tenta acomodar as mudanças dentro de um limite considerado, para ele, aceitável ou tolerável.

As pretensões de um novo modo de vida e de relacionamento, de participação igualitária e de direitos justos podem sempre esbarrar em formas sistêmicas de absorção das reivindicações, que procuram desvirtuar ou controlar o caráter emancipatório contido nas ações coletivas pela mudança (ALMEIDA, 2017. p. 6).

Conforme consta na sexta seção dessa tese, em sua subseção 6.1., intitulada “O Discurso Bilingue e a Defesa de uma Educação Bilingue a Partir de um Local de Resistência”, de forma objetiva, considera-se que a escola e as classes inclusivas representam, para os surdos, e no âmbito das análises aqui lançadas, um

espaço de cooptação do pensamento moderno, em favor da manutenção de suas condições de operação que, por sua vez, resultam em situações de opressão. Dessa forma, cria-se a ilusão de uma inclusão, constituída a partir da aceitação da língua de sinais, como forma de respeito à condição da surdez, mas não se viabiliza essa língua como língua de instrução dentro do processo educacional. Logo, não se é capaz de favorecer uma experiência visual no processo de aprendizagem.

Isso reforça o caráter prioritário atribuído à língua portuguesa, escrita na educação dos surdos, em detrimento das possibilidades da língua de sinais, direcionando identitariamente à valorização de uma personagem, que se poderia denominar como *deficiente-auditivo-letrado*, em detrimento da personagem *surdo-sinalizante*, que não tem lugar na dinâmica escolar, apenas fora dela.

É importante reconhecer a ressalva de Netto (2022) acerca da necessidade de resguardar o direito dos surdos oralizados, mas ao mesmo tempo é imprescindível que se reflita sobre o processo histórico de oralização dos surdos – bem como os aspectos modernos que fundamentam a defesa dos procedimentos cirúrgicos de implante coclear – representar um processo de violência e opressão, visto que condicionam o reconhecimento da humanidade dos sujeitos à sua condição auditiva e sua capacidade oral ou à sua proficiência na língua portuguesa.

É em razão desta incompletude que os surdos, conforme surgido nas narrativas, ainda sonham com a implementação de escolas bilíngues para os alunos surdos, como uma espécie de consolidação de uma política educacional bilíngue, conforme vem sendo citada em diversos documentos oficiais e projetos pedagógicos.

É o que está revelado nas narrativas, a partir do último questionamento feito aos participantes surdos da pesquisa, sobre “quais seriam os seus sonhos?”

*O que eu mais espero é uma escola inclusiva bilíngue, quando conseguirmos implantar uma escola nesse modelo, será um grande alívio par todos,. eu tenho certeza que os surdos terão melhores condições para se desenvolver [...] nós temos que continuar tentando [...] (Cleber)*

*[...] então ainda falta a criação de uma escola bilíngue, então eu sonho com a criação de escolas bilíngues, que governos municipais e estaduais se empenhem nessa luta [...] assim como nas universidades também [...] (Socorro)*

*[...] eu sonho em fazer uma escola diferente onde o foco seja o surdo  
[...] (Arlindo)*

Conforme anunciado na seção 4 dessa tese, o sonho é uma categoria bastante próxima entre Freire e Ciampa, e de bastante relevância na teorização de ambos, visto que é *possibilidade*. Relembrando, para Ciampa (2005), é possibilidade de vir-a-ser, ou seja, apenas porque é possível, o indivíduo se lança em busca da concretização das condições para a metamorfose, em busca de emancipação. Enquanto, em Freire (2019), o sonho é projeto de mundo, que é viabilizado pela ação política.

A experiência dos sujeitos participantes da pesquisa, declarada nas narrativas coletadas, revelam um entendimento do caráter político das ações, que envolvem a busca pela concretização das condições da metamorfose necessária para que a política de educação inclusiva aceite a concepção de educação bilíngue defendida pelo movimento social de surdos. Exemplos, dessa consciência, aparecem em relatos referentes ao desejo de criar um partido político em que os surdos estejam representados (*“também eu tenho muita vontade de fundar um partido político de surdos [...] porque os surdos precisam ter consciência política [...] – Arlindo*); ou ainda em alusão à passeata realizada nacionalmente com atividades em várias capitais, no ano de 2011, com uma mobilização central realizada em Brasília com representantes de todos os Estados. Nesse evento, reivindicavam a implementação de uma política de educação bilíngue para os surdos e que as provas do ENEM fossem ofertadas também em versão visual, em língua de sinais (*“foi uma luta muito grande [...] aos poucos a gente vem, devagar, conseguindo algumas vitórias [...]” – Socorro*). Da mesma forma, outra fala revela a consciência de que o reconhecimento devido às questões do universo do Ser Surdo, no âmbito da organização da sociedade, apenas é garantida no campo da legislação, conquista essa que depende de uma luta dos surdos no campo político (*“[os surdos devem] lutar politicamente pelos seus direitos e tentar garantir isso na legislação [...]” – Arlindo*).

A concretização de um espaço bilíngue, para os surdos, dentro do sistema educacional, sem margens para a negação de sua oferta, é um espaço que representa a síntese dessas lutas e conquistas históricas dos surdos. Seja pela possibilidade do encontro de surdos, de diferentes gerações (professor e aluno), crianças e adultos, que serviriam como modelo, favorecendo o (auto)reconhecimento; seja pela

possibilidade de livre circulação da língua de sinais; seja pela construção de uma experiência visual; seja pela constituição de um espaço de negação da opressão (pressuposições) e construção de um processo de emancipação/libertação. Ou, por fim, pela constituição deste espaço como um espaço propício à construção das identidades das pessoas surdas e das identidades surdas. Portanto, considera-se que a proposta de educação bilíngue se constitui, nessas linhas analíticas, como elemento constitutivo da política de educação inclusiva atual. E, em relação às categorias teóricas que sustentam essa tese, como um projeto libertador – nas palavras de Freire – ou como um projeto com características emancipatórias – nas palavras de Ciampa – ou como um projeto descolonizador – entremeando a libertação e a emancipação com a decolonialidade, analisada a partir de Dussel.

Acredita-se ser possível uma última reflexão acerca da atuação contributiva dos surdos para as mudanças na política de inclusão, de forma que se iluminem alguns aspectos, já anunciados na subseção 6.3 do quarto estudo dessa tese, intitulado “Aspectos Críticos para o Diálogo Intercultural do Bilinguismo em Relação à Transmodernidade”.

Inicialmente, as narrativas aqui analisadas revelam um processo de *afirmação* dos surdos, decorrente de processos educacionais de difusão da língua de sinais, em sua gênese, a partir de uma iniciativa pessoal, seguida de uma iniciativa mais sistemática que se fortalece na constituição de um grupo.

O que também está evidenciado nas narrativas é que, no contexto do universo do Ser Surdo, qualquer debate ou análise que se faça em relação à categoria do diálogo, ou da dialogicidade, no resgate que está proposto, do diálogo intercultural, só é possível a partir da língua de sinais. Nesse sentido, considerar que as ações empreendidas pelos surdos, em relação à difusão da língua de sinais, significa obrigatoriamente considerar que tais ações, sejam comprometidas com a própria comunidade surda, sejam mais abertas ao ensino desta língua aos ouvintes, atuam para a constituição de um contexto mais favorável à possibilidade de um *diálogo intercultural*.

Da mesma forma, esses aspectos, até aqui evidenciados, consolidam uma análise possível em relação às narrativas, já apresentadas em linhas anteriores, de que a articulação entre o processo de afirmação das identidades surdas, analisadas a partir das iniciativas de difusão da língua de sinais, e a constituição de um contexto



favorável à possibilidade de um diálogo intercultural, possam representar um processo de *amadurecimento* desse universo do ser surdo. Para tanto, pode-se resgatar uma expressão usada pelo professor Cleber Couto acerca de seus sonhos, a saber, uma “escola inclusiva bilíngue”.

Por mais que não esteja explicitado nas falas do professor, de maneira que se possa citá-lo diretamente, há que se atentar para a interpretação dessa perspectiva de uma escola que mantenha a característica de favorecer o encontro entre os diferentes, mas que não subalternize as necessidades específicas de cada grupo de alunos na escola, como no caso dos surdos. Conforme anunciado anteriormente, há propostas de que as especificidades linguísticas e pedagógicas dos surdos não sejam encobertas por uma política do “encontro de convivência” entre os diferentes; sem que tais especificidades afetem o currículo, por exemplo, de tal forma que obriguem a uma separação física dos espaços de ensino para cada “modelo de escola”. Sendo que, nessa proposta defendida pelos surdos, tenha assumido outras terminologias que representem o amadurecimento de tais perspectivas, como por exemplo, além de “escola inclusiva bilíngue”, a expressão “escola regular bilíngue”, com o intuito de separar a proposta da concepção inclusivistas da educação especial.

Atualmente, pode-se considerar que os surdos, participantes da pesquisa, estão agindo de dentro do sistema, mantendo a linha de atuação em relação à difusão da língua de sinais. Contudo, a parte do atendimento dos alunos surdos nas salas de recursos multifuncionais, normalmente de forma agrupada, ou ainda em instituições públicas de atendimento especializado; entretanto, principalmente, na formação de professores, sejam de classes regulares, sejam de salas de recursos multifuncionais, sejam ainda na formação inicial dos cursos de graduação para a formação de professores. Pode-se considerar serem estas as estratégias que mais favorecem o diálogo intercultural capaz de favorecer uma reflexão sobre a escola inclusiva e a proposta de educação bilíngue defendida pelos surdos.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a responsabilidade de retomar os compromissos assumidos, desde as primeiras linhas desse extenso trabalho, disponho-me, inicialmente, ao compromisso assumido comigo mesmo. Nessa acepção, retomo os impactos dessa tese sobre mim, minha pessoa, minha história de construção pessoal.

Nesse trabalho de investigar os processos de formação das identidades surdas, contemporaneamente, contemplando as minhas próprias identidades, sou remetido, automaticamente, à pergunta dirigida para quase todas as crianças, por pais e outros parentes, professores ou qualquer outro entrevistador: O que você quer Ser quando você crescer?

Uma ressalva aqui se faz necessária, a de que este “Ser”, na pergunta acima destacada, não recebe a mesma atenção de quem pergunta, corroborando para a ausência de clareza, no que realmente significa este “Ser”. Aceito possíveis argumentos sobre a falta de vivência das crianças para que possam ter qualquer esclarecimento sobre o que é “Ser”, por isso retruco, destacando a responsabilidade de quem pergunta, ou seja, “Sobre o que exatamente queremos saber?”

As primeiras respostas memoradas nos remetem àquelas que, algumas vezes, já foram proferidas. A esses questionamentos, as respostas versam sobre em que área pretendemos trabalhar, que tipo de serviço almejamos prestar, em qual campo queremos atuar. Noutras palavras, para que tipo de serviço intencionamos vender nossa mão de obra? Para qual dessas áreas você está disposto a estudar para que sua mão de obra esteja mais bem qualificada para valorizar o seu labor?

Essa reflexão denota, a mim, a perfeita dimensão da identidade humana, negada de forma bastante abrangente a diversos grupos de pessoas, das formas mais diretas, por meio das instituições mais comuns e naturais da nossa organização social. Da mesma forma, essa reflexão me concede a exata dimensão do tamanho das lutas combatidas, por diferentes grupos de indivíduos, para que suas realidades sejam transformadas e eles/elas possam estar libertos; ou em libertação, emancipados, ou em emancipação. Para que assim possam, finalmente identificarem-se como “Seres Humanos”, não coisificados.

Então, pude pensar novamente nas minhas primeiras respostas àquela pergunta, cuja opressão não afetara minhas conjecturas mentais. Quis ser arquiteto e

quis ser jornalista. Acabei vindo a ser professor, por pura obra do acaso. Esse “Ser” professor, posso considerar como o início da minha metamorfose, consciente da necessidade de me emancipar. E tenho certeza de que hoje, mais do que comercializar minha mão de obra, eu estou sendo humano, numa sociedade cuja estrutura me cobra para assumir um lugar no qual eu não aceito estar.

Mais do que estar sendo professor, compreendo que há um ser intrínseco que sinaliza, ou que há uma forma de ser que é sinalizante. E essa foi a transformação que determina quem eu estou sendo atualmente. Nesse intento, compreendo que é esta forma de ser, sinalizante, uma forma de estar sendo humano.

Isso permite que eu consiga enxergar no outro, um outro humano. Gerando impactos na minha forma de olhar para a realidade, pensá-la e compreendê-la, refletir e agir sobre ela, a ponto de escolher para quem vender minha mão de obra, sem permitir que esteja coisificado, sem que esse meu ser sinalizante seja cooptado pelo capital.

Então, proponho que se pergunte “que tipos de trabalhos você acha legal?” e que a resposta venha acompanhada por uma reflexão sobre o valor do trabalho e o peso da exploração. Que se possa trazer às crianças, de alguma forma, a compreensão de que elas já “são”, já “estão sendo”, ou mesmo que, antes de nascerem, já “eram”.

Como já não posso responder agora, nem mesmo daqui para frente, a interrogativa “o que quero ser quando crescer”, posso exercitar uma resposta sobre “o que quero ser quando envelhecer?”. Primeiro, é importante que se compreenda que esse exercício, em si, já é um ato de insurgência, visto que, ao idoso ou ao velho, já são negadas quaisquer possibilidades de “Ser”. Não há perspectiva, não há expectativa, não há forma de Ser na velhice, se não for para o consumo, na sociedade do capital.

Então, em resposta, preciso afirmar meu desejo e planejamento de continuar sendo humano, sendo marido, pai, filho, irmão, amigo, professor, pesquisador, poeta. Não sei dizer d’outras coisas que, talvez, possa ainda vir-a-ser.

Uma parte desse meu Ser Humano, pesquisador, concretiza-se nessa tese, como uma metamorfose teórico-metodológica (ALMEIDA, 2019) – e aqui, nesse parágrafo, enfrento a estrutura da academia que me diz não poder eu citar qualquer autor nas considerações (seria isso uma luta por emancipação?) – e como tudo que

está dito e analisado, nas tantas linhas acima destas considerações, nessas asseverações, estão presentes minha luta para o reconhecimento dos outros – agora, minha orientadora, a banca e os futuros leitores da tese – dessa parte de minha que está sendo pesquisador. Dizer isso, a meu respeito, não me torna, mas atuo para que, tendo os outros me reconhecido como tal, possam me conceber como pesquisador.

Essa tese é um dos fragmentos emancipatórios mais lutados desse “Ser” que estou sendo, e ele carrega a luta dos surdos, cujo reconhecimento permite que eu fale, de parte de mim, como um Ser Sinalizante. E essa é uma construção que atravessa toda minha carreira docente e minha vida acadêmica.

Hora, portanto, de retomar minhas obrigações com os elementos epistemológicos, teóricos e metodológicos dessa tese. Para tanto, vale resgatar o compromisso assumido com (a) a caracterização dos momentos históricos de difusão da Libras, em Belém, e sua importância na constituição da comunidade surda local; o que exigiu que fossem (b) identificadas as principais personagens e lideranças surdas que atuaram nesses momentos históricos, como protagonistas dessa referida difusão, para que finalmente fossem tecidas (c) análises acerca das relações entre a difusão da Libras, em Belém, e a construção de identidades surdas, a partir das narrativas de personagens que vivenciaram esses contextos. Tudo isso para que fosse respondida a seguinte pergunta de pesquisa: *Como esses momentos históricos de difusão da Libras se relacionam com o processo construção das identidades surdas em Belém?*

Essa é uma questão imbrincada, no decorrer de toda minha vida acadêmica, e sobre a qual venho tecendo estudos cada vez mais aprofundados, como está caracterizado nessa tese, a saber, o processo de construção das identidades surdas. Há, portanto, dois momentos históricos determinantes no processo de difusão da Libras, que estão igualmente marcados em minha trajetória formativa. O primeiro deles, de forma indireta, concentra-se na atuação do senhor Cláudio na difusão da língua de sinais. Cabe a ressalva de que, apesar de não ter convivido diretamente com ele, conheci-o e, por meio de sua filha, tive acesso ao acervo pessoal de documentos importantes que corroboram seu papel de protagonismo, nesse primeiro momento de difusão da Libras em Belém. Fato que ficou comprovado nas narrativas de vida, que remetem à sua figura e à sua importância para os surdos e para a língua de sinais no Estado do Pará.

A criação do primeiro curso livre de Libras é o segundo momento histórico, que está marcado em minha trajetória acadêmica de forma direta, visto que fui aluno de uma das primeiras turmas organizadas pela professora Socorro Bonifácio e pelo professor Cleber Couto. Ocorrência que também está comprovada nas narrativas, corroborando seus papéis de protagonismo.

Vivenciei experiências que me levaram a informações sobre a história do Sr. Cláudio, quando aprendiz da língua de sinais e, posteriormente, como intérprete de Libras-Língua Portuguesa. Tendo atuado, inclusive, na coordenação e administração desse curso, realizado nas dependências do Centro de Educação da UEPA. Depois de formado, ao lado de Socorro e Cleber, como professor de surdos em escolas públicas da rede municipal de educação. Salienta-se que, por ter me constituído membro dessa comunidade surda belenense, passei a considerar questões que me provocavam reflexões acerca da importância desses momentos históricos específicos para o processo de construção das identidades surdas.

Para responder à pergunta de pesquisa, lancei-me inicialmente em uma espécie de prospecção do campo de estudo, através da realização de um estado do conhecimento para que fosse possível compreender melhor a localização deste objeto no campo de pesquisa. Visando, assim, justificar sua importância e necessidade, mas principalmente seu ineditismo, assim como suas contribuições. para os campos científicos, educacionais e da surdez.

Após serem delimitados autores e conceitos de referência, dos quais se destacam Perlin (1998/2003) e Skliar (1997/2003/2005), com quem já venho dialogando sobre a surdez e as identidades surdas, desde a graduação, bem como Ciampa (2005), com quem já teço diálogos sobre a metamorfose das identidades, desde os estudos do Mestrado, e aqueles autores com quem propus um novo debate a partir deste estudo, tais como Freire (2005), Dussel (1993) e Almeida (2019); elaborou-se o quadro metodológico da pesquisa, representado pela figura do “itinerário”, para descrever o caminho trilhado em vista de alcançar os objetivos, responder à pergunta de pesquisa e, finalmente, confirmar a tese anunciada.

Nesse percurso, comprometi-me com a pesquisa do processo de construção das identidades surdas, a partir da concepção de identidade de Ciampa (2005), ao defender que a identidade deva ser estudada em sua concepção narrativa, e analisada, por sua vez, a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

Para tanto, foram analisados dados produzidos por meio de narrativas de vida (BERTAUX, 2010), a partir das concepções de Anamorfose (ALMEIDA, 2019) e de Políticas de Identidade (CIAMPA, 2002).

A etapa seguinte consistiu na realização de quatro estudos teóricos que visavam dar sustentação à fase analítica da pesquisa. O primeiro estudo realizado, inicialmente, foi comprometido com a revisão da teoria de Ciampa (2005) e da descrição mais amíúde de suas categorias principais – em virtude de já tê-lo estudado anteriormente – demonstrou potencial de aprofundamento, a partir do avanço do próprio autor sobre o estudo da identidade, que está representado no conceito de emancipação que, de alguma forma reformula sua tese e reformula seu sintagma – não mais paradigma – descrito como *identidade-metamorfose-emancipação*.

O aprofundamento apontado é analisado, a contar dos estudos do próprio Ciampa, advindos da relação entre a identidade e a emancipação, na qual ele considera que a metamorfose, como categoria, teria sido apropriada pelo capital, passando a representar para o indivíduo, a possibilidade de *não-transformação*, de mesmice. Dessa forma, a libertação apenas poderia ser possível para os indivíduos, no sistema capitalista, se estivessem comprometidos com a emancipação. Fato que, por sua vez, constitui-se no processo de construção das identidades humanas.

Esse debate, por sua vez, culmina com o que consideramos, no estudo, um outro nível de aprofundamento da tese do autor. Desse paradigma, ele passa a analisar o processo de construção das identidades em busca de emancipação advindo do caráter político das identidades, seja como políticas de identidade, que podem estar relacionadas, nas relações de opressão, com a pressuposição de identidades pelo opressor; seja com a tentativa de proteção das identidades pelos oprimidos, que, por sua vez, pode resultar numa espécie de essencialização das identidades. Nesse mote, de alguma forma, podem também se constituírem como identidades pressupostas para os próprios grupos oprimidos; seja ainda como identidades políticas, de modo que seu caráter emancipatório esteja efetivamente garantido no processo de negação das opressões.

Esse estudo guarda bastante relevância para essa tese, já que revela o movimento de avanço de Ciampa, para a importância da análise do caráter coletivo do processo de construção das identidades, sendo o que está revelado nos objetivos da pesquisa bem como na tese proposta. Por fim, esse primeiro estudo avança para

os aprofundamentos realizados, por outros agentes, sobre as teorias de Ciampa, especificamente, aquelas apontadas por Almeida (2019) e Lima (2010), ao tratarem sobre os conceitos de anamorfose e de reconhecimento perverso, que possuem estreita ligação com o caráter político das identidades, apontado por aquele autor. Nesse sentido, o conceito de anamorfose se demonstrou bastante oportuno para as análises das políticas de identidade e para uma diferenciação de seus caracteres regulatórios ou emancipatórios.

A revisão dos estudos sobre o trabalho de Ciampa (2005) e de seus fundamentos primários, oriundos do campo da psicologia social, no contexto da revisão de minha pesquisa inicial sobre o processo de construção das identidades surdas, revelou-me certo distanciamento de estudos de teorias do campo propriamente educacional. Com o advento da reflexão sobre a *Não-Metamorfose* como uma ação sistemática sobre o indivíduo, com vistas a barrar, prejudicar ou impedir a transformação de sua identidade - representada pelo personagem social que está sendo vivenciado por determinado ator social - contemplei-me aproximado novamente da Pedagogia do Oprimido de Freire (2005). Revisar essa obra revelou uma possibilidade de afinidade com os conceitos e categorias centrais, de Freire e Ciampa, em torno de uma concepção de identidade comprometida com a libertação (em Freire) e com a Emancipação (em Ciampa). Um estudo que foi se constituindo de forma ensaística.

Após essas revisões necessárias e os avanços teóricos possíveis a partir desses dessas primeiras investigações, o terceiro estudo se ocupou de uma análise dos aspectos que envolviam o processo de negação das possibilidades de metamorfose e de emancipação possíveis para as identidades surdas, em seus processos. Essa negação está tradicionalmente analisada na historiografia do campo da surdez, através do conceito de ouvintismo (SKLIAR, 2005), que materializa um processo de opressão justificado unicamente pela capacidade auditiva. O que, de alguma forma, acaba por estar personificado na figura de qualquer sujeito não-surdo.

Portanto, na revisão do vasto material bibliográfico já consagrado sobre a análise do ouvintismo, deparei-me com análises dessa categoria, na perspectiva moderna do “Ser”. Desse lugar, resultam análises sobre o caráter normalizador e colonizador do ouvintismo. Esse estudo, logo, lança um olhar sobre esta perspectiva (moderna) considerando que esse sujeito surdo é “inventado”, contudo, em diálogo

com o mito da modernidade apresentado por Dussel (1993). O que está proposto, nesse cenário, é um enquadramento teórico e conceitual das questões atinentes à surdez, das figuras do mito moderno descritas por este autor. Ao compreender que toda a caracterização da surdez, no tempo moderno, já consagrada na bibliografia técnica deste campo, pudesse auxiliar na composição desse quadro, descrevendo melhor o ouvintismo de forma despersonalizada. Esse estudo culmina com a afirmação de que, a partir da formulação dusseliana sobre os rostos excluídos da modernidade (o índio, o africano, o mestiço, o *crioulo*, o camponês, o operário e o marginal), os surdos poderiam compor esse quadro de rostos excluídos, não exclusivamente como surdos, mas como uma face de um rosto multifacetado das Pessoas com Deficiência.

O quarto estudo é oriundo de uma provocação reflexiva que me foi feita, no processo de orientação da pesquisa, acerca da constituição do discurso bilíngue e da defesa de uma educação bilíngue como um local de resistência do campo da surdez e dos surdos. Politicamente, no contexto da modernidade e do colonialismo decorrente. Assim como tratar de como esses últimos estão manifestados no processo de inclusão de alunos surdos na escola regular.

Se, portanto, lancei-me ao desafio de aproximar a questão da surdez, em particular, à inquirição do processo de construção das identidades surdas, de uma perspectiva *decolonial*, materializada pela teoria dusseliana, tive que responder outra provocação reflexiva. Dessa vez, acerca da aproximação do conceito de transmodernidade, defendido por Dussel, com o campo da surdez.

Para isso, foi necessário situar esse conceito no discurso bilíngue dos surdos, de modo que pudesse ficar claro, ao contrário do que possa parecer intuitivamente, num primeiro olhar sobre o discurso bilíngue e a defesa de uma educação bilíngue para os surdos, que esses discursos aproximam as demandas e as resistências reclamadas pelos surdos de uma perspectiva *transmoderna* conforme anunciado por Dussel. E não as afastam, o que está argumentado a partir das análises dos aspectos críticos para o diálogo intercultural do bilinguismo, em relação à transmodernidade, conforme anunciado no título desta subseção.

Os dois últimos estudos dessa tese, debruçaram-se sobre os dados empíricos produzidos pelas narrativas dos sujeitos, de modo que fosse possível reconstituir um quadro contextual que justificasse a relevância da atuação desses



personagens protagonistas nesses momentos históricos pesquisados, de tal forma que o processo de formação das identidades surdas fosse evidenciado.

Na sétima seção, está analisado o protagonismo do Sr. Cláudio no processo de difusão da língua de sinais em Belém, a começar de seu retorno para sua cidade natal no ano de 1976, suas ações diretas de difusão da Libras, num contexto epistemologicamente ouvintista, e a partir dessas ações, as perspectivas de metamorfose das identidades surdas abertas com a constituição de uma comunidade surda. Com isso, afirmo que se institui a possibilidade de um Ser-Sinalizante para os surdos, bem como se constitui um personagem no processo de construção das identidades surdas, que denomino de Surdo-Sinalizante.

Na oitava e última seção da tese está analisado o protagonismo dos professores Socorro Bonifácio e Cleber Couto, num segundo momento histórico de difusão da língua de sinais em Belém, com a criação do primeiro curso livre de Libras. Estão descritas e analisadas ações relacionadas ao curso, representadas pelo seu processo de expansão, que atuam para uma diversificação do público-alvo do curso, atingindo majoritariamente alunos ouvintes. Como o curso se consolida, inicialmente no espaço físico do centro de educação da UEPA, e tem como pano de fundo um contexto de aprofundamento dos debates sobre a inclusão escolar como uma política pública, o público do curso atinge acadêmicos de cursos superiores, profissionais da educação, profissionais de outros campos de estudo, mas que atuavam no campo educacional, assim como, também, familiares de surdos, crianças, adolescentes e jovens surdos, dentre outros.

Sendo assim, afirmo que esse segundo momento histórico teve contribuição determinante na luta dos surdos por reconhecimento na construção das identidades como um processo emancipatório. Esse reconhecimento se torna relevante, nesse contexto, por extrapolar os limites do círculo familiar e da comunidade escolar. E isso está representado pela inserção de estudos e debates sobre a surdez, os surdos e a língua de sinais, no contexto linguístico, acadêmico e científico.

Sendo assim, destaco que esses dois momentos históricos se constituem como processos emancipatórios, e as ações diretas dos personagens protagonistas, de cada momento, são ações dotadas de caráter emancipatório, pois confrontaram o sistema social de dominação e o sistema de reificação da realidade. E considerando

que esses processos não se traduzem automaticamente em emancipação, afirmo que se constituem, no contexto do processo histórico de construção das identidades surdas, como fragmentos emancipatórios.

Se, portanto, as análises revelam a instituição da possibilidade de um ser-sinalizante para os surdos, bem como a constituição de uma luta por reconhecimento representada pelas ações em torno da expansão do ensino de língua de sinais – o que ainda pode ser representado diretamente pelo reconhecimento legal dessa língua concretizado na promulgação da Lei Nº 10.436 de 2002, bem como pela obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e fonoaudiologia, concretizado na publicação do Decreto Nº 5.626 de 2005 – acredito ter condições de afirmar que se constituem em uma política de identidade instituída pelos próprios surdos, à medida que vão se organizando como movimento social.

Desse modo, defendo a tese de que: *a difusão da LIBRAS por meio de encontros entre surdos e por meio da criação de cursos livres de LIBRAS, constituem momentos históricos determinantes para a instituição de uma política de identidade de caráter emancipatório para os surdos em Belém.*

Neste contexto analítico, a figura teórica da Anamorfose ajuda a compreender que a construção de um processo emancipatório está comprometida com a mudança de posição do outro, para que se busque outro ponto de visualização, uma nova imagem compreensível se revele.

Esse entendimento implica pensar sobre os motivos pelos quais, dentro da lógica colonialista, aquele indivíduo ou instituição não saiu do seu lugar. Isto é, em se tratando da identidade surda e da proposição de educação a ela relacionada, como a diferença entre a escola inclusiva e a escola regular bilíngue, pode-se considerar que haja uma motivação financeira/econômica, em relação aos custos de implantação de uma escola bilíngue, bem como por questões linguísticas e epistemológicas, dentre outras. Dessa forma, nessa política de identidade gestada na própria comunidade surda, afirmo que a proposta de educação bilíngue defendida pelos surdos, constitui-se como uma política de reconhecimento da diferença.

Outra reflexão plausível está relacionada ao fato de que, apesar dessa tese afirmar haver um processo de construção das identidades surdas como uma identidade coletiva, na qual a língua de sinais é um elemento determinante para o processo de metamorfose em busca de emancipação - aqui se fala do processo de

construção das identidades de pessoas surdas - há também uma “identidade surda” que está essencializada, como uma *personagem fetichizada*, que se encerra na sinalização como característica obrigatória, fortalecendo-se nos seus mitos fundadores e que nega as necessidades específicas dos diferentes papéis sociais a serem exercidos por diferentes indivíduos, em diferentes contextos.

A composição da comunidade surda também é um aspecto que merece reflexões, a partir de seu lugar nesta tese. Ou seja, se se pode considerar que a promulgação da Lei da Libras representa um avanço da luta dos surdos por reconhecimento de um nível primário (do amor e da amizade) para um nível secundário (dos direitos), seria possível considerar que a composição das comunidades surdas, com a participação de familiares, intérpretes e professores ouvintes, por exemplo, represente o avanço dessa luta dos surdos por reconhecimento para um nível terciário (da solidariedade)?

Nas reflexões suscitadas a partir dessa tese, há questões que merecem ser problematizadas, dentre as quais cabe destaque para: o aprofundamento dos estudos acerca de outros momentos históricos de difusão da língua de sinais que poderiam completar essa análise da política identitária de caráter emancipatório. Nessa conjuntura, citam-se como exemplos: a atuação de intérpretes de língua de sinais em igrejas e da universidade e o momento de criação dos cursos de Letras-Libras em Belém.

Da mesma forma como anunciado no momento histórico protagonizado pelo Sr. Cláudio, no qual uma das ações diretas de difusão da língua de sinais estava concentrada na fundação e fortalecimento de uma associação de surdos, por meio da qual esses indivíduos pudessem lutar pela promulgação de leis e pela implementação de políticas públicas que reconhecessem os direitos dos surdos, acredito que estudar os processos de organização política dos surdos com base nas diferentes iniciativas de fundação de associações de surdos, seja uma demanda de relevante necessidade, para que se evidenciem possíveis políticas regulatórias ou emancipatórias.

Em relação ao campo educacional, demonstra-se também insigne um estudo sobre a resistência política à implantação de estratégias bilíngues na educação de surdos, dentro da atual política de educação inclusiva em Belém,. Como salas especiais, escolas regulares bilíngues ou escolas inclusivas bilíngues. Essa viabilidade permitirá que se possa evidenciar quais contestações estariam localizadas,

no campo das representações, e quais poderiam ser consideradas como políticas regulatórias.

No campo da decolonialidade, as análises suscitadas, por essa tese, revelam a necessidade de que se difundam as pesquisas realizadas sobre o processo de construção das identidades de pessoas surdas, de modo que o debate sobre tais identidades sejam capazes de superar as categorias essencialistas, que citam as identidades surdas de forma dada e descritiva. No mesmo sentido, revela-se a necessidade de que se aprofundem esses estudos para o âmbito das políticas de identidade, para sua manifestação na estrutura da educação básica brasileira e para suas formas de manifestação no currículo escolar.

## 10 REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.
- ALBRES, Neiva A. Comunicação em Libras. *In*: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2013.
- ALMEIDA, J.A.M. **Anamorfose: Identidade e Emancipação na Velhice**. São Paulo: Som das Palavras, 2019.
- ALMEIDA, J.A.M. Identidade e Emancipação. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 29. 2017.
- ALMEIDA, J.A.M. **Sobre Anamorfose: Identidade e Emancipação na Velhice**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC – SP. São Paulo. 2005.
- ALVES, C.P.; MIRANDA, S.C. A História de Ciampa: uma Marca Identitária para a Psicologia Social. *In*: VICENTIN, M.C.G.; GONÇALVES, M.G.M.; MIRANDA, S.C.; XAVIER, K.R. **Construindo uma Psicologia Social Ético-Política na Transversalidade Teórica**. São Paulo: EDUC, 2019. p. 67-85.
- ALVES, C.P. Políticas de Identidade e Políticas de Educação: Estudo sobre Identidade. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 29. 2017.
- ANTUNES, Mariana S. X. A compreensão do Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação por intermédio das Narrativas de História de Vida: uma discussão sobre o método. *In*: LIMA, Aluízio Ferreira de (Org.). **Psicologia Social Crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BARROS, Eudenia Magalhães. **Ações Coletivas, Identidade e Mobilizações Políticas: Movimento Social Surdo e a luta por reconhecimento**. 2015. 149 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina P. I. **Normalidade e Disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação de Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITO, Jane L.; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes Surdos na Escola Regular: questionando o paradigma da inclusão. *In*: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: Qual Escola?** Manaus: Editora Valer, 2019.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da secretaria municipal de educação de Castanhal-PA**. Dissertação.(Mestrado em Educação). UFPA, 2010. 175f.

CHIZZOTTI, Antônio, **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-77.

CIAMPA, Antônio da C. **A História do Severino e a Estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. C. A Identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. *In*: XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, 2003, Lima, Peru. **Anais**.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade Social como Metamorfose em busca de Emancipação: Articulando Pensamento Histórico e Pensamento Utópico**. Anais do XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP. Peru. 2003. (mimeo).

CIAMPA, Antônio da Costa. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. *In*: DUNKER, C.I.L.; PASSOS, M.C. (Org.). **Uma Psicologia que se Interroga: Ensaios**. São Paulo: EDICON, 2002. p. 133-144.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade: Um Paradigma para a Psicologia Social?** XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO. Florianópolis. 1999. (mimeo).

CIAMPA, Antônio da Costa. **As Metamorfoses da ‘Metamorfose Humana’: Uma Utopia Emancipatória ainda é Possível Hoje?** Simpósio “Metamorfoses da Identidade no Mundo Contemporâneo”. XXVI Congresso Interamericano da SIP. 1997. (mimeo)

DAVIS, Lennard J. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: On Disability as an Unstable Category. *In*: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2006.

DORZIAT, A. (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**: Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre a pedagogia e a linguística**. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília-DF, Volume 31, nº 1, p. 51-73, jan-abr, 2016.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

FILHO, J.A.S.; NETO, J.U.G.; LIMA, A.F. Metamorfoses no Projeto de Antônio da Costa Ciampa: da proposta analítica a uma teoria de identidade. **Psicologia Revista**. Vol. 29. Nº 2. 2020. PUC-SP. p.285-309.

FILHO, José Alves de Souza; SANTOS, Beatriz Oliveira. O Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação e sua Relação com o Construto Mundo da Vida. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 29. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no College de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRAZÃO, Natalia Francisca. **Associação de surdos de São Paulo: identidade coletiva e lutas sociais na cidade de São Paulo**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, Ribeirão Preto.

GEDIEL, Ana Luisa. **Falar com as Mãos e Ouvir com os Olhos?: a corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre**. 2010. 292f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Políticas de Identidade: Novos Enfoques e Novos Desafios para a Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 12. Jan/Dez. 2000. p. 110-124.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Cláudia B. A Inclusão Escolar Bilíngue de Alunos Surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Cláudia B. **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-77

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

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LIMA, Aluizio Ferreira de. História Oral e Narrativas de História de Vida: a vida dos outros como material de pesquisa. *In*: LIMA, Aluizio Ferreira de; JUNIOR, Nadir Lara. **Metodologias da Pesquisa em Psicologia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2014.



LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antônio da Costa. Metamorfose Humana em busca da Emancipação: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica. *In*: LIMA, Aluísio Ferreira de (Org.). **Psicologia Social Crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, Anamorfose e Reconhecimento Perverso: A Identidade na Perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2010.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Da Produção do Não-Existente ao Reconhecimento Perverso: uma Discussão sobre a Persistência da Racionalidade Instrumental (Politicamente Correta) e a Utopia do Reconhecimento Pós-Convencional. **Anais**. XV Encontro Nacional da ABRAPSO. 2009.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Sofrimento de Indeterminação e Reconhecimento Perverso: Um Estudo da Construção da Personagem Doente Mental a Partir do Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação. **Anais**. XV Encontro Nacional da ABRAPSO. 2009.

LIMA, Niédja Maria F. de. Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito. *In*: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa P. de. Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, nº 36, p. 69-90, mai-ago, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A Natureza Educável do Surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. *In*: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUCHESE, Maria Regina C. **Educação de Pessoas Surdas: Experiências Vividas, Histórias Narradas**. Campinas-SP: Papyrus, 2033.

LULKIN, Sérgio Andres. O Discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LULKIN, Sérgio Andres. **O Silêncio Disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, p. 112. 2000.

LULKIN, Sérgio Andres. Atividades Dramáticas com Estudantes Surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 27–35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LUNARDI, Márcia L. Cartografando Estudos Surdos: Currículos e Relações de Poder. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. *In*: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na Escola Regular: um olhar do egresso surdo. *In*: QUADROS, Ronice M. de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2. Agosto, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2019.

MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. **Surdez e Identidade Bicultural: como nos descobrimos surdos?** 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOREIRA, Renata L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na LSB: pronomes pessoais e verbos indicadores**. (Dissertação). Mestrado em Linguística. USP, 2007. 150f.

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

MCCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani. Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 121-140, 2014.

McCLEARY, Leland. Apresentação. *In*: VERGAMINI, Sabine A. Arena. **Mãos fazendo história**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2003.

NETTO, Ernesto Padovani. **DIÁLOGO DE SURDOS: estigmas, oralismo, Língua de Sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019)**. (Tese). Doutorado em História Social da Amazônia. UFPA, 2022. 262f.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições do pensamento decolonial. *In*: ABREU, Waldir F. de; OLIVEIRA,

Damião Bezerra (Org.). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de; RAMOS, João Batista S. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogos Freireanos, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e histórica**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALVES, João Colares da Mota. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. **Construção da Identidade de um Professor Surdo**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis T. T. **Ser e Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. 2003. 156f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

PERLIN, Gladis T. T. **Histórias de Vida Surda: Identidades em Questão**. 1998. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. **Sou Surdo e Não Sabia? Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município**. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Projeto Político Pedagógico (PPP) – Instituto Felipe Smaldone, 2018.  
QUADROS, R M; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RANGEL, Gisele M. Maciel. **Heróis/heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha**. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne R. A Pedagogia da Diferença para o Surdo. *In*: LODI, Ana Cláudia B.; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROCHA, Solange. **Memória e História: a indagação de esmeralda**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2010.

ROSA, Emiliana Faria. **A Identidade do Surdo: pesquisado na pós-graduação em linguística**. 2013. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre Si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação dos Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A Construção de Identidades na Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SANTOS, Hermínio Tavares S. dos. Surdez, Bilinguismo e o Mito da Modernidade. *In*: **Epistemologia e Educação: Múltiplos Olhares**. Belém: EDUEPA, 2011.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCSE, Universidade do Estado do Pará, p. 253. 2011.

SANTOS, Kátia Regina de O. R. P. Projetos Educacionais para Alunos Surdos. *In*: LODI, Ana Cláudia B.; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SANTOS, Taiane Santos dos. **Narrativas Surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, César Augusto de A. **Entre a Deficiência e a Cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, p. 227. 2011.

SILVA, Cyntia França C. de A. **Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCSE, Universidade do Estado do Pará, p.134. 2014.

SILVA, Francisco Uélison da. **Surdos/as que se constroem Surdos/as: o despontar do Movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB**. 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A Localização Política da Educação Bilíngue para Surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre a pedagogia e a linguística**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **La Educación de los Sordos: Una Reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Edinica, 1997.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília R. de. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e Surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Silvani de. **Educação de Surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STUMPF, Marianne R. A Educação Bilíngue para Surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, Ronice M. de; STUMPF, Marianne R. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2009.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

URENHA, Sara Rafih. **Mosaico de Identidades: construções discursivas de sujeitos surdos em uma comunidade na internet**. 2017. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

VIEIRA, Silvio Santiago. **Panorama religioso-cultural para surdos em Belém/PA**. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, p. 106. 2018.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da Costa. **Os Surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: EDUFES, 2010.

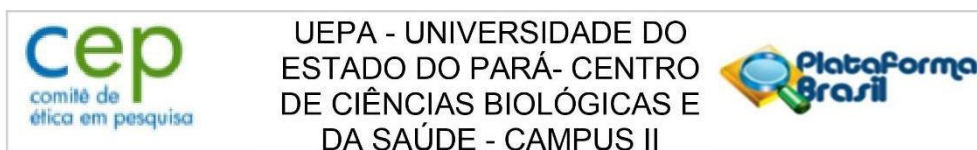
WITCHES, Pedro Henrique. **A Educação de Surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

## **AUDIO-VISUAL**

**DOIS MUNDOS**; Direção: Thereza Jessouroun. Produção: KinoFilmes. 2015. 15min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N-bbYNiCZtM>. Acesso em: 20/10/2021.

## 11 ANEXOS

### ANEXO 1



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COMUNIDADE SURDA DE BELÉM

**Pesquisador:** HERMINIO TAVARES SOUSA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 54250421.6.0000.5174

**Instituição Proponente:** Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## ANEXO 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante,

Eu, Hermínio Tavares Sousa dos Santos, discente do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED – UEPA) estou em fase de desenvolvimento de minha pesquisa, temporariamente intitulada A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COMUNIDADE SURDA DE BELÉM, cujo objetivo geral é analisar a relação dos momentos históricos de difusão da LIBRAS com o processo de construção das identidades surdas, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Sua participação neste estudo deverá ser voluntária e gratuita, e sem nenhum tipo de incentivo material ou financeiro que gere qualquer tipo de ônus para o pesquisador ou para a instituição, e consiste na concessão de entrevista acerca do tema, que será registrada em vídeo, com a possibilidade futura de compor Documentário de curta metragem, a ser divulgado como parte dos resultados da pesquisa.

Este possível Documentário de curta metragem, produzido como parte dos resultados da pesquisa, não terá, em nenhuma hipótese, finalidade comercial, mas estritamente acadêmica e cultural, e poderá ser distribuído ao público, disponibilizado para aquisição em plataformas virtuais, exibido em espaços, instituições e eventos públicos de caráter acadêmico e/ou cultural.

Tais vídeos e todo seu conteúdo, posteriormente serão traduzidos para a Língua Portuguesa, por profissionais tradutores/intérpretes dessas línguas devidamente reconhecidos e certificados, de modo a atender os preceitos legais de acessibilidade e você poderá ter acesso ao conteúdo de todo material produzido nesta etapa, desde que solicite por escrito com antecedência.

Sua participação também poderá se dar através de empréstimos de materiais como fotografias, objetos pessoais, recursos didáticos, dentre outros similares, envolvidos ou relacionados ao objeto de estudo, que serão reproduzidos pelo pesquisador e juntados à pesquisa que ora se apresenta.

Desta forma, o uso de sua imagem e/ou voz estarão autorizados, a título gratuito, para o desenvolvimento de todas as fases da pesquisa, bem como para a produção e divulgação do referido Documentário e da pesquisa, em quaisquer meios de comunicação, mídias e materiais institucionais.



Sua participação nesta pesquisa é voluntária e caso você desista ou decida não participar mais, independente do motivo, você tem total liberdade para fazê-lo em qualquer momento sem prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Mesmo não tendo benefícios diretos nesta participação, indiretamente você está colaborando para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico no âmbito da língua de sinais e da educação de surdos em Belém.

É importante deixar claro que os dados brutos produzidos nas entrevistas e nos vídeos gravados por ocasião das entrevistas, caso o documentário não seja produzido, apenas serão acessados pelo pesquisador, sua orientadora e, eventualmente, pelos profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

O pesquisador e a professora orientadora deste estudo, como representantes da instituição, se comprometem em não utilizar as imagens e sons captados, fora das condições estabelecidas neste termo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser sanadas pelo pesquisador ou pela professora orientadora.

No caso de participantes surdos, o discente responsável pela pesquisa e sua orientadora poderão lhe oferecer, caso solicitado, uma versão deste documento em língua de sinais, para melhor compreensão, garantia de acessibilidade e respeito à sua identidade.

Atenciosamente,

Belém - PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Prof. Me. Hermínio Tavares Sousa dos Santos  
Discente PPGED-Doutorado/UEPA  
Matrícula N° 2020100606

-----  
Consinto em participar deste estudo, estar ciente de todas as questões que envolvem minha participação na pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento com as devidas assinaturas.

- ( ) Declaro que recebi uma cópia deste termo em formato visual (Se surdo ou surda).  
( ) Concordo que meu verdadeiro nome seja utilizado para minha identificação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante (Letras de Fôrma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Local e Data

SANTOS, H. T. S. dos. A difusão da língua de sinais e a construção de identidades na comunidade surda de Belém



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO  
Email:ppged@uepa.br – Fone: (91)4009-9552