

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA



WALDMA MAÍRA MENEZES DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE VIDA E PENSAMENTO
DECOLONIAL:** na construção da integralidade do Ser Surdo
na Amazônia Tocantina.



Belém-PA
2023

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

NARRATIVAS DE VIDA E PENSAMENTO DECOLONIAL: na construção da integralidade do Se Surdo na Amazônia Tocantina.

Texto de defesa de tese apresentado como requisito para obtenção do título de doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Coorientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

Belém – PA
2023

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

Oliveira, Waldma Maíra Menezes de

Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do ser surdo na Amazônia Tocantina / Wadma Maíra Menezes de Oliveira; orientação de Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Coorientação de Reinaldo Matias Fleuri. - Belém, 2023.

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

1.Surdos-Baixo Tocantins, Região-(PA). 2.Lingua Brasileira de Sinais (LI-BRAS). 3.Interculturalidade-Baixo Tocantins, Região (PA).I.Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (orient). II.Fleuri, Reinaldo Matias (coorient.). III. Título.

CDD 23ed. 362.42

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

NARRATIVAS DE VIDA E PENSAMENTO DECOLONIAL: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina.

Texto de defesa de tese apresentado como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Banca Examinadora

_____ – Orientadora.

Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr.^a em Educação – PUC/SP e UNAM-UAM – México
Universidade do Estado do Pará.

_____ – Membro Externo.

Prof. Reinaldo Matias Fleuri
Dr. em Educação – UNICAMP e UDSP – Itália
Universidade Federal de Santa Catarina.

_____ – Membro Externo.

Prof. Waldir Ferreira Abreu
Dr. em Ciências Humanas e Educação – PUC/Rio
Universidade Federal do Pará.

_____ – Membro Interno.

Prof. José Anchieta de Oliveira Bentes
Dr. em Educação Especial – UFSCAR
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Interno.

Prof.^a. Tânia Regina Lobato dos Santos
Dr.^a em Educação: História, política e Sociedade – PUC/SP
Universidade do Estado do Pará

A comunidade surda da Amazônia tocantina que luta, diariamente, para combater as amarras opressivas colonialistas sobre seus corpos, sobre sua língua e sobre suas identidades para anunciar a (des) colonização da surdez e firmar sua integralidade do ser.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a vital importância da presença do outro em nossas vidas. Agradecer é reconhecer que o outro estava lá. Estava ao nosso lado na sementeira, na lida e nos desafios que enfrentamos nas veredas formativas e humanas. Durante o meu processo formativo muitos outros estiveram ao meu lado e por esta presença direta e indireta gostaria de agradecer.

Agradeço primeiramente ao senhor Deus, a quem devo tudo, a começar pela vida, a Ele dou graça especialmente pela dádiva do conhecimento e da ciência, que nos torna hábeis na arte de educar.

Aos meus pais, Heleno Nonato Macedo de Oliveira e Waldma do Socorro Alves de Menezes, os quais sempre lutaram para que eu pudesse ter acesso a uma formação acadêmica, em especial minha mãe que sempre esteve presente na minha vida, pelo seu amor incondicional, seus conselhos e toda dedicação. És minha inspiração de mulher e educadora. Lhe amo!

Aos meus familiares que me apoiaram para mais uma vez concretizar minhas metas, em especial, aos meus avós maternos Fernando Walter Marques de Menezes e Maria de Belém Alves de Menezes (*in memoriam*) que sempre me incentivaram, apoiaram e acreditaram no meu potencial e aos meus irmãos Raphaelo Oliveira, Ana Paula Brandão e Luana Menezes pelo amor partilhado. Vô, obrigada por me levar no primeiro dia de aula do curso de Libras!

Ao meu companheiro de vida e de luta Sandro Soares Rodrigues. Ao seu lado aprendi o verdadeiro significado da palavra companheiro. Gratidão pelo amor morada, pela dedicação, por segurar minha mão nos momentos de fraqueza e respeitar a solidão da escrita. Sou grata a Deus pela nossa relação e pelo nosso amor que vem conferindo a mim a inteireza do meu ser. Amo-te!

As minhas amigas que com o passar dos anos se tornaram minhas irmãs. A Cyntia França pelo apoio, acolhida, afeto e partilha de saberes e afetos intensificados no doutorado. Minha irmã, cheguei finalmente na praia. A minha irmã Catarina Miranda pela acolhida e por tanto amor e cuidado nos momentos mais difíceis da minha vida. A minha irmã e comadre Mariane Moraes pelas risadas e acolhida. A Camila Silveira e Paula Bentes pelo afeto.

A minha querida orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, por sua orientação dialógica, amorosa, competente e respeitosa desde a minha graduação,

iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado e que venha o Pós-doutorado. Com a senhora aprendi a ser pesquisadora, educadora e militante e aprendi o verdadeiro significado do ato de ensinar: tocar os corações e possibilitar a reflexão dos sistemas de opressão que vivemos para o anúncio de nossa humanização coletiva

Aos meus irmãos de orientação, em especial a Hermínio Tavares, Henrique Júnior, Hanna Leão, Fabíola Barroso, Lyandra Lareza, Isabel Neri, Milene Leal, Ronielson Mercês e Ana Paula Sarmanho pela partilha de saberes e afetos no processo da produção.

Ao coletivo de professores, técnicos (Jorginho e Carlos) e mestrandos e doutorandos do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, em especial os meus amigos de turma Dia Favacho, Márcia Carvalho, Huber Kline, Mário Allan Lopes, Liliane Corrêa, Dannyel Castro, Anderson Ferreira, Fernanda Aviz, Michele Holanda. Meus dias na pós-graduação foram mais leves e felizes com vocês.

Aos professores que compõe a banca avaliadora Dr^a. Tânia Lobato e Dr. Anchieta Bentes por contribuírem desde as disciplinas e na ocasião da qualificação para o aprimoramento desta pesquisa, gratidão pelos saberes partilhados e por toda ajuda! Ao Dr. Waldir Abreu por aceitar participar da banca para dialogarmos sobre decolonialidade e por todas as contribuições na qualificação e nos estudos da Rede de Pesquisa sobre Pedagogia Decolonial na Amazônia. Ao meu coorientador Reinaldo Fleuri pelo diálogo e contribuição na produção da tese e nos outros estudos. Gratidão!

Aos grupos de pesquisas Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP – , Grupo de Estudos de linguagens e práticas educacionais da Amazônia – GELPEA – , a Rede de Pesquisa sobre Pedagogia Decolonial na Amazônia e ao Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina – GESAT – pela produção científica que me ajudaram a problematizar e produzir a pesquisa doutoral.

Aos revisores textuais de ABNT e diagramadores desta produção Rafael Cardoso, Marcos Zanotti, Fábio Fadul e Giovani Vasconcelos pelo comprometimento com o trabalho e pela acolhida sensível e dialógica nos momentos de tensão. Muito obrigada, meninos! Ao meu amigo Sérgio Silva, esposo da minha melhor amiga, que formatou o meu notebook e recuperou arquivos da tese que estavam perdidos. Valeu, mano!

Ao coletivo de professores de Libras Arlete Marinho, Andréa Silveira, Hector Calixto, Kátia Andréia, Raphaella Lopes, Rubens Faro, Cleber Couto, Socorro Bonifácio, Tiago Costa, Lucival Silva e Madalena Klein que sempre estiverem presentes partilhando saberes e afetos na vida profissional e pessoal. Ao meu amigo de graduação Janaifferson Rodrigues que me presentou com o livro do Carlos Skliar e sempre acreditou no meu potencial. Gratidão, mano! Ao meu amigo de trabalho Fabrício Farias pela partilha de saberes e afetos na UFPA Cametá.

Ao coletivo formado do Campus universitário do tocantins Cametá, professores, alunos, aos técnicos, equipe de apoio e a todos que constroem a expansão universitária na Amazônia tocantina e oportunizam o ingresso do filho do trabalhador, homens e mulheres ribeirinhas, camponesas, quilombolas, povos originários e de pessoas com deficiência a uma formação universitária crítica, inclusiva e com qualidade.

Aos meus colegas da Faculdade de Educação do Campo Edfranklin Moreira, Gisele Pompeu, Hellen Silva, Lincoln Carneiro, Madalena Freire, Maria do Socorro Dias, Silvaneide Queiroz, Oscar Barros, Tiago Saboia e Fernando Araújo e aos técnicos Idalina Caldas e João Miranda. Agradeço o apoio, a acolhida e afeto no dia a dia e por compartilhar o sonho de uma educação no/do campo em suas interfaces e pluralidades na Amazônia tocantina. Meu irmão Tiago Saboia, muito obrigada por todo apoio nesta produção e pelas produções das figuras. Fernando, gratidão na formatação e na produção do mapa e, Idalina, por colaborar e dividir os trabalhos na especialização, muito obrigada, minha irmã.

Aos estudantes, bolsistas, orientandos, pesquisadores e comunidade surda participantes do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia tocantina, em especial meus filhos acadêmicos: Adelmo Wanzeler, Alanne Corrêa, Carolina Rodrigues, Deucilene Dutra, Devid Guimarães, Gleicilene Monteiro, Nívia Monteiro, Marilena Furtado, Luan Gomes, Klebson Carmo, Wesley Paes, Vera Lobato, Renata Siqueira, Thaianny Gaia, Letícia Furtado e Aline Corrêa vocês são minha força e motivação. Gratidão pelos sonhos sonhados juntos, pela partilha de afetos e pela construção de nossa família e pela autonomia e resolução de problemas em minha ausência.

Minha filha, Aline Corrêa, muito obrigada por dizer no dia da aprovação do doutorado: “vai professora, que seguro tudo por aqui”. Obrigada por sonhar comigo, por me ajudar na coordenação da acessibilidade da UFPA, no curso de pós-

graduação, na divisão pedagógica dos projetos de pesquisa e extensão. A universidade te fez minha orientanda e a vida te fez minha filha e amiga.

À comunidade surda da Amazônia tocantina, em especial à comunidade surda de Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará. Que possamos continuar a luta em prol do reconhecimento da Libras, das múltiplas identidades de sujeitos surdos, de uma educação bilíngue e uma sociedade anticapacitista. Avante, comunidade!!

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva por permitir que o pobre pudesse sonhar, pelas políticas públicas afirmativas e pela democratização do ensino superior, a qual oportunizou uma menina de periferia, pertencente a classe trabalhadora, ingressar na universidade e lá permanecer. Presidente Lula, de fato o senhor estava certo. Hoje a filha do pobre tornou-se DOUTORA!

Inspirada nas palavras de Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” agradeço todos os sujeitos que de maneira direta e indireta contribuíram com minha formação humana, educacional e profissional. A educação foi instrumento de transformação social em minha vida e luto diariamente para que seja de muitas outras pessoas.

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2001a, p. 18).

RESUMO

A integralidade do ser rompe com o silenciamento das vozes e dos corpos interditados dos oprimidos e apresenta o reconhecimento do corpo consciente e dos elementos formativos identitários do ser humano, a partir dos diálogos e das interações sociais construídas entre um Eu e um outro. A presente pesquisa buscou responder a seguinte problemática de investigação: quais são os elementos formativos que atuam no processo da construção das identidades surdas, a partir das narrativas de vida que os Surdos da Amazônia Tocantina fazem de si ao reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos Surdos? A partir desta questão problema, buscou-se como objetivo geral analisar criticamente, a luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina a partir de suas narrativas de vida e de maneira específica, objetivou-se: a) investigar o processo de construção da identidade do sujeito Surdo da Amazônia Tocantina, a partir da identificação que os Surdos fazem de si, por meio de suas narrativas de vida, tendo como base o meio social, cultural e educacional; b) Perscrutar como os Surdos se identificam por meio das imagens e sentidos no decorrer de sua narrativa de vida, c) Identificar o significado da língua de sinais na concepção que os Surdos da Amazônia Tocantina fazem de si e na construção de suas identidades; d) apresentar os traços e marcas decoloniais presentes no construto das identidades do sujeito surdo da Amazônia Tocantina. O trabalho fundamentou-se nos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica em: Freire (1978, 2016, 2018), Walsh (2009), Dussel (2000), Oliveira (2015a), Mota Neto (2016), entre outros. No campo das narrativas surdas no processo de construção de identidades utilizou-se os seguintes autores: Lopes (2007), Bueno (1998), Santana e Bergamo (2005), Santana (2007), Skliar (1999, 2003, 2005, 2006, 2010) entre outros, no campo da construção identitária da integralidade do ser dois autores base: Ciampa (2005) e Freire (2012). A tese caracterizou-se enquanto uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa tendo como campo teórico o pensamento decolonial e intercultural crítico de Paulo Freire, autor teórico-metodológico da investigação. Nos procedimentos metodológicos utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, com foco teórico das narrativas de vida e da técnica da elaboração do desenho, descritas no Círculo Dialógico Cultural (CDC) enquanto técnica metodológica decolonial da tese, na análise dos dados trabalhou-se com a análise de conteúdo. Os sujeitos da investigação são 04 (quatro) sujeitos surdos tendo o *locus* de investigação 03 (três) municípios da Amazônia Tocantina, a saber: Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará. Assim, os resultados foram discutidos a partir das seguintes categorias temáticas emergentes: narrativas de vida na construção do ser surdo (identidade pressuposta e identidade metamorfose), narrativas de vida e a integralidade do ser surdo na/da Amazônia Tocantina; a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo formativo humano, educacional social dos sujeitos surdos; a construção do ser; a integralidade do ser surdo e os traços decoloniais e por uma pedagogia surda decolonial. Constatou-se que há uma integralidade do Ser que engendra as identidades dos Sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina e esta sustenta-se nos preceitos de Paulo Freire em uma dimensão epistêmica decolonial articulada à interculturalidade crítica, na qual emergem elementos formativos na tecitura das identidades para além da Libras e da deficiência, como: a cultura, o território, a raça, a classe, o gênero, a religião, a militância, o trabalho e o estudo assim rompem-se com a colonialidade do ser surdo com base no corpo normativo e no monolíngue, que o representou em uma visão dicotômica, opressora e colonial e afirma-se a tese da **integralidade do Ser Surdo**.

Palavras-Chave: Integralidade do Ser. Decolonialidade. Interculturalidade Crítica. Amazônia tocantina. Identidades de sujeitos surdos.

RESUMEN

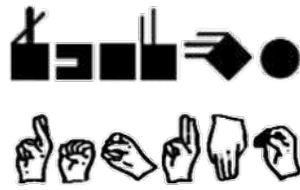
La integralidad del ser rompe con el silenciamiento de las voces y los cuerpos interdictos de los oprimidos y presenta el reconocimiento del cuerpo consciente y los elementos formativos identitarios del ser humano, a partir de los diálogos e interacciones sociales construidas entre un Yo y el otro. La presente investigación buscó dar respuesta a la siguiente problemática de investigación: ¿Cuáles son los elementos formativos que actúan en el proceso de construcción de las identidades sordas, a partir de las narrativas de vida que las personas Sordas de la Amazonía Tocantina hacen de sí mismas reconociéndose y afirmándose como sujetos Sordas? A partir de esta pregunta problema, se buscó como objetivo general analizar críticamente, a luz de la epistemología decolonial y la interculturalidad crítica, cómo se da el proceso de formación de las identidades de los sujetos Sordos de la Amazonía Tocantina, a partir de sus narrativas de vida y de manera específica, objetiva-se: a) investigar el proceso de construcción de la identidad del sujeto Sordo de la Amazonía Tocantina, a partir de la identificación que los Sordos hacen de sí mismos, a través de sus narrativas de vida, basado en el entorno social, cultural y educativo; b) Investigar cómo los Sordos se identifican a través de las imágenes y sentidos en el transcurso de su narrativa de vida; c) Identificar el significado de la lengua de señas en la concepción que los Sordos de la Amazonía Tocantina hacen de sí mismas y en la construcción de sus identidades; d) presentar los rasgos y marcas decoloniales presentes en la construcción de identidades del sujeto sordo en la Amazonía Tocantina. El trabajo se basó en estudios decoloniales y de la interculturalidad crítica en: Freire (1978, 2016, 2018), Walsh (2009), Dussel (2000), Oliveira (2015a), Mota Neto (2016), entre otros. En el campo de las narrativas sordas en el proceso de construcción de la identidad se utilizaron los siguientes autores: Lopes (2007), Bueno (1998), Santana y Bergamo (2005), Santana (2007), Skliar (1999, 2003, 2005, 2006, 2010) entre otros, en el campo de la construcción identitaria de la integralidad del ser dos autores de base: Ciampa (2005) e Freire (2012). La tesis se caracterizó como una pesquisa de campo, con abordaje cualitativo, teniendo como campo teórico el pensamiento decolonial e intercultural crítico de Paulo Freire, autor teórico-metodológico de la investigación. En los procedimientos metodológicos se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, con enfoque teórico en narrativas de vida y la técnica de elaboración de dibujos, descrita en el Círculo Dialógico Cultural (CDC) como técnica metodológica decolonial de la tesis, en el análisis de datos se ha trabajado con análisis de contenido. Los sujetos de investigación son 04 sujetos sordos que tienen como *locus* de investigación 03 (tres) municipios de la Amazonía Tocantina, a saber: Cametá, Igarapé-Miri y Oeiras do Pará. Así, los resultados fueron discutidos a partir de las siguientes categorías temáticas emergentes: narrativas de vida en la construcción del ser sordo (identidad presupuesta e identidad metamorfosis), narrativas de vida y la integralidad del ser sordo en/de la Amazonía Tocantina; la Lengua Brasileña de Señales (Libras) en el proceso formativo humano, educacional y social de los sujetos sordos; la construcción del ser; la integralidad del ser sordo y los rasgos decoloniales y por una pedagogía sorda decolonial. Se verificó que hay una integralidad del Ser que engendra las identidades de los Sujetos Sordos de la Amazonía Tocantina y esto se sustenta en los preceptos de Paulo Freire en una dimensión epistémica decolonial articulada a la interculturalidad crítica, a cual emergen elementos formativos en la producción de identidades más allá de la Libras y de la discapacidad, como: la cultura, el territorio, la raza, la clase, el género, la religiosidad, la militancia, el trabajo y el estudio, rompiendo así con la colonialidad del ser sordo a partir del cuerpo normativo y en el monolingüe, que lo representó en una visión dicotómica, opresiva y colonial para se afirma la tesis de **la integralidad del Ser Sordo**.

Palabras clave: Integralidad del Ser. Decolonialidad. Interculturalidad Crítica. Amazonía Tocantina. Identidades de sujetos sordos.

ABSTRACT

The integrality of being breaks with the silencing of the voices and interdicted bodies of the oppressed and presents the recognition of the conscious body and the formative identity elements of the human being, from the dialogues and social interactions built between an I and the other. This research sought to answer the following research problem: what are the formative elements that act in the construction process of deaf identities, from the life narratives that the Deaf people of the Tocantina Amazon make of themselves when they recognize and assert themselves as Deaf subjects? Based on this problem question, the general objective was to critically analyze, in the light of decolonial epistemology and critical interculturality, how the process of forming the identities of Deaf subjects in the Tocantina Amazon takes place based on their life narratives and specifically, the aim was: a) to investigate the process of construction of the identity of the Deaf subject from the Tocantina Amazon, from the identification that Deaf people make of themselves, through their life narratives, based on the social, cultural and educational environment; b) Investigate how the Deaf identify themselves through images and meanings in the course of their life narrative, c) Identify the meaning of sign language in the conception that Deaf people from the Tocantina Amazon make of themselves and in the construction of their identities; d) present the decolonial traits and marks present in the construct of the deaf subject's identities in the Tocantina Amazon. The work was based on decolonial studies and critical interculturality in: Freire (1978, 2016, 2018), Walsh (2009), Dussel (2000), Oliveira (2015a), Mota Neto (2016), among others. In the field of deaf narratives in the identity construction process, the following authors were used: Lopes (2007), Bueno (1998), Santana and Bergamo (2005), Santana (2007), Skliar (1999, 2003, 2005, 2006, 2010) among others, in the field of identity construction of the integrality of being two base authors: Ciampa (2005) and Freire (2012). The thesis was characterized as field research, with a qualitative approach, having as a theoretical field the decolonial and intercultural critical thinking of Paulo Freire, the theoretical-methodological author of the investigation. In the methodological procedures, a semi-structured interview script was used, with a theoretical focus on life narratives and the technique of drawing elaboration, described in the Cultural Dialogical Circle (CDC) as a decolonial methodological technique of the thesis, in the data analysis, we worked with content analysis. The investigation subjects are 04 (four) deaf subjects having the locus of investigation 03 (three) municipalities of the Tocantina Amazon, namely: Cametá, Igarapé-Miri and Oeiras do Pará. Thus, the results were discussed from the following emerging thematic categories: life narratives in the construction of the deaf being (presupposed identity and metamorphosis identity), life narratives and the integrality of the deaf being in/of the Tocantina Amazon; the Brazilian Sign Language (Libras) in the human, educational and social formative process of deaf subjects; the construction of being; the integrality of deaf being and the decolonial traits and for a decolonial deaf pedagogy. It was verified that there is an integrality of the Being that engenders the identities of the Deaf Subjects of the Tocantina Amazon and this is sustained in the precepts of Paulo Freire in a decolonial epistemic dimension articulated to the critical interculturality, in which formative elements emerge in the weaving of identities beyond Libras and disability, such as: culture, territory, race, class, gender, religiosity, militancy, work and study thus break with the coloniality of being deaf based on the normative and monolingual body, which represented it in a dichotomous, oppressive and colonial vision and the thesis of the **integrality of the Deaf Being** is affirmed.

Keywords: Integrality of Being. Decoloniality. Critical Interculturality. Tocantina Amazon. Deaf subjects' identities.



<https://youtube.com/watch?v=KpIZoxFeVVE&feature=share>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação do GESAT 2015 a 2019.....	45
Quadro 2 - Temas investigados no campo da decolonialidade	72
Quadro 3 - Teses sobre indígenas na perspectiva decolonial	74
Quadro 4 - Teses da decolonialidade sobre questões Étnico-raciais	77
Quadro 5 - Teses da decolonialidade sobre Educação ambiental.....	79
Quadro 6 - Teses da decolonialidade sobre Dança e teatro.....	81
Quadro 7 - teses da decolonialidade sobre Práticas educativas	83
Quadro 8 - Teses da decolonialidade sobre Formação inicial	85
Quadro 9 - Teses da decolonialidade sobre mulheres.....	87
Quadro 10 - Teses da decolonialidade sobre sexualidade	89
Quadro 11 - Teses da decolonialidade sobre Pensadores obra e vida	91
Quadro 12 - Teses da decolonialidade sobre Âmbito Jurídico.....	93
Quadro 13 - Tese da decolonialidade sobre a Bioética	95
Quadro 14 - Tese da decolonialidade sobre a Ed. Higienização	95
Quadro 15 - Temas investigados no campo da interculturalidade crítica	99
Quadro 16 - Teses sobre indígenas na perspectiva da interculturalidade crítica ...	100
Quadro 17 - Teses sobre práticas educativas na perspectiva da interculturalidade crítica.....	103
Quadro 18 - Teses sobre formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica	106
Quadro 19 - Temas investigados sobre identidades surdas.....	111
Quadro 20 - Teses sobre identidades surdas no contexto educacional	114
Quadro 21 - Perfil dos participantes sinalizadores.....	148
Quadro 22 - Categorias temáticas da pesquisa	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de cursistas de 2015 a 2019	47
Gráfico 2 - Objeto de investigação no campo da decolonialidade	73
Gráfico 3 - Objeto de investigação no campo da interculturalidade crítica	99
Gráfico 4 - Objeto de investigação sobre identidades surdas.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disciplinas ministradas de 2014 a 2020	49
Figura 2 - Pesquisas realizadas de 2015 a 2020	51
Figura 3 - Projetos de extensão realizados de 2015 a 2019.....	52
Figura 4 - Teses sobre indígenas na perspectiva decolonial	76
Figura 5 - Teses sobre o objeto Étnico-raciais na perspectiva decolonial	78
Figura 6 - Teses sobre a Educação ambiental na perspectiva decolonial	80
Figura 7 - Teses sobre teatro e dança na perspectiva decolonial.....	82
Figura 8 - Teses sobre práticas educativas na perspectiva decolonial.....	84
Figura 9 - Teses sobre formação inicial na perspectiva decolonial.....	86
Figura 10 - Teses sobre Mulheres na perspectiva decolonial.....	88
Figura 11 - Teses sobre sexualidade na perspectiva decolonial	90
Figura 12 - Teses sobre Pensadores obra e vida na perspectiva decolonial.....	92
Figura 13 - Teses sobre Âmbito Jurídico na perspectiva decolonial.....	94
Figura 14 - Decolonialidade e seus objetos de estudo	96
Figura 15 - Teses sobre indígenas na perspectiva da interculturalidade crítica	101
Figura 16 - Teses sobre Práticas Educativas na perspectiva da interculturalidade crítica.....	104
Figura 17 - Teses sobre formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica	107
Figura 18 - Interculturalidade crítica e seus objetos de estudo.....	109
Figura 19 - Teses no contexto educacional sobre identidades surdas	114
Figura 20 - Identidades surdas e seus objetos de estudo.....	117
Figura 21 - Quantitativo das produções no Estado do conhecimento.....	119
Figura 22 - Interface dos três descritores.....	120
Figura 23 - Ineditismo da tese	121
Figura 24 - Mapa da Microrregião de Cametá	141
Figura 25 - representações atribuídas aos surdos.....	199
Figura 26 - Visão colonial do ser surdo.....	203
Figura 27 - Colonialidade do corpo normativo e do monolíngue.....	217
Figura 28 - Eu sou a Gladis.....	337
Figura 29 - Eu sou o Nelson.....	337
Figura 30 - Eu sou a Patrícia.....	338

Figura 31 - Eu sou a Shirley.....	338
Figura 32 - Elementos formativos no construto das identidades	366

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Formação da Integralidade do Ser surdo	143
Foto 2 - Curso de Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina.....	144
Foto 3 - Curso básico de Libras no município de Igarapé-Miri.....	145
Foto 4 - Curso básico de Libras no município de Oeiras do Pará.....	146
Foto 5 - Bandeira da Asurcam	286
Foto 6 - Comida açaí e camarão.....	292
Foto 7 - Revista em quadrinhos	296
Foto 8 - Lenço	299

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Meu cabelo	321
Desenho 2 - Liberdade.....	325
Desenho 3 - Amor pelo que sou.....	329
Desenho 4 - Meu voo	333

LISTA DE SIGLAS

AC	Adaptações Curriculares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASTILP	Associação de tradutores e intérprete de língua de sinais do Pará
ASURCAM	Associação de Surdos de Cametá
CDC	Círculo Dialógico Cultural
CRIE	Centro de Referência de inclusão educacional Gabriel Lima Mendes
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins/Cametá
DA	Deficiente Auditivo
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
GESAT	Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em políticas da Educação para Surdos
PAPIM	Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROLIBRAS	Exame Nacional para Certificação de Proficiência de Libras
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SEDUC	Secretária de Estado de Educação
TILS	Tradutor e intérprete de Língua de Sinais
TCC	Trabalho de conclusão de curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIOEST	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIT	Universidade Tiradentes
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1	SINALIZAÇÃO INICIAL.....	23
1.1	Tecitura de um ser: da menina sonhadora à professora de libras-militante-amazônida.....	23
1.1.1	Menina sonhadora.....	24
1.1.2	Educadora menina.....	32
1.1.3	Mulher em formação acadêmica.....	33
1.1.4	Educadora trabalhando.....	37
1.1.5	Algumas considerações sobre minha práxis educativa.....	52
1.2	A Integralidade do Ser: Sinalização Inicial.....	54
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS ILUSTRAM?.....	68
2.1	A construção metodológica do estado do conhecimento.....	68
2.2	Levantamento das produções em nível regional.....	70
2.3	O que as pesquisas ilustram no campo da decolonialidade?.....	71
2.3.1	Objetos investigados no campo da decolonialidade.....	72
2.3.2	Temas de investigação.....	74
2.3.3	Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas.....	96
2.4	O que as pesquisas ilustram no campo da Interculturalidade Crítica?.....	97
2.4.1	Objetos investigados no campo da interculturalidade crítica.....	98
2.4.2	Temas de investigação.....	100
2.4.3	Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas.....	108
2.5	O que as pesquisas ilustram no campo das Identidades Surdas?.....	110
2.5.1	Objetos investigados em teses e dissertações no campo das identidades surdas....	111
2.5.2	Temas de investigação nas teses.....	113
2.5.3	Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas.....	116
2.6	A interface dos descritores no construto da tese.....	118
3	O SEMEAR METODOLÓGICO E AS NARRATIVAS DE VIDA: APROXIMAÇÕES COM O TERRENO DE INVESTIGAÇÃO.....	123
3.1	Pesquisador(a) decolonial.....	124
3.2	Tipos de sementes utilizadas no contexto de investigação.....	129
3.2.1	A semente do narrar: a ferramenta das narrativas de vida.....	132
3.2.2	Conhecendo a terra e os participantes da pesquisa: lócus de investigação e o perfil dos seus Sinalizadores.	139
3.3	O plantar e colher na terra: técnicas metodológicas da pesquisa.....	149
3.4	Cuidados éticos da pesquisa: do conhecer a terra até o florescer.....	169
4	DECOLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: RUPTURAS COM O CAPACITISMO E COM A COLONIALIDADE DO SER SURDO.....	173
4.1	A rede modernidade/colonialidade (mc) e os seus principais conceitos teóricos de análise.....	173
4.2	Colonialidade do ser Deficiente.....	189

4.3	A colonialidade do ser Surdo.....	197
4.3.1	A colonialidade do corpo normativo.....	210
4.3.2	A colonialidade monolíngue.....	213
5	INTEGRALIDADE DO SER NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS SURDOS: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTICAPACITISTA.....	220
5.1	Por uma pedagogia decolonial anticapacitista.....	220
5.2	A integralidade do ser surdo: aproximações conceituais em Paulo Freire.....	229
5.3	A construção das Identidades na Perspectiva Social.....	244
5.3.1	Identidade Pressuposta: Desumanização do ser.....	247
5.3.2	Identidade Metamorfose: humanização do ser.....	249
6	ELEMENTOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS SURDOS NA AMAZÔNIA TOCANTINA.....	252
6.1	Narrativas de vida na Construção do ser Surdo.....	252
6.1.1	Narrativas de identidades pressupostas.....	253
6.1.2	Narrativas de identidade metamorfose.....	270
6.2	Narrativas de vida e a Integralidade do ser Surdo na/da Amazônia Tocantina.....	284
6.3	A Língua Brasileira de Sinais no processo formativo humano, educacional social dos Sujeitos Surdos.....	306
7	IMAGENS, SENTIDOS, SIGNIFICADOS E TRAÇOS DECOLONIAIS NA INTEGRALIDADE DO SER SURDO.....	318
7.1	A construção do ser.....	318
7.2	A integralidade do ser Surdo e os traços Decoloniais.....	336
7.3	Por uma Pedagogia Surda Decolonial.....	351
8	SINALIZAÇÃO FINAL.....	362
	REFERÊNCIAS.....	371
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	
	APENDICE C – SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA	
	ANEXO A – APROVAÇÃO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA	

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente (FREIRE, 1996, p. 94).

1 SINALIZAÇÃO INICIAL

1.1 Tecitura¹ de um ser: da menina sonhadora à professora de libras-militante-amazônida.

Quem sou eu? Ao longo da história vários filósofos, psicanalistas, intelectuais e teóricos da ontologia fizeram-se essa pergunta, cuja dimensão escrita é compacta para a profundidade da reflexão, da problematização e de uma possível resposta de nossas identidades.

Para tentar responder tal pergunta faço uso da filosofia freireana ao mencionar o ser humano, como: um ser de relações, um ser inconcluso, que apresenta como vocação ontológica o ato de *ser mais*, de ser sujeito, isto é, de ser visto e representado por sua inteireza de ser. Assim, para Freire (2001a, p. 18) “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

Esta tese objetiva ilustrar os elementos formativos na construção da integralidade do ser dos sujeitos Surdos² da Amazônia Tocantina, porém antes de saber quem é o outro faz-se necessário dizer quem sou e a minha relação com o objeto de estudo. “Assim como, para saber quem alguém é, precisamos perguntar a ele, precisamos nos perguntar quem somos. Principalmente quem queremos ser, tendo em vista quem somos hoje e quem fomos ontem” (CIAMPA, 2005, p. 249)

Desse modo, irei³ percorrer os caminhos de minha formação humana, acadêmica e profissional, com intuito de explicar a minha *integralidade do ser* e a importância do objeto investigado na tese, Surdez, nas raízes da **menina-sonhadora**

¹ A palavra tecitura significa um conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura. Desse modo, será utilizada a palavra por fazer referência aos fios, na medida em que se escreve, isto é, o cruzar e entrecruzar dos fios teóricos, fios analíticos, no qual constituiu-se a **tecitura** central desta tese.

² A terminologia Surdo (com “S” maiúsculo) foi adotada neste trabalho, pois refere-se ao Surdo pela sua diferença linguística, identitária e cultural.

³ A sinalização inicial 1.1 é escrita na primeira pessoa, posto que faço uma narrativa de minha formação humana, educacional e profissional até chegar no objeto de tese. As outras seções estão na terceira pessoa do singular.

que fui à **professora de Libras-militante-Amazônida** que me tornei. Para tanto, irei apresentar momentos que considero importantes sobre o meu encontro com a Libras e no construto da tese.

1.1.1 Menina sonhadora

A diferença entrou em minha vida desde muito cedo. Essa categoria descrita e estudada por vários autores – Dussel (2000), Freire (2001a), Oliveira (2015a) – apresentou-se quando tinha 05 (cinco) anos de idade no contato com outro deficiente e se intensificou na universidade.

Nasci em um Sábado de Aleluia no dia 14 de abril de 1990. Sou filha de uma professora primária, e sou professora universitária por influência de minha mãe. Pertencço a uma família da classe trabalhadora baixa que tem em seu núcleo formador: o pai preto, autônomo, a mãe branca, professora da educação básica e um irmão mais velho. Foi em um bairro periférico na região metropolitana de Belém-PA, na passagem Maria Cunha, em uma casa de madeira aos fundos da casa de minha avó que cresci.

Minha infância foi marcada por inúmeros desafios como: a condição financeira, a dificuldade nos estudos e as agressões físicas e psicológicas que sofri no processo de alfabetização. Rememorar tal período de minha vida me faz perceber que desde menina a *negação do outro*, por qualquer tipo de opressão, inquietava e me impulsionava a lutar contra a esse tipo de *coisificação*.

Meu primeiro contato com o *Ser diferente* ocorreu no discurso de minha professora do maternal, que relatava a minha mãe: *minha dificuldade na fala, na compreensão das atividades e de não conseguir acompanhar a turma*. Tal professora afirmava que apresentava algum tipo de comprometimento e que se fazia necessário uma avaliação clínica. Destaco que durante minha primeira infância a fala ocorreu tardiamente. Comecei a falar, melhor dizendo, a cantar aos 2 (dois) anos de idade, sob os estímulos de minha irmã de criação, Ana Paula, carinhosamente chamada de Paulinha, a qual aos 12 (doze) anos assumia a responsabilidade do ato de me cuidar.

Minha mãe conversava com o meu pai e explicava sua preocupação com o atraso no meu período de balbuciar e começar a dizer as primeiras palavras. Meu pai dizia que cada criança tinha seu tempo e que apenas não tinha nada de interessante

para falar. Nos relatos de Paulinha era uma menina esperta, percebia as coisas ao meu redor e apontava para aquilo que queria: brinquedos, alimentos e água.

Somente aos 03 (três) anos de idade foi que tia Sheila, professora e fonoaudióloga, amiga de minha mãe identificou um problema em minha fala. Com o problema da Dislalia⁴ fui encaminhada ao fonoaudiólogo para tentar corrigir as pronúncias das palavras, principalmente as que tinham “R” e “L”, confesso que até hoje quando estou nervosa, ainda troco essas letras nas palavras que pronúncio.

Ao retornar para sala do maternal a professora, de quem não recordo o nome — talvez não recorde porque ao dizer o nome do outro construímos uma relação afetiva e com ela essa construção não ocorreu — deixava-me cada vez mais de lado o que intensificou minha timidez e apatia. Fiquei gradativamente com vergonha de falar e com medo de errar, lembro que tinha dificuldade de acompanhar a turma, porque tinha receio de perguntar e pedir ajuda nas atividades.

Hoje percebo que esse receio de perguntar, vivenciado em tenra idade, faz menção ao termo “castração” da curiosidade descrita por Paulo Freire, já que o ato de perguntar é processo na aprendizagem e deve ser visto como elemento que fundamenta a curiosidade ingênua para epistêmica, entretanto educadores e educandos esqueceram-se da pergunta no ensino e preocuparam-se com as respostas.

Insisto em que a educação em geral é uma educação das respostas, em lugar de ser uma pedagogia de perguntas. Uma educação de perguntas é a única criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais e existenciais. E o próprio conhecimento (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 52).

De acordo com Freire e Faundez (1985) o ato de perguntar é princípio do conhecimento, portanto educadores e educandos precisam criar um ambiente acolhedor, respeitoso e dialógico para que a curiosidade seja elemento latente no ensino no ato de perguntar.

⁴ CID 10 – F 80 Transtornos e específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem. A **dislalia** é um distúrbio que acomete a fala caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. A pessoa portadora de dislalia troca as palavras por outras similares na pronúncia, fala erroneamente as palavras, omitindo ou trocando as letras. Resumidamente, as manifestações clínicas da dislalia consistem em omissão, substituição ou de falha na formação dos fonemas. Disponível em: <https://www.infoescola.com/doencas/dislalia/> Acesso em: 24 mar. 2020.

Entretanto a realidade educacional burocratizou o ato de perguntar e o associou ao erro. Assim, muitos educandos ficaram reféns do medo de errar e calaram-se e ao ensinarem trouxeram as respostas aos educandos sem deixá-los problematizar, refletir e modificar as respostas pré-estabelecidas, o que provocou a “castração” da curiosidade.

Desse modo, qual seria o papel do educador para não “castrar” a curiosidade do educando? Nas palavras de Freire e Faundez (1985)

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecimento, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a faz. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Nesse íterim, a pergunta dimensiona-se no campo existencial, metodológico e político. Portanto o educador jamais deverá negar, ironizar e ridicularizar as perguntas de seus educandos, posto que toda pergunta exige sua resposta e esse processo se constitui o caminho do conhecimento.

Porém por muito tempo meu ato de perguntar foi castrado, minha curiosidade e inquietações foram silenciadas. Perguntar era desconfortável, pois representava o meu atraso na compreensão e minha dificuldade no ensino. Associei a pergunta ao erro, à burrice e ao desafeto de minha professora.

Tais relações desafetuosas e excludentes foram materializando cada vez mais com o passar do tempo, com as professoras do Jardim I, Jardim II e alfabetização, uma vez que minha primeira professora do maternal já havia comentado na escola toda que eu era uma aluna fraca e que talvez meu problema não fosse somente na fala.

Destaco que nesse período fui representada pela professora como demanda da educação especial, deficiente intelectual, em decorrência da dificuldade na fala. Nesse sentido, ela associou minha timidez à dificuldade na fala e na aprendizagem a uma questão cognitiva. Assim, desse período em diante condicionou sua ação educativa a mim por meio da exclusão e segregação aos demais alunos.

Na alfabetização sofri agressões físicas e psicológicas por parte da professora e dos demais alunos. Cada vez mais me sentia diferente, não em uma perspectiva da alteridade, mas sim de inferioridade. Lembro-me que em uma sala fui

colocada ao lado de Gisele, uma menina com paralisia cerebral, e as mesmas atividades que eram feitas por ela também eram as minhas. Gisele foi por muito tempo a única amiga que tive.

Neste período de minha infância, mergulhava cada vez mais no meu interior, deixei de falar, sorrir, cantar e brincar. Sofria agressões psicológicas por “não saber falar” e físicas como beliscões e puxões de cabelo da professora, que em seguida foram reproduzidas pelos alunos de minha sala e das demais.

Freire (2017) destaca a opressão — a exemplo dessas agressões físicas e psicológicas que sofri — como ato proibitivo de *ser mais*. A violência física e simbólica vivenciada na escola foi um mecanismo construído pela opressora (professora) para continuar proibindo a oprimida (aluna) de *ser mais*. Em *Professora sim, Tia não*, Freire (2012) problematiza o autoritarismo e a implicação dele na cultura do castigo e na violência física e psicológica praticada pela educadora sobre a educanda, como processo de negação e desumanização do sujeito, de sua história e de sua cultura.

Na obra *À sombra desta mangueira*, Freire (2001a, p. 46), “retrata que não há evasão escolar, mas sim expulsão escolar, o aluno é expulso da escola”. Assim, sentia-me mal a tal ponto que na metade do ano falei a minha mãe que não queria mais voltar para escola. Foi somente aí, depois de 04 (quatro) anos que narrei o que acontecia na escola. Neste dia minha voz, em meio ao pranto, se fez presente no diálogo face-a-face com minha genitora.

Minha mãe a par das informações foi tirar satisfação sobre o ocorrido com a professora, a qual apenas disse: sua filha é *mentirosa ou louca*. Outro rótulo, outra identidade eram atribuídos/d Descarregados sobre minhas costas. Agora era: menina tímida, com dificuldade na fala, na aprendizagem, demanda da educação especial, mentirosa e louca.

Essa parte de minha infância considero o momento mais doloroso de minha vida. O que percebi com isso? Como as pessoas podem ser cruéis com as pessoas que consideram “diferentes” e como materializam suas ações em práticas excludentes e desafetuosas. Percebi, também, o tipo de ser humano e profissional que não queria ser.

Ao lembrar esses anos de tristeza, escrevo esse prólogo com lágrimas nos olhos, e com a certeza de que não escolhi a educação especial, com ênfase na Surdez, mas fui escolhida por ela, pois vivenciei na pele a exclusão e agressão e por meio da dor iniciei meu processo de construção humana e profissional em um eterno

vir-a-ser, pois afinal “o ser humano é um eterno dar-se: é o fazer e o dizer” (CIAMPA, 2005, p. 161).

Minha experiência com a deficiência começa pela Representação Social (RS) marginalizada das professoras sobre mim, todavia nem só de dor esse caminho se constitui. Destaco a presença de um Ser iluminado, divertido e carinhoso que tive contato aos 05 (cinco) anos de idade, uma menina baixinha, gordinha, com os olhos puxadinhos e de sorriso perene que brincava nas vielas de minha comunidade.

Maria Luíza, Luzinha para os mais íntimos, minha vizinha. Relembro que os vizinhos diziam: a Luzinha é doente! E pensava: como é que ela está doente se vive brincando na rua? Esse era meu pensamento, pois, afinal, ela participava de todas as brincadeiras e gostava demais das crianças, mas algumas tinham medo dela, já que ela era diferente, eu não, sempre achei um máximo brincar com ela.

Brincando no tapete de casa, com os materiais pedagógicos de minha mãe, Luzinha e eu fomos alfabetizadas. Lembro que minha mãe ensinava e depois passava atividade, era nesse momento que ensinava e aprendia com a Luzinha. A nossa alfabetização ocorreu com base no nosso contexto na nossa realidade, por isso se tornou significativa para cada uma de nós. Hoje, percebo, que fui alfabetizada no contexto de minha vivência, mediante o saber da leitura de mundo que possuía e no contato com outro diferente de mim. Portanto, afirmo que fui alfabetizada em uma perspectiva freireana.

A atividade de alfabetização estava presente no mundo das minhas primeiras experiências e no sentido e significado do meu existir. Assim, reforço à perspectiva freireana que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1982, p. 22).

As palavras eram escolhidas de acordo com o nosso universo vocabular e com a nossa realidade cultural. Freire (1982, p. 31) descreve que a alfabetização é ato de conhecimento e de criação e que “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”. Ler não é apenas decodificar as letras, ao contrário, é a possibilidade de uma leitura mais crítica do mundo, da realidade e das organizações políticas, sociais e éticas.

Nesse ínterim, aproximo-me dos pensamentos freireanos, sobre a relevância de se articular a cultura e o saber do oprimido ao seu processo educativo. Talvez, seja essa a grande contribuição presente na obra de Freire, colocar no centro do debate social, educacional e político o oprimido e sua cultura.

Freire (2017) denuncia a opressão, a coisificação e a desumanização dos interditados de Ser e anuncia, mediante a cultura, a vocação ontológica de *ser mais*, da libertação, da emancipação e da humanização na resistência ontológica do sujeito.

Meu contato com a diferença, no campo da deficiência, iniciou-se de maneira positiva na minha relação com a Luzinha, todavia não entendia por que essa relação não era expandida aos demais vizinhos? Por que alguns pais não permitiam que seus filhos brincassem com ela?

Tais questionamentos foram respondidos por meio do filme “O Corcunda de Notre Dame”⁵. Recordo-me que fiquei fascinada pela história e ao mesmo tempo refletia como as pessoas discriminavam o corcunda, Quasímodo, por ser diferente. Lembro que assistia ao filme quase todo dia, tentando entender o porquê o Ser diferente incomodava tanto os demais. Refletia o motivo pelo qual o corcunda tinha que ficar preso na igreja para não incomodar e criar desordem na organização social. Mal sabia eu que essa organização retratava um período da idade média do século XV no ano de 1842, em que as pessoas com deficiência eram escondidas nas casas, instituições clínicas e religiosas (MAZZOTTA, 2011).

Todavia, foi por intermédio do filme que compreendi o porquê Luzinha era negada por alguns vizinhos, porque de fato sua diferença provocava uma desordem no padrão da normalidade e engendrava a anormalidade⁶. Com o filme fui capaz de perceber as relações de poder entre as classes sociais, o rico e o pobre, o lugar pré-determinado que cada sujeito deveria ocupar e a relação de inferioridade demarcada na diferença, presente nos personagens: Corcunda — Quasímodo — que significa meio formado — isso é, não é sujeito inteiro — e Cigana Esmeralda que apresentava um modo de vida diferente, o de ser livre, o qual era condenado socialmente no âmbito da promiscuidade e da libertinagem.

⁵ É o trigésimo-quarto filme de animação dos estúdios Disney e foi originalmente lançado nos cinemas dos EUA em 21 de Junho de 1996. Ele foi dirigido por Gary Trousdale e Kirk Wise e dublado na versão original por Tom Hulce, Demi Moore, Tony Jay e Kevin Kline. O filme é centrado na história do deformado tocador de sinos da Igreja de Notre Dame, Quasimodo, que luta para ter reconhecimento da sociedade e sonha com a liberdade. O longa é considerado um dos filmes animados mais sombrios da Disney, similar a filmes como *The Black Cauldron*, muito embora seja paradoxalmente um dos mais brilhantes justamente por ser bem complexo com personagens esféricos - o que o torna mais adequado para um público mais maduro. Disponível em: https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/O_Corcunda_de_Notre_Dame. Acesso em: 19 set. 2022.

⁶ “[...] a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro da lei a cumprir, a doença é o outro da saúde, a barbárie é o outro da civilização, e assim por diante” (SKLIAR, 2003, p. 115).

A última linha da tecitura *da menina sonhadora* faz menção a minha experiência de aluna da fila B. Início o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública religiosa, localizada no bairro da Pedreira. Neste espaço formativo deparei-me com a segregação mediante o nível de aprendizagem e de classe.

“Tia Ray”, como era designada professora do 1º ano, dividia a turma em duas fileiras na qual nomeava: fila A e fila B. Cada fila representava um grupo de alunos: a fila A era composta por alunos inteligentes, alfabetizados e modelos a serem seguidos, já a fila B era tida por alunos com dificuldades na aprendizagem e na socialização, sendo representados como: aqueles incapazes de aprender.

Talvez tia Ray nem imaginasse que a divisão da turma, fila A e fila B, materializava o Darwinismo social⁷. De acordo com Bolsanello (1996, p. 154) “o Darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores”. Na sala de aula como na vida social os seres humanos lutam, de maneira natural, pela vida, pela sobrevivência. Desse modo,

É normal que os mais aptos vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

Oliveira (2003, p. 112) denomina de “darwinismo social” o fato de os alunos serem organizados em filas, sendo cada fila representada por alunos “diamante”, “ouro”, “prata” e alunos “latão”.

[...] os/as alunos/as ‘**diamantes**’, aqueles/as que são incluídos/as no padrão da escola como componentes, os/as que são chamados/as de ‘nota dez’, os/os ‘ouros’ e ‘**prata**’, aqueles/as alunos/as considerados/as medianos/as, que conseguem acompanhar com certa dificuldade as exigências escolares, e os/as ‘**latão**’, os/as considerados/as ‘incapazes de aprender’, e que, portanto, não se ajustam ao modelo cognitivista instituído na escola (OLIVEIRA, 2003, p. 111, grifo nosso).

⁷ Termo utilizado por Oliveira (2003) para informar as consequências destas classificações no âmbito escolar. O Darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Hebert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde também seria utilizada por Darwin (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

Oliveira (2003, p. 112) problematiza essa classificação e chama atenção para a seguinte reflexão: qual o destino dos/as alunos/as latão? Os/as alunos/as diamante têm a sua sobrevivência garantida na sociedade? Assim, percebe-se que a escola acaba propagando “uma seleção, com base na racionalidade, no comportamento e na disciplina, em que os alunos que são incapazes de aprender” não chegariam a ser ‘doutores’, seu destino era ser no mínimo “lixeiros⁸”.

Nesse ínterim, a superioridade versus a inferioridade era implementada como prática na sala de tia Ray o que propagava um discurso que os melhores alunos eram os inteligentes, pertencentes à fila A, e introjetava aos demais a hierarquização, a segregação e a exclusão como algo “natural”.

Durante as aulas a tia Ray dizia *vocês precisam ser como os alunos da fila A, porque eles sabem e vocês não*. Por muito tempo essa frase ecoava em meu pensamento: seja com o outro, mas, então o que há de errado em ser como sou? Em certa aula consegui tirar do quadro a atividade e Tia Ray disse: *Muito bem, Waldma! Se esforce mais um pouco que será da fila A, será uma vencedora*. Percebi nesse dia, o conhecimento sendo modelo de superioridade versus inferioridade, de Ser da fila A ou da fila B e de Ser ou não-ser.

Percebi que só seria vista enquanto aluna, amada e ajudada se fosse da fila A. Então, foi que comecei a estudar não por objetivo de conhecer, mas sim por objetivo de ser aceita. Nesse contexto, a aprendizagem não foi processo de libertação e autonomia do ser, mas a moeda que compraria minha entrada na fila A, o que representava os alunos bem-sucedidos. E, assim, o fiz.

Todavia ao sentar-me em uma das cadeiras da fila A, não me sentia bem, pois os meus poucos amigos continuavam na fila B e sofriam com os mesmos discursos da Tia Ray, que um dia eu já sofrera. Então, o que poderia fazer? Foi por meio da reflexão que veio a solução. **Vou ensinar os meus amigos da fila B para que todos nós sejamos da fila A, ou quem sabe, não ter mais a nomeação de filas.**

E, desse modo, ensinei e percebi que ensinar era bom e criei dentro de mim a vontade de ser uma professora. Faço minha as palavras de Freire (2003, p. 41) ao descrever que “em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar”.

⁸ Esta expressão foi usada pela professora da escola aos alunos “latão” (OLIVEIRA, 2003).

Compreendi que a educação é o único modo de romper com estruturas sociais cristalizadas, classistas e colonizadas. A educação ressignifica pessoas e neste processo a sociedade altera-se. Nesse sentido, Freire e Shor (1986) pontuam que por meio da educação podemos “compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscura. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 44).

Ao escrever agora sobre o acontecido, sou visitada pela memória dos sentimentos e da seguinte reflexão: fui liderança pela via do conhecimento, quando iniciei minha paixão pelo ensino.

1.1.2. Educadora menina

Aos 14 anos iniciei o ensino médio em uma escola particular religiosa em que minha mãe trabalhava. Nesse período ministrei aulas de reforço de matemática para ajudar meus amigos que tinham dificuldades na disciplina. Comecei ensinando nos intervalos para alguns amigos e depois outros alunos da sala me pediram ajuda, falei com a coordenação e solicitei uma sala no período da tarde duas vezes por semana.

E assim, comecei a desenvolver planos de aula, pensar em como deveria ensinar os conceitos aos meus amigos. Nesse momento me *sentia aluna pelo turno da manhã, professora a tarde* e à noite me virava em mil para fazer as atividades que os professores passaram e fazia meus planos de ensino para trabalhar com os meus amigos-alunos. Destaco que minha identidade se manifestava *aluna - professora* por meio das minhas atividades, já que “a manifestação do ser é sempre uma atividade” (CIAMPA, 2005, p. 138).

Enquanto professora, pensava nas estratégias e nos recursos que poderia ensinar. Segundo Libâneo (2008, p.149) “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelos estudos das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais”. E assim comecei a planejar e pensar na metodologia certa que poderia usar, já que metodologia é “o caminho que conduz ao conhecimento e este é a energia que possibilita ação consciente do homem com relação ao meio, aos seus semelhantes e a si mesmo” (GIUSEPPE, 1891, p. 79).

Percebi que quanto mais ensinava mais aprendia, que quanto mais partilhava mais saberes em uma teia de relações afetuosas e respeitosas se constituía. Nunca perdi minha vocação pelo ensino, pois “ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p.38).

Desse modo, as atividades de aula de reforço de matemática foram se estendendo para outras disciplinas, passei a ajudá-los em química e física. Meu primeiro contato com o ensino ocorreu de maneira informal e depois foi se estruturando. Pensava na metodologia e o plano que usaria nas aulas e isso só despertava em mim o desejo de ensinar, de ser professora.

Destaco, que foi somente na adolescência que compreendi a educação em uma outra perspectiva: ascensão social. A escola no ensino médio apresentou-se como um lugar de empréstimo de classe social, afinal, era aluna na condição de bolsista integral e convivia com amigos que tinham condições financeiras bem melhores do que a minha.

Assim, “o estudo intelectual era o meu caminho de ascensão. Eu fazia parte daquele 1% de meninos pertencentes à classe trabalhadora que chegariam a ter um doutorado” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 29). A *menina-de-periferia* encontra-se na condição de professora universitária e doutoranda em educação, hoje. Empreguei a minha paixão pelo ensino e fiz o chão do projeto de ascensão social.

Amava ensinar e esse amor me movia enquanto menina, moça e hoje mulher. No ano de 2007 no período da escolha do curso vestibular, não tive dúvida, queria ser professora. Optei pela pedagogia e passei.

1.1.3. Mulher em formação acadêmica

Em 2008 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi neste espaço formativo que ocorreu meu primeiro encontro com a Língua Brasileira de Sinais, no tangente ao ensino, à pesquisa e à extensão. Neste mesmo ano iniciei o estudo da Língua Brasileira de Sinais no curso **Libras em Contexto** ministrado por professores Surdos nas dependências de uma escola especializada em surdez. Durante o período de 2 (dois)

anos tive a oportunidade de conviver e aprender em um espaço verdadeiramente bilíngue.

Na metade do curso, o professor Cleber Couto me orientou a fazer uma formação de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) alegando que já desempenhava esse papel, em situações diversas, desde as mais formais até as mais informais, como: as ligações telefônicas, as consultas médicas, reiterando que tinha potencial para desempenhar a função e “apenas” faltava uma formação específica.

E assim em 2009, seguindo as orientações do professor Cleber, fiz o processo seletivo e fui aprovada, ingressando na 3º (terceira) turma do Curso de formação de Tradutores e Intérpretes de Libras.

Neste mesmo período, na Universidade, fui aprovada na seleção de monitoria para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, sob a orientação da professora⁹ que naquele período exercia a presidência da Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Pará (ASTILP). Sendo assim, iniciei minha prática docente no nível superior já que participava com a professora nos planejamentos, na construção do plano de aula e em alguns momentos ministrava a disciplina. A monitoria deu início a minha docência no nível superior com o Ensino de Libras.

O encontro com a Libras e a Educação de Surdos no âmbito da **pesquisa** ocorre no primeiro ano da graduação no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), na linha de pesquisa Rede de Educação Inclusiva da Amazônia Paraense, sob a coordenação da prof.^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Em 2010 fiz o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (PROLIBRAS)¹⁰ para o ensino. Após as duas etapas do exame obtive o certificado de proficiência para o Ensino de Libras.

No último ano de graduação participei, na condição de bolsista de iniciação científica, do projeto intitulado **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**, coordenado em nível nacional pela Universidade Federal de São Carlos

⁹ Prof^a Ma Kátia Andreia, a qual contribui significativamente em minha jornada acadêmica.

¹⁰ O Exame visa proporcionar as pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras. Disponível em: <https://www.ufjf.br/letraslibras/2015/07/18/prolibras-2015/>. Acesso em: 19 set. 2022.

(UFSCAR) e em Belém pelo NEP/UEPA, sob a subcoordenação da Prof.^a Dr^a Ivanilde Apoluceno Oliveira.

Destaco que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) apresentou relevância **acadêmica, profissional e humana** em minha formação. **Acadêmica**, pois foi neste espaço formativo que aprendi a fazer pesquisa, a tratar os dados da investigação e analisar com base nas categorias fundantes freireanas os resultados alcançados.

Profissional, posto que o núcleo influenciou diretamente a criação do meu grupo de pesquisa, Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), o que impulsionou as linhas de pesquisa e o ambiente acolhedor e formativo o qual vivenciei durante minha formação acadêmica. Por fim, destaco a **relevância humana**, uma vez que no NEP percebi que as sementes da humanização, do diálogo, da esperança, da alteridade e do respeito devem ser plantas no solo da práxis educativa. Lá criei laços afetivos e de solidariedade com os outros pesquisadores e claro com minha mãe acadêmica.

Ao pensar acerca do trabalho de conclusão de curso e de toda minha trajetória com a Língua Brasileira de Sinais e com a alfabetização de jovens e adultos, pensei em correlacionar as temáticas para tentar compreender o processo de alfabetização, por isso investiguei as práticas metodológicas adotadas pelos educadores com jovens e adultos Surdos tendo como título **Educação de Jovens e Adultos Surdos: análise das práticas metodológicas dos docentes de uma escola especializada em Belém** (OLIVEIRA, 2011) sob a orientação da Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Durante os 04 (quatro) anos de universidade, na graduação, tive a oportunidade de vivenciar o tripé que sustenta a formação dos alunos, que é: ensino, pesquisa e extensão. Assim, ao término deste período tornei-me pedagoga, instrutora e intérprete de Libras.

No ano de 2011 ao ingressar na Pós-graduação *Lato Sensu* em “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, na Faculdade Montenegro, tive a oportunidade de dar prosseguimento a essa linha de estudo, com foco os Estudos Surdos e a Libras. Comecei a especialização em uma turma bem heterogênea, em que conviviam harmoniosamente surdos e ouvintes usuários da Língua Brasileira de Sinais. Nesse espaço pude desenvolver minha prática de ensino em uma perspectiva sociocultural

em relação ao sujeito Surdo e a Libras, indo para além da fluência, percebendo a outridade desse sujeito.

Nos estudos de minha pós-graduação *lato sensu*, a **diferença** surge como uma nova categoria para alimentar as inquietações em torno da identidade surda e da Língua de sinais. Passei a compreender a relevância de uma análise da diferença como princípio de alteridade, em que o outro é admitido como sujeito autônomo e distinto em sua existência e sua exterioridade cultural (OLIVEIRA, 2005).

Como trabalho de finalização de curso continuei na mesma linha de investigação acerca das metodologias no ensino a educandos Surdos. Para tanto busquei analisar a importância das metodologias bilíngues no seu processo de ensino aprendizagem, de modo que desenvolvi a monografia intitulada “A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos Surdos” (OLIVEIRA, 2012).

Por fim, destaco que ainda na especialização fui convidada pelo coordenador do curso para ministrar uma disciplina, “Libras I”, na pós-graduação de Libras no polo de Mãe do Rio. No primeiro momento fiquei receosa, mas no fim aceitei. Desde 2012 até os dias atuais ainda desenvolvo a docência de Libras no Ensino Superior.

No ano de 2013 atendendo a solicitação do edital nº 01/2013, tive a intenção de pleitear uma vaga como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará, na disciplina Política Cultural e Educação na Amazônia ofertada pela Prof.^a Dr.^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em virtude da afinidade com o conteúdo a ser ministrado. A disciplina foi relevante aos estudos que desenvolvia no grupo de pesquisa NEP/UEPA, bem como ao trabalho que desenvolvia na Secretaria Municipal de Educação em Belém (SEMEC), mais específico no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE).

Desta forma, no 1º semestre de 2013 fui aluna especial do PPGED/UEPA, ao mesmo tempo em que participava do processo seletivo para me tornar aluna regular do programa e assim ocorreu. Finalizei a disciplina com nota máxima, além do conhecimento adquirido, e para minha total felicidade em junho o resultado oficial do processo seletivo para a nona turma do PPGED era divulgado e nele passava em 6º lugar para a linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A construção do objeto de pesquisa surgiu nas minhas vivências com o ensino de Libras para os alunos Surdos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Percebia que a aquisição da língua e o entendimento acerca daquilo que estava trabalhando

com eles era apreendido, todavia o aluno Surdo ao retornar à sala regular não tinha outro usuário da Língua de Sinais. Dessa forma ele não entendia o que estava sendo dito pelos demais, destaco que às vezes atuava como intérprete em sua sala para facilitar a comunicação entre as línguas. Dessa maneira, compreendi que o principal entrave na inclusão educacional do aluno Surdo referia-se à acessibilidade comunicacional, uma vez que o ambiente escolar não era bilíngue e a maioria dos profissionais não sabia Libras.

Iniciei a construção da dissertação trabalhando com as **Representações Sociais de educandos Surdos sobre a atuação do Intérprete educacional no Ensino Superior** solicitando aos entrevistados Surdos o seu olhar acerca do intérprete e como ele está relacionado no processo de inclusão educacional (OLIVEIRA, 2015b). Como resultado da pesquisa destaco: que a acessibilidade comunicacional é apenas um dos entraves na inclusão educacional dos educandos surdos — pois, mesmo com a presença de intérprete de Libras os problemas não foram resolvidos — portanto, faz-se necessário pensar em um currículo surdo, metodologias bilíngues, profissionais capacitados e um espaço verdadeiramente bilíngue e bicultural.

Por fim, as leituras que tive de identidade, alteridade, diversidade, multiculturalismo me oportunizam uma visão mais crítica acerca do ensino de Libras, do sujeito Surdo e de sua identidade.

1.1.4. Educadora trabalhando

1.1.4.1. Atuação profissional na educação básica

Em maio de 2012 tive a oportunidade de atuar profissionalmente como professora de Sala de recurso Multifuncional (SRM) e posteriormente como técnica bilíngue do Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CREI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém-PA. Neste espaço formativo reencontrei meus professores Surdos que fizeram parte da minha formação acadêmica em torno do ensino e da interpretação da Libras, todavia neste momento *aprendiz-da-Libras* tornou-se professora desta língua. Desenvolvi atendimentos educacionais especializados com alunos Surdos desde a aquisição da língua materna — a Libras — até o ensino na modalidade escrita da (L2) a Língua Portuguesa.

Neste espaço não atuei somente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao educando Surdo na aquisição da Libras. Trabalhei também com formações destinadas aos professores na modalidade de apreensão da Libras, do entendimento da surdez para além de um discurso clínico, mas sim seu desdobramento cultural. Essa experiência me proporcionou desenvolver não somente na fluência da língua, mas também em suscitar discussão acerca desta temática. No ano de 2014 finalizei o contrato com a SEMEC, encerrei minhas atividades no CRIE e tomo posse na Universidade Federal do Pará (UFPA) na carreira de magistério superior.

1.1.4.2. Atuação profissional no ensino superior

Minha trajetória no ensino superior vem se desenvolvendo desde 2010, quando atuei no curso de Pós-Graduação em Libras pela Faculdade Montenegro nos polos Mãe do Rio, Capanema e Barcarena e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade Federal do Pará (UFPA) no curso de ciências naturais.

Em 2014 ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA) como professora auxiliar, por meio de concurso público para a temática “Libras”. No dia 03 de julho de 2014 ingressei no Campus Universitário do Tocantins Cametá (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como professora de Libras na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). Comecei a ministrar a disciplina em diversas licenciaturas, Matemática, História, Geografia, Pedagogia, mas foi somente em 2015 que tive a oportunidade de ensinar Libras na Educação do Campo.

Lembro-me que em uma das reuniões de faculdade era descrito, pelo diretor, a importância da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e como o curso era diferenciado, no que tange sua criação e nas práticas educativas que deveriam ser desenvolvidas. Pensei, então, que diferença teria de ensinar Libras neste curso ou na pedagogia? O que teria que mudar no ensino da Libras? Talvez ensinar o vocabulário específico, como: “agricultor”, “pescador” entre outros, ou ainda, ensinar os sinais de acordo com a realidade social dos alunos?

O ensino de Libras não se resume a ensinar vocabulário. Perpassa por questões históricas sobre a Pessoa Surda e o seu processo social e educacional, pelas políticas públicas no campo da surdez, pelas filosofias educacionais (oralismo,

comunicação total e bilinguismo), pelo ensino de metodologias outras, pelo bilinguismo, pelo currículo e também pelo espaço bicultural, inclusivo e acessível.

Por um certo tempo pensei apenas no vocabulário, afinal os graduandos da LEDOC seriam educadores que poderiam ensinar educandos Surdos. Pensei na acessibilidade comunicacional e atitudinal, pensei na relação entre os sujeitos, pensei na inclusão educacional, mas de fato não pensei no sujeito, não o vi, apenas “imaginei” um outro Surdo que precisava ser aceito pelos meus alunos.

E o que há de errado nisso? Aparentemente nada — as aparências enganam — pois as produções neste campo versam diretamente o processo de exclusão vivenciada historicamente pelos Surdos e as barreiras enfrentadas no seu processo de escolarização. As dificuldades dos professores em trabalhar com o aluno Surdo, a falta de intérpretes de Libras nas escolas e universidades, a relação conturbada entre os familiares com o sujeito Surdo.

Todavia há poucas produções no campo da ontologia do Ser Surdo¹¹, o que deixa uma lacuna imensurável nos trabalhos, afinal: falamos de um Surdo que fabricamos, mas não o enxergamos como é, não ilustramos sua singularidade, seu modo de vida, seus saberes dentro e fora da escola, assim a identidade desse sujeito é atribuída e não construída.

Portanto, percebi que o ensino da disciplina de Libras na Educação do Campo não era apenas diferente no campo linguístico — vocabulários —, mas sim de identidades, movimentos sociais e exclusão, afinal estavam presentes dois grupos sociais subalternos e duas categorias de estudo que oportunizavam uma interface: a Educação do Campo¹² e a Educação Especial¹³.

Essa interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial faz-se presente em vários documentos legais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) e a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015) que

¹¹ Dados apresentados no Estado do conhecimento – seção 2 da tese.

¹² A Educação do Campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 1996).

¹³ “A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades” (BRASIL, 1996).

estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Desse modo, não poderia ensinar apenas em uma perspectiva linguística, enraizada no ensino e na aprendizagem de uma outra língua, uma língua subalterna¹⁴, visuoespacial: a Libras. Precisava trabalhar, diretamente, com o usuário dela, com o sujeito que vivia no campo, nas águas, nas florestas, nos quilombolas, nas aldeias, nos assentamentos, ou seja, necessitava trabalhar com o (a) (s) Surdo (a) (s) Amazônida (s).

E afinal quem é esse indivíduo? Foi a primeira pergunta que me fiz ao perceber que durante toda minha prática educativa tratei do assunto: inclusão educacional e Libras e não sobre o outro Surdo, sua identidade, alteridade, seus saberes, sua cultura. Pesquisava sobre metodologias, intérprete de Libras e inclusão e exclusão educacional, entretanto não estendia a discussão sobre o outro surdo — sua identidade, gênero, raça, classe — meu olhar estava condicionado sobre ele como objeto de investigação e não com ele como sujeito histórico e integral.

Estou convencida que até 2014 nunca havia pensado na opressão sobre Surdo além da Língua. É como se a opressão fosse unicamente linguística e não ontológica, epistemológica e de classe, de gênero, de raça e de capacidade.

Freire (2017, p. 47) já pontuava que a opressão é “um ato proibitivo do *ser mais* dos [seres humanos]”, é um processo de desumanização como negação da viabilidade ontológica de homens e mulheres, ou seja, é a negação ontológica do *Eu* o que materializa na desumanização, coisificação do ser humano.

Nesse ínterim, a negação do outro estaria em uma perspectiva de classe, raça, gênero, etnia, em uma perspectiva ontológica, epistemológica, cultural, social e ético já que “o humano é sempre ‘uma porta abrindo-se em mais saídas. O humano é vir-a-ser humano. Identidade humana é vida! Tudo que impede vida impede que tenhamos uma identidade humana” (CIAMPA, 2005, p. 38).

Portanto, percebi que o Surdo não era negado, excluído e oprimido apenas por ser usuário de uma língua minoritária, ele era negado também pelo seu gênero, classe, saberes entre outros. A diferença Surda não pode ficar reduzida às narrativas sobre as línguas e as experiências escolares. Faz-se necessário ampliar as discussões acerca dos movimentos sociais, resistência surda e protagonismo Surdo

¹⁴ Conceito apresentado na secção IV da tese.

interligado às demarcações geográficas, culturais e linguísticas. Nas palavras de Skliar (2005, p. 09):

A temática da Surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos sobre a surdez”. O mapeamento destas diferentes representações requeria algo mais do que uma cronologia sequencial e descritivas das concepções.

Nesse contexto, o campo da Surdez precisa ser tratado enquanto perspectiva socioantropológica, epistemológica decolonial e ontológica freireana, acerca da constituição identitária de Surdos quilombolas, ribeirinhos e indígenas à luz das categorias fundantes: Opressor – Oprimido, Desumanização – humanização, Dialogicidade, Cultura, Alteridade, Tolerância, Amorosidade e Unidade na Diversidade.

Necessita-se olhar o outro Surdo como ele é — no seu processo dialético — limites e possibilidades, medos e coragens e construção e (re)construção de suas identidades. Trata-se, agora, de lutar pela própria possibilidade da existência ontológica, linguística e cultural Surda. Lutar pelo direito do Surdo em dizer, sinalizar e expressar sua palavra/sinal, sua identidade e seus saberes. Reivindicar o direito de ser visto em sua complexidade, singularidade, temporalidade e totalidade.

Assim, o ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação do Campo me oportunizou uma reflexão sobre minha prática educacional desenvolvida à luz da interface dos Estudos Surdos com a Gênese da Interculturalidade Crítica presente no pensamento freireano.

A educação, nesta perspectiva, é um ato de conhecimento em que ambos, educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo. A prática educacional dialógica e democrática implica estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo. Assim, a aula se constitui em “encontro em que se busca conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1980a, p. 79).

O educador social se preocupa com o anúncio da libertação e com a transformação social, sua tarefa principal “é de ser sujeito e não objeto de transformação” (FREIRE, 1979, p. 48), isto é, um reconhecimento da sua responsabilidade com o outro da sua consciência crítica sobre a realidade e que a

estrutura social é produto de homens e mulheres e que por isso pode ser alterado pelo próprio sujeito face a sua intervenção *no* e *com* o mundo.

Portanto, a disciplina apresenta o sujeito Surdo no centro do debate, articula-se a sua língua, a sua cultura ribeirinha e chama o movimento social Surdo para sala de aula. Tal ação oportuniza os movimentos sociais — isto é, à pessoa surda — que foi historicamente negada pelo seu corpo deficiente, pela sua língua, enquanto língua subalterna e sujeito amazônico — o direito de dizer sua palavra, a sua verdade e de se firmar no cenário nacional enquanto um ser social — mediante a sua integralidade existencial, social, cultural e linguística.

A disciplina apresenta uma concepção ética, política e educativa em relação ao outro Surdo, enquanto *Ser* criador, fazedor e recriador de cultura, na qual está presente nas sementes da práxis freireana pelo aporte teórico e pela bandeira de luta erguida, que preconiza: a valorização das diferenças no campo da singularidade.

Trabalhar com a disciplina de Libras no campo da Interculturalidade Crítica, com base no pensamento freireano, oportunizou-me delinear um ensino pautado no Ser, na alteridade, na dialogicidade e na humanização, em que “a prática precisada teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída” (FREIRE, 2003, p. 145).

Desse modo, a práxis articulava o ensino aos movimentos sociais Surdos da Amazônia Tocantina e buscava formar profissionais mais inclusivos e com olhares holísticos acerca da diferença surda. Todavia, será que as sementes plantadas germinariam nas 68h, período este apresentando no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), acerca da disciplina Língua Brasileira de Sinais?

Ainda que os movimentos sociais estivessem presentes na sala de aula e nos espaços da universidade, sentia que ainda não era o suficiente. Queria romper com os muros da universidade, da sala de aula e chegar nas comunidades. Aprender, ensinar e partilhar face-a-face com o outro, em uma relação autêntica, recíproca e total.

Chegou uma certa hora que minha prática enfraquecia a teoria. A chama da realidade, da vivência não estava em consonância com aquilo que lia e ensinava criticamente. Nesse dado momento precisava estar com os meus, precisava articular minha ação, a minha fala, isto é, necessitava materializar minha coerência política, pedagógica e ética com o outro. Nas palavras de Freire (1979)

O trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável, e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens (FREIRE, 1979, p. 48).

Precisava pensar a partir do local onde meus pés pisavam¹⁵, na imensidão dos rios da Amazônia, nas florestas que me cercavam, carecia conhecer a realidade para falar com propriedade dos Surdos que ali estavam. “Foi procurando a razão de ser do saber que a prática me dava” (FREIRE, 2003, p. 143) que me encontrei enquanto membro de um coletivo, a comunidade Surda da Amazônia tocantina, minha ação nela e com ela foi trabalhar, militar em prol de sua autonomia e reconhecimento de sua identidade cultural.

Atrelado ao ensino vieram as pesquisas e as propostas de formação, porém 68h não correspondiam ao tempo da formação humana, acadêmica e profissional que estava tomando forma em mim e nos meus educandos. Assim, começamos a nos reunir depois das aulas para estudar algumas obras de Paulo Freire e de Carlos Skliar, começamos a falar de surdez nas escolas, mediante a convites de alguns professores e por fim começamos a cantar músicas em Libras na Cidade de Cametá.

Não sabia eu naquela época que nesse movimento, que nessa partilha de afetos e saberes com algumas alunas do Coral de Libras – Mãos que falam¹⁶ estava nascendo um coletivo, um grupo criado inicialmente pela curiosidade, amorosidade e identificação com a temática, mas que no decorrer de cinco anos vem erguendo e sustentando uma bandeira de luta da diferença como alteridade, das identidades surdas e da integralidade do Ser Surdo.

Assim, em 2015 esse pequeno coletivo formado por: uma professora de Libras da Universidade Federal do Pará, por um grupo de graduandas de pedagogia, pela comunidade surda cametaense e por algumas professoras da rede municipal de educação criaram o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina.

¹⁵ Expressão de Frei Betto “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. FREI BETTO. Elogio da conscientização. **ALAI, América Latina em Movimento**, 9 fev. 2007. Disponível em: <http://alainet.org/active/15560&lang=es>. Acesso em: 08 nov. 2019.

¹⁶ O coral de Libras “Mãos que Falam” teve seu início na disciplina de Libras na turma de licenciatura plena em pedagogia vespertino Cametá. O coral foi formado por 24 (vinte e quatro) graduandas/corista, 1 (um) representante Surdo e 1 (uma) professora/regente. Apresentava como objetivo divulgar a Língua Brasileira de Sinais através da música nos espaços sociais no município de Cametá- PA, tornando possível a comunicação contextualizada entre Surdos e ouvintes no convívio social e educacional, promovendo gradativamente a compreensão da LIBRAS, da cultura e identidade da pessoa surda.

1.1.4.3. Grupo de estudos surdos na Amazônia Tocantina

O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT¹⁷) vem realizando, desde 2015, atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo a Associação de Surdos, graduandos, pesquisadores, professores e comunidade geral da Amazônia Tocantina¹⁸ nas formações em torno do sujeito Surdo, da Língua Brasileira de Sinais e da Educação Especial no Campo, em torno de seis linhas de pesquisa: Práticas Pedagógicas de Libras no Ensino Superior; Movimentos Sociais e Surdez; Estudos em Educação, Surdez e Libras; Educação Inclusiva no Campo; Representações Sociais e Surdez; Aspectos Linguísticos da Libras.

A sala do grupo de pesquisa fica localizada na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em Cametá – Pará, no bloco A, prédio antigo, no térreo no espaço A (morin) em caldas, no município de Cametá-PA.

Oliveira (2017) destaca que muitos sujeitos da Amazônia pertencentes ao campo não têm acesso às formações iniciais e continuadas, uma vez que os espaços formativos se concentram na cidade de Belém (PA). Isso significa que esses sujeitos, na maioria dos casos, ficam impossibilitados de participar de formações em decorrência da distância e dos altos custos financeiros. Desta forma, oportunizar a formação a estes sujeitos, no seu lugar de pertencimento, é garantir o acesso à partilha de saberes e o reconhecimento de que o campo e a Amazônia não são lugares de atraso, mas sim de uma rica pluralidade linguística, cultural e social.

As formações realizadas pelo GESAT trazem a discussão da Pessoa Surda respeitando suas identidades, respeitando as diferenças e valorizando os saberes dos diversos segmentos culturais. Tais formações falam de eticidade, de gênero, de singularidade linguística e oportunizam uma ressignificação nas representações sociais dos cursistas sobre o ser Surdo, como também a formação de profissionais

¹⁷ O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT – foi cadastrado no CNPq no dia 09 de julho de 2015 (09/07/15). Apresenta como objetivo desenvolver produções científicas, tecnológicas e artísticas – culturais pautadas em estudos sobre surdez em âmbito da diversidade, educação de Surdos, diferença com alteridade e das relações do outro Surdo com o outro ouvinte na Amazônia Tocantina.

¹⁸ De acordo com Almeida (2009) o cotidiano no mundo das águas da microrregião de Cametá, mais conhecida como baixo Tocantins ou Amazônia Tocantina, é organizado pelos rios Moju, Pará e o caudaloso Tocantins. Sete municípios compõem a região: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará.

capacitados para atuarem com esse público garantindo, assim, a acessibilidade e inclusão dos sujeitos com surdez.

Desde 2015 a 2019 o grupo de pesquisa já realizou 14 formações, sendo: 1 (uma) formação financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), descrita na cor amarela no quadro, 2 (duas) formações financiadas pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), na cor verde no quadro, 3 (três) formações financiadas pelo Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) descrita na cor azul e 8 (oito) formações autofinanciadas pelo grupo de pesquisa, na cor laranja conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Formação do GESAT 2015 a 2019

ANO	CAMPO DE FORMAÇÃO	OBJETIVOS DA FORMAÇÃO
2015	Professores da EJA Bilíngues.	Divulgar a Libras para alunos surdos, profissionais e familiares que atuam juntos na inclusão, possibilitando-lhes uma maior integração e conseqüentemente minimizar um imaginário social negativo construído historicamente sobre a língua e identidade das pessoas surdas, criando um ambiente bilíngue em que surdos e ouvintes partilhem duas línguas as suas aprendizagens, relações e reciprocidade.
2015	Coral de Libras – Mãos que falam	Divulgar a Língua Brasileira de Sinais através da música, nos espaços sociais no município de Cametá- PA, tornando possível a comunicação contextualizada entre surdos e ouvintes no convívio social e educacional, promovendo a compreensão da Libras, da cultura e identidade da pessoa surda.
2016	Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais na Amazônia Tocantina.	Promover formação de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais na Amazônia Tocantina, tornando possível a legitimação deste profissional na mediação da comunicação contextualizada entre surdos e ouvintes no convívio educacional e social, promovendo a compreensão da Libras, da cultura e identidade da pessoa surda.
2017	Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina.	Promover formação de instrutores de Língua Brasileira de Sinais na Amazônia Tocantina, tornando possível a legitimação deste profissional na mediação da comunicação contextualizada entre surdos e ouvintes no convívio educacional e social, promovendo a compreensão da Libras, da cultura e identidade da pessoa surda.
2017	Professores do campo bilíngues	Promover formação inicial de discentes da educação do campo, mediante a oferta de conhecimentos teóricos e práticos na Língua Brasileira de Sinais – Libras – visando formar profissionais inclusivos, que contribuirão para a educação e a acessibilidade de pessoas surdas no campo da Amazônia Tocantina.
2017	Cursinho de redação bilíngue para surdos	Proporcionar formação aos alunos surdos do ensino médio no ensino de português escrito como segunda língua, a partir da construção de conhecimentos em Libras.
2018	Materiais adaptados ao público-alvo da educação Especial.	Promover formação continuada aos professores da rede municipal e estadual da Amazônia Tocantina sobre os materiais adaptados ao público-alvo da educação especial.
2018	Produção de material didático para educandos surdos: a	Promover formação continuada aos professores da Educação básica sobre material didático bilíngue para educandos surdos, visando capacitar profissionais inclusivos, que contribuirão para

	tecnologia como ferramenta bilíngue na inclusão educacional	a educação e a acessibilidade de educandos surdos da Amazônia Tocantina.
2018	Curso Básico e Intermediário de Libras: sinalizando na Amazônia Tocantina.	Qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais
2019	Curso Básico e Intermediário de Libras: sinalizando na Amazônia Tocantina (no município Oeiras do Pará).	Qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais.
2019	Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina (no município Igarapé – Miri).	Promover formação de instrutores de Língua Brasileira de Sinais na Amazônia Tocantina, tornando possível a legitimação deste profissional na mediação da comunicação contextualizada entre surdos e ouvintes no convívio educacional e social, promovendo a compreensão da Libras, da cultura e identidade da pessoa surda.
2019	Integralidade do ser Surdo: para além dos sinais, quem é esse sujeito?	Promover formação continuada aos professores da educação básica sobre a integralidade do ser surdo visando capacitar profissionais inclusivos, que contribuirão para a educação e a acessibilidade de educandos surdos da Amazônia Tocantina.
2019	Curso Básico e Intermediário de Libras: sinalizando na Amazônia Tocantina.	Qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais.
2019	Curso Básico e Intermediário de Libras: sinalizando na Amazônia Tocantina (no município Igarapé-Miri).	Qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais.

Fonte: Elaboração com base nos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina 2015 – 2019.

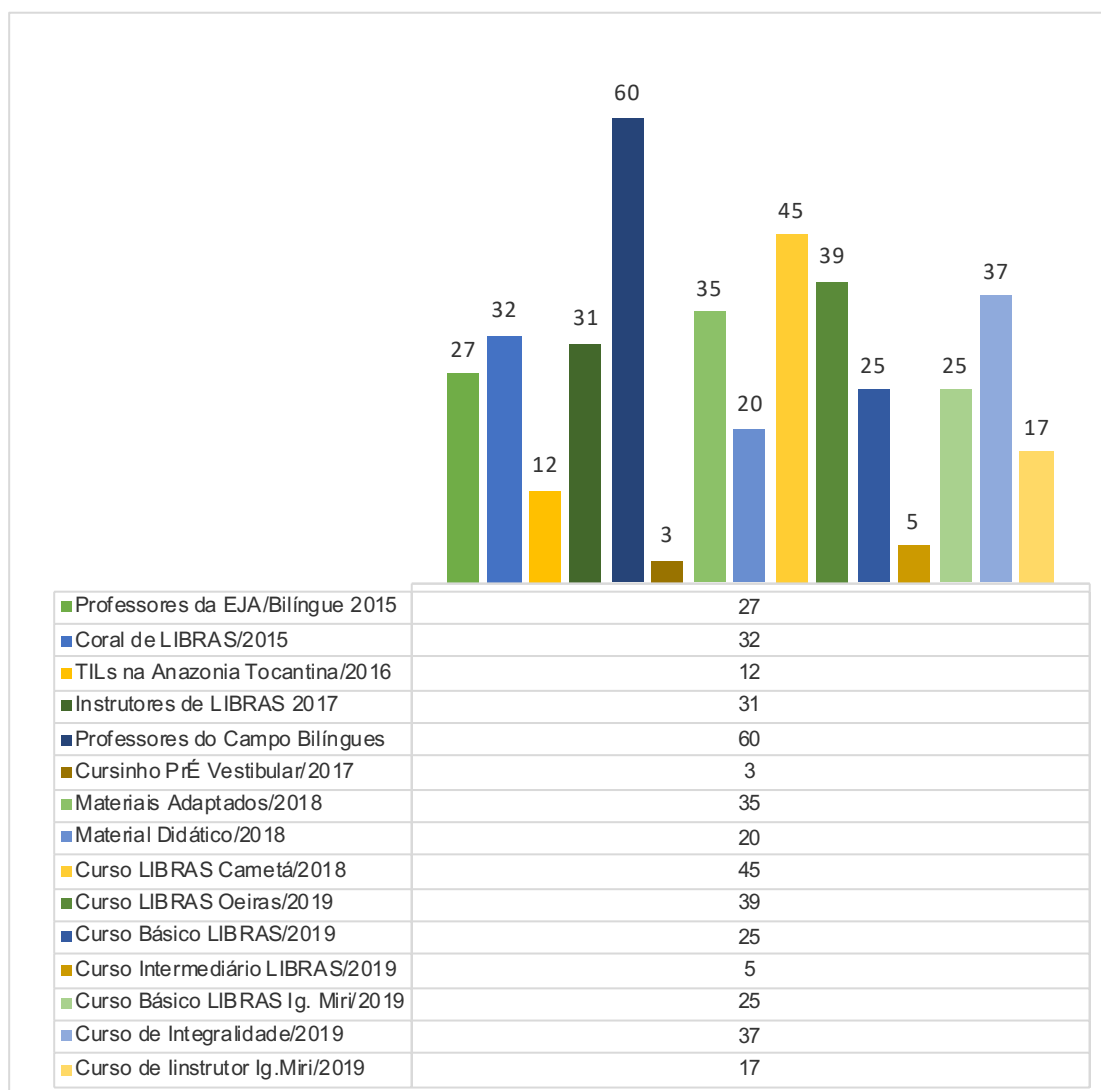
Percebe-se por meio do quadro, que as formações ofertadas pelo GESAT foram iniciadas desde sua origem no ano de 2015, com a efetivação e cadastro no CNPq, o qual sempre fora de suma importância para a formação inicial e continuada para o município de Cametá e para região. Destaca-se, que somente em 2019 as formações descentralizam-se no dito município e começaram a atender outros municípios, como: Igarapé-Miri e Oeiras do Pará.

Vale ressaltar também a importância da participação do indivíduo surdo nas formações e discussões propostas pelo grupo, para que este seja o principal agente nesse processo de difusão da Língua Brasileira de Sinais, visto que apesar da atuação do GESAT na perspectiva da inclusão do surdo faz-se necessária a participação deste indivíduo para que esse processo de inclusão se efetive.

Assim, as 14 formações realizadas no período de 2015 a 2019 oportunizaram formação inicial e continuada aos professores, alunos, pesquisadores,

coordenadores, comunidade surda, entre outros sujeitos. Nesse contexto, capacitamos e formamos profissionais no campo do ensino da Língua Brasileira de Sinais e dos Estudos Surdos, totalizando um quantitativo de 413 sujeitos conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantitativo de cursistas de 2015 a 2019



Fonte: Elaboração própria com base no caderno de certificados do GESAT.

Assim, o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) apresenta uma grande relevância na educação inclusiva na Amazônia Tocantina, tendo em vista que o grupo de estudos oferece formação inicial e continuada com ênfase na Língua Brasileira de Sinais e Estudos Surdos para diversos profissionais da Amazônia Tocantina contribuindo, deste modo, para o processo de inclusão do sujeito surdo.

Durante os 05 (cinco) anos de atuação o grupo de pesquisa formou e capacitou 413 profissionais, mediante as formações continuadas. Desta forma, reafirma seu compromisso com a educação inclusiva da pessoa com deficiência, com ênfase para o processo de inclusão de indivíduos surdos e da importância da Libras para esse processo e para ruptura da barreira comunicacional, ainda existente entre surdos e ouvintes.

1.1.4.4 Atuando no ensino, pesquisa e extensão da Libras na UFPA

Na condição de professora de Libras, pesquisadora e coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina do Campus Universitário do Tocantins/Cametá reafirmo o comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão na Língua Brasileira de Sinais – Libras e com os Estudos Surdos e Educação

a) Ensino

No campo da surdez, as políticas linguísticas e formativas são descritas, principalmente, pela Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual legitima a Lei de Libras. A Lei nº 10.436 destaca que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002b, p. 1).

A Libras, ao ser reconhecida como língua pertencente à comunidade Surda, afirma-se “como instrumento cultural” (LOPES, 2007, p. 28). A política linguística no campo da Libras tem por referência o Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.426/02 e reafirma ser esta a língua natural do sujeito surdo, demarcando o início de implantações desta política na área da inclusão educacional, social, linguística e de saúde.

O Decreto nº 5.626/2005 versa sobre as medidas destinadas para a formação de profissionais para atuação com sujeitos surdos como: professores bilíngues; professores de Libras e de Língua Portuguesa como L2 para surdos; instrutores e intérpretes de Libras. Nesse sentido, destaco nesta introdução a implementação da

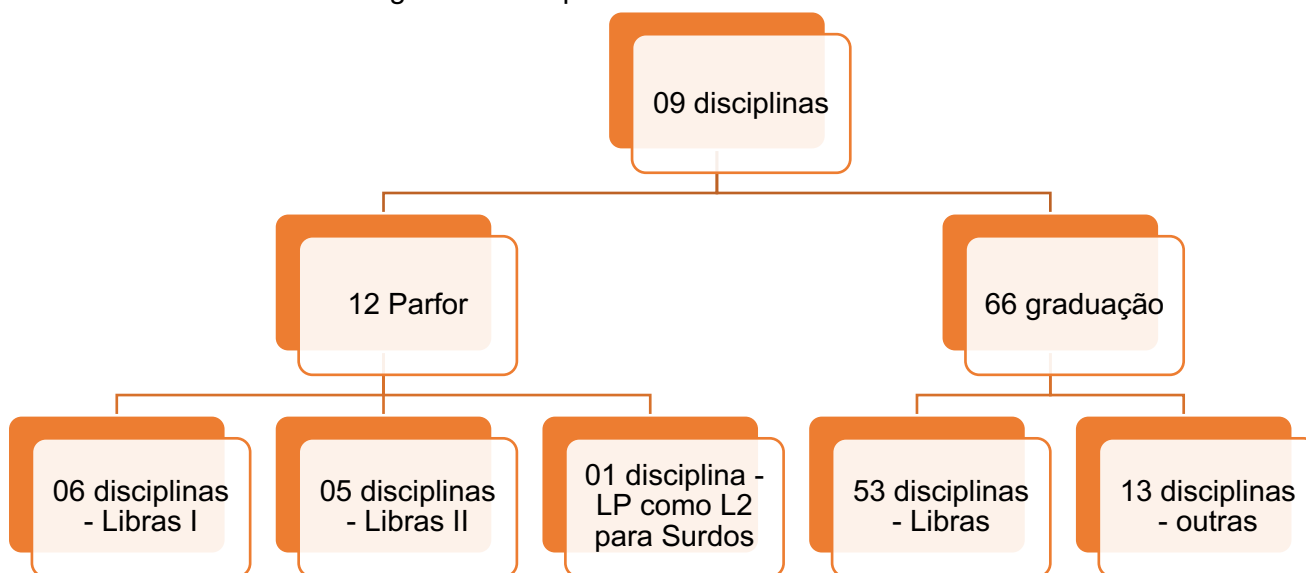
Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e optativa nos cursos de bacharelado. Desse modo, o decreto de Libras no Art. 3º estabelece que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p.1).

O marco da inserção de disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, neste caso a Educação dos Surdos, deu-se após a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua materna (L1) dos Surdos. Em seu Art. 4º, expressa a obrigatoriedade de as instituições de formação docente inserir em seus currículos a disciplina Libras.

No que tange o ensino de 2014 a 2020 ministrei 76 disciplinas na Universidade Federal do Pará, sendo: 64 disciplinas na graduação e 12 pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), conforme descrito na figura a seguir:

Figura 1 - Disciplinas ministradas de 2014 a 2020



Fonte: Elaboração própria com base no Currículo Lattes.

Mediante a figura 1 é possível evidenciar que das 78 disciplinas ministradas no decorrer dos 6 (seis) anos de atuação na UFPA a disciplina que mais ministrei foi Libras. Destaca-se que as 13 (treze) disciplinas outras correspondem: 05 (cinco) Educação Inclusiva e Direitos Humanos; 04 (quatro) Metodologia da pesquisa/ Tempo

Comunidade; 02 (duas) didática; 01 (uma) Filosofia da Educação e 01 (uma) Teoria do Currículo.

Somando-se a isso, destaco que o objeto Surdez — ensino de Libras e ensino do Ser Surdo - foi trabalhado em 65 (sessenta e cinco) vezes, sendo: 12 pelo Parfor e 53 nos diversos cursos de graduação da UFPA. Tal dado revela que 83,3 % das disciplinas ministradas foram no campo de investigação, atuação e objeto de trabalho de minha tese, a saber: Ser Surdo.

Vale ressaltar, conforme a figura 1, que a disciplina de Libras foi trabalhada 53 (cinquenta e três) vezes nos diversos cursos da Universidade Federal do Pará, sendo eles: Pedagogia, Educação do Campo, História, Geografia, Ciências Naturais, Letras – Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Matemática e Sistemas de informação. Destaca-se o curso de bacharelado de Sistema de informação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá que implementou no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a disciplina Libras como eletiva (BRASIL, 2005).

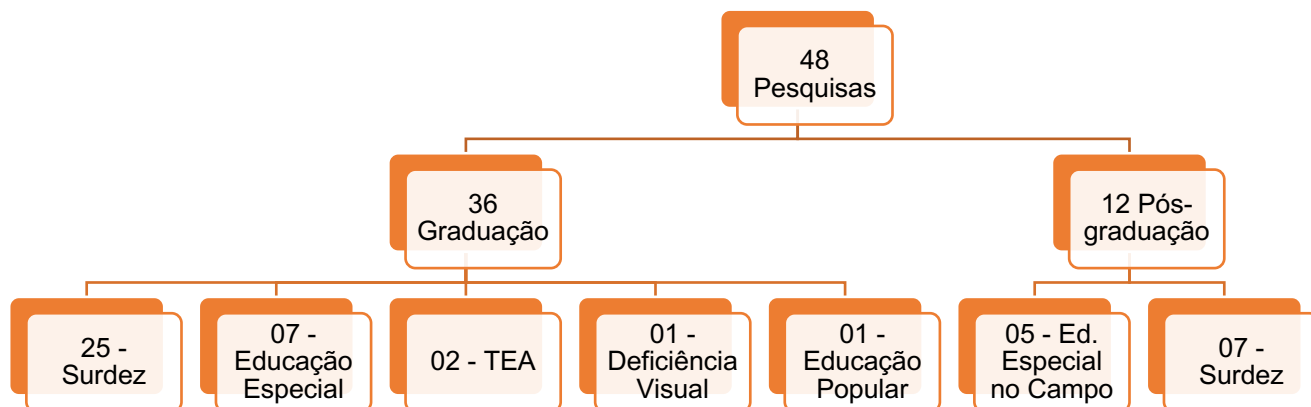
b) Pesquisas

No âmbito das pesquisas realizadas sobre o objeto Surdez¹⁹, destaco no período de 2015 a 2020 um quantitativo de 48 pesquisas orientadas e vinculadas ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT.

Desse quantitativo pontuo: 36 (trinta e seis) em nível de Trabalho de conclusão de Curso (TCC) e 12 (doze) no que tange monografias de pós-graduação lato-sensu, descrita na imagem a seguir:

¹⁹ Objeto e/ou campo da Surdez faz menção ao ensino, pesquisa e extensão dos Estudos Surdos, que inclui: ensino de Libras, produção de material bilíngue, debate sobre identidade, alteridade e movimento social surdo, os tradutores e intérpretes de Libras e inclusão socioeducacional.

Figura 2 - Pesquisas realizadas de 2015 a 2020



Fonte: Elaboração própria com base no Currículo Lattes.

Por meio da ilustração, figura 2, é possível destacar que o objeto de investigação Surdez fez-se presente em 69,4% nas pesquisas de Pós-graduação *Lato-sensu* e 68,3% em nível da graduação. Destaco que todas as pesquisas orientadas, bem como os seus respectivos pesquisadores, estão vinculadas ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina.

No contexto das pesquisas realizadas em nível de graduação ilustro que o objeto *surdez* percorreu diversas veredas de investigação, a saber: educacional, cultural, identitária, religiosa, linguística e artística, nos mais diversos cursos, como: Pedagogia, Educação do Campo, História, Geografia, Ciências Naturais, Letras – Língua Portuguesa e Matemática.

Somando-se a isso, pontuo que das 07 (setes) pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação com o objeto Surdez 04 (quatro) tratavam sobre identidades surdas no campo da interculturalidade crítica com base no pensamento freireano. Por fim, ilustro que as 12 (dozes) pesquisas realizadas vinculadas ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina foram publicadas no e-book²⁰ intitulado **Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos**, organizado pelos professores Waldma Maíra Menezes de Oliveira e Tiago Saboia Corrêa.

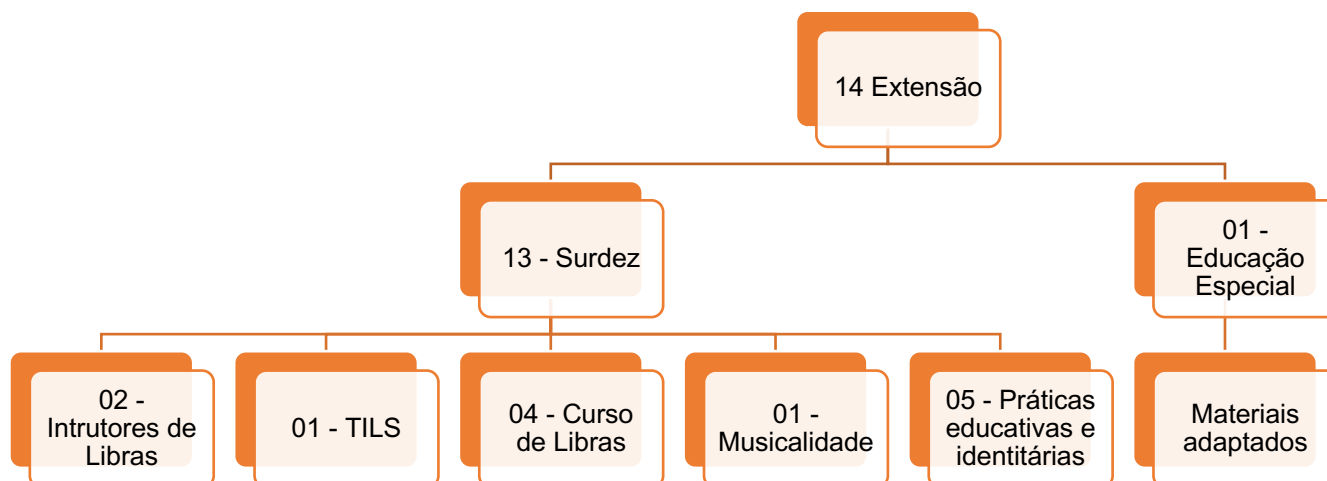
²⁰ Disponível em: <http://www.pedroejoaeditores.com.br/e-books1> Acesso em: 03 mar. 2020.

c) *Extensão*

A disciplina Libras garante a formação inicial como meio legal, conforme descrito pela Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, destacando a formação continuada no âmbito da Libras no art. 10 “as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse ínterim, o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina realizou, no período de 2015 a 2019, 14 (quatorze) projetos de extensão, sendo: 13 (treze) no âmbito da Surdez e 01 (um) no campo da Educação Especial, conforme a imagem a seguir:

Figura 3 - Projetos de extensão realizados de 2015 a 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos arquivos do GESAT.

Com base na figura 3, descrevo que os projetos de extensão realizados pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina apresentam com foco principal os Estudos Surdos, demarcando 92,8% dos projetos realizados no decorrer do período supracitado.

Dentre os projetos realizados destaco “Integralidade do ser Surdo: para além dos sinais, quem é esse sujeito?” (PIBEX/2019) o qual apresentou como objetivo promover formação continuada aos professores da educação básica sobre a integralidade do ser surdo, apresentando outros elementos/segmentos das identidades dos sujeitos surdos, como: gênero, raça, cultura entre outros, visando capacitar profissionais inclusivos os quais contribuirão para a educação e a acessibilidade de educandos surdos da Amazônia Tocantina.

Portanto, ilustro que o grupo de pesquisa neste curto espaço de tempo formou instrutores de Libras e Tradutores e intérpretes de Língua de Sinais (TILS), capacitou profissionais da educação infantil ao ensino superior, oportunizou formação inicial aos graduandos da UFPA nos diversos cursos e articulou a cooperação e a visibilidade do movimento social Surdo da Amazônia Tocantina no Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

1.1.5. Algumas considerações sobre minha práxis educativa

Há 07 (sete) anos trabalho na Universidade Federal do Pará Campus Cametá, desenvolvendo atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação e pós-graduação, acerca da temática do ensino de Libras, bem como invisto em projetos de pesquisas e extensão que suscitam discussão acerca da Língua Brasileira de Sinais e dos sujeitos surdos, além de produção de material didático de ensino da língua de sinais. Desse modo desempenho a articulação da prática com o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Minha práxis germina no solo da militância, da alteridade e da dialogicidade, posto que “[...] não há possibilidade de construção de conhecimento e nem de prática educativa se não tivermos uma postura militante e engajada [...] o conhecimento se produz na militância e no engajamento” (OLIVEIRA, 2018a, p. 66), no respeito e reconhecimento do outro, enquanto sujeito de cultura, saberes e identidades e no diálogo horizontal, autêntico e recíproco com o outro.

Corroboro com as ideias de Freire (2001a, p. 70): “jamais minha militância pode divorciar-se de minha atividade teórica; ao contrário, fundamenta nestas suas táticas e sua estratégia de ação”. Portanto, reitero que meu compromisso com o outro/negado/surdo é a mola propulsora de minha ação no e com o mundo. Nas palavras de Freire (1979, p. 20) “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens [e mulheres]”.

Afirmo meu compromisso com aqueles que foram negados historicamente, não em uma perspectiva salvacionista, mas enquanto uma professora-pesquisadora-militante que acredita nas potencialidades do outro/Surdo e que pretende com a tese

ilustrar a integralidade do ser – enquanto elemento da complexidade humanada do Eu – e do Outro. Assim:

Não devo julgar-me, como profissional, 'habitante de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos 'ignorantes e incapazes'. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os 'perdidos', que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem (FREIRE, 1979, p. 21).

À vista disso comprometo-me, seguindo os preceitos freireanos, com o outro Surdo, não em uma perspectiva assistencialista, mas sim enquanto parte de um coletivo social, que foi negado ao longo da história — nos aspectos ontológicos, culturais e identitários — e que no momento atual busca realizar o giro decolonial, isto é, romper com a colonialidade que os colocou em uma escala de inferioridade, de exclusão e subalternização para o anúncio da sua independência, emancipação e humanização.

Envolver-me com a comunidade surda não somente com a pesquisa, ilustrando seus dados, como também um compromisso ético com o outro, com a sua dor, seu saber e com o reconhecimento de sua identidade. Devo ir ampliando meu conhecimento acerca do Ser Surdo, da sua identidade e dos seus traços culturais, ressignificando minha Representação Social ingênua da realidade e do sujeito para uma visão crítica, epistêmica decolonial. Assim, minha trajetória humana, acadêmica e profissional delineou-se na temática dos Estudos Surdos o que fomenta diretamente a produção de minha tese.

1.2 A integralidade do ser: Sinalização Inicial

Atualmente vive-se em uma sociedade extremamente fragmentada, pós-moderna e capitalista, na qual a globalização dita a forma do *Ser humano* enquanto ser sujeito social, fabricando sua identidade e silenciando sua cultura. Homens e Mulheres são fabricados pela ótica da modernidade e são “deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 1979, p. 23).

Nesse contexto que Representações Sociais, ou melhor, que colonialidades fabricaram o Ser surdo? E o que isso implica na construção de sua integralidade? Como esse sujeito se vê? Se representa?

A tese apresenta como tema norteador a construção das identidades de sujeitos surdos, na Amazônia Tocantina, a partir de suas narrativas de vida, conectadas ao pensamento decolonial à perspectiva da interculturalidade crítica. De acordo com Mota Neto (2016, p. 17)

a decolonialidade designa o questionamento radical e a busca da superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismo de controle de discriminação e negação da modernidade /colonialidade.

A decolonialidade, então, configura-se como um instrumento para ajudar os grupos sociais excluídos a perceberem os mecanismos de poder no qual estão sendo subalternizados. Em diálogo com tal pensamento, a interculturalidade crítica “[...] tem como o ponto de partida o problema do poder, da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural” (OLIVEIRA, 2015a, p. 62).

Alguns pensadores decoloniais²¹ descrevem que as identidades dos grupos sociais subalternizados — negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, homoafetivos etc.— foram forjadas ideologicamente, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado.

Somando-se a este pensamento, Walsh (2009) assinala que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural é apenas uma dominação que perpetua, “[...] ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional” (WALSH, 2009, p. 16).

A política multicultural dos dias de hoje vai para além do reconhecimento da diversidade, pois “[...] é uma estratégia política funcional ao sistema mundo moderno e colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não por pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

Atrelada ao multiculturalismo a interculturalidade funcional é assumida de acordo com Walsh (2009) como uma estratégia para favorecer a coesão social, assimilando grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, à cultura do silêncio e ao daltonismo cultural, já que “[...] a interculturalidade funcional não

²¹ Cf. Walsh (2009), Dussel (2000) e Mota Neto (2016)

questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (p. 21).

Com base no pensamento multicultural e pela interculturalidade funcional, a identidade do sujeito Surdo foi forjada em uma colonialidade do Ser, pautada na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Não ouvir conferiu o selo da diferença atrelado à inferioridade a esses sujeitos. Desse modo, a colonialidade do Ser Surdo enraizou-se em uma concepção ouvintista²².

Tal pensamento foi fundamentado em uma mentalidade eurocêntrica estruturada pelas línguas moderno-coloniais — inglês, francês, português, italiano e alemão —. Na medida em que os Surdos constroem seus saberes e identidades a partir de uma língua subalternizada, presente em uma modalidade visual-gestual não eurocentrada, passam a sofrer discriminações e processos de exclusão.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras apresenta influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), em decorrência da vinda ao Brasil do professor Surdo Ernest Huet pioneiro em nosso país para a educação de Surdos e fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. Mesmo tendo uma influência direta na LSF a Libras configura-se uma língua subalterna, pois “é oriunda das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002), um país latino-americano, e a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visuoespacial que se apresenta em uma modalidade diferente da língua oral.

Ilustra-se, então, a Libras enquanto uma língua subalterna por se oriunda de uma comunidade latino-americana linguisticamente excluída e pela sua modalidade, ser contrária ao padrão eurocêntrico oral. Maldonado-Torres (2007) coloca que o conceito de colonialidade do Ser envolve a análise dos impactos do eurocentrismo na linguagem, assim:

Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRE, 2007, p. 130).

²² “O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (SKLIAR, 2005, p.15).

Desse modo, quando o sujeito Surdo se comunica com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a língua entra em consonância com a colonialidade do Ser subalternizado, marcando-se pela inferioridade da diferença linguística. Outro elemento de “colonialidade do ser” para se referir à subalternização dos surdos é a colonização dos corpos. O eurocentrismo parte de uma visão de normalidade, que exclui as pessoas deficientes. Mas as perspectivas decoloniais trabalham pela afirmação das corporeidades. É preciso superar a dicotomia cartesiana (europeia) corpo e mente. Os corpos sentem e pensam. Os corpos das pessoas com deficiência — especialmente físicos, cegos, Surdos, Down — desafiam a ideia de normalidade eurocêntrica e eurocentrismo (EUA).

A partir disso, entende-se que “a representação colonial do outro é um eco que produz, em sua própria reverberação, novas representações, ou melhor, novas necessidades coloniais de representações igualmente coloniais” (SKLIAR, 2003, p. 113)

Para convalidar tal afirmação, ilustra-se que ao pensar na colonialidade do Ser Surdo e nas teorias firmadas a eles pensou-se literalmente em duas bases epistemológica: a biológica — colonialidade do corpo normativo — e a monolíngue — colonialidade monolíngue.

Sendo assim, é possível perceber nos discursos coloniais uma ideologia dominante marcada pelo capacitismo e descrita pela colonialidade do corpo normativo — normalidade auditiva — e pela colonialidade monolíngue — língua padrão oral —, representando socialmente o Ser surdo sobre uma visão clínica, patológica, colonial e inferior ao outro sem deficiência.

O trabalho de tese aqui assumido não é apenas revelar as amarras coloniais presentes na colonialidade do Ser Surdo, mas também ilustrar o olhar do outro/negado como tentativa de inverter a compreensão das representações dominantes, hegemônicas e capacitista sobre as identidades surdas, a Libras e educação dos surdos.

Já que “[...] reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do significado de ser surdo” (SKLIAR, 2010, p. 30). Para tanto, além das questões biológicas e linguísticas, há outros elementos na construção das identidades dos sujeitos Surdos?

Para responder a tal questionamento, a tese parte do conceito do pensamento decolonial, com o intuito de problematizar e refletir sobre as causas da colonialidade das identidades do Ser Surdo²³ e de encontrar elementos socioculturais que rompam com o binarismo²⁴ das colonialidades do Ser Surdo. Somando-se a tal pensamento, utiliza-se a perspectiva intercultural crítica para pensar a raiz colonial de poder hierarquizado sobre este outro, o ser invisibilizado, silenciado e conceituado como inferior e subalterno em uma cultura hegemônica e ouvintista.

O tempo histórico da pesquisa desta tese é demarcado no final da década de 1990, período este que apresenta a insurgência dos Estudos Surdos²⁵ no Brasil. Neste momento, iniciou-se a discussão da *Surdez como diferença*²⁶, apoiando-se nas premissas epistêmicas dos Estudos decoloniais.

A tese apresenta, então, uma *relevância acadêmica* para o campo da educação e dos Estudos Surdos, uma vez que os possíveis resultados da pesquisa venham a contribuir com aprofundamentos de estudos sobre: narrativas, decolonialidade, identidades surdas entre outras²⁷. *Relevância antropológica*: ressaltar a integralidade do Ser Surdo. E como *relevância social* a possibilidade de pensar o outro em seus processos coletivos de construção de identidades e resistência.

Assim, reitero a relevância de pesquisar o processo da construção de identidades surdas na Amazônia tocantina à luz do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica como tentativa de romper com o binarismo que subalternizou o ser Surdo no campo biológico e linguístico, para descolonizar suas identidades e apresentar suas matrizes, alargando a visão sobre as identidades surdas para os âmbitos sociocultural, educacional.

Aborda-se a perspectiva crítica da interculturalidade que considera as identidades culturais de cada grupo como possibilidade de deslocamento epistêmico

²³ Conforme o Decreto n. 5.626, art. 2º: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005, p.1).

²⁴ Colonialidade monolíngue e do corpo normativo.

²⁵ Para Skliar (2005), os estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular apropriação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez.

²⁶ Secção IV Decolonialidade e a Interculturalidade crítica: rupturas com o capacitismo e com a colonialidade do Ser Surdo.

²⁷ Secção II Estado do conhecimento: o que as pesquisas ilustram?

em sua formação. O fio condutor é a interculturalidade e os autores que dão sustentação teórica ao texto são do campo dos estudos decoloniais como: Walsh (2009), Oliveira (2015a), Mota Neto (2016), Dussel (2000) entre outros. No campo das narrativas surdas no processo de construção de identidades utilizaremos os seguintes autores: Bueno (1998), Santana e Bergamo (2005), Skliar (2005), Lopes (2007) entre outros. Somando-se às bases epistêmicas, utilizaremos no campo da construção identitária da integralidade do ser dois autores base – Ciampa (2005) e Freire (2012).

A respeito da subalternização do Ser Surdo, Skliar (2003) pontua que a comunidade surda padeceu, historicamente, de problemas similares aos demais grupos minoritários que foram violados, invisibilizados e excluídos no âmbito social, que suas identidades foram negadas e fabricadas em modelos clínico-terapêutico, na normalidade e no campo da deficiência. Ao Surdo coube o papel de ser o outro do ouvinte, isto é, “o outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora” (SKLIAR, 2003, p. 115).

A fabricação dessas identidades está atrelada à relação de poder estabelecida na opressão e negação dos sujeitos, no silenciamento de suas histórias e de sua vocação ontológica de *ser mais*, isto é, na subalternização de seus corpos, de seus saberes, de suas crenças e formas de ser e estar no mundo. Nesse contexto, percebe-se, então, que a “identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

Por conseguinte, todos os grupos subalternizados foram colonizados a partir da raça²⁸ e ela está presente em todas as colonialidades, como colonialidade do saber, do poder, cosmogônica e do ser. Em específico, trataremos nesta proposta de tese a problemática da colonialidade do Ser Surdo. Segundo Souza (2017), a colonialidade é:

Um instrumento intersubjetivo histórico e coletivo de opressão que opera em várias dimensões da coletividade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas

²⁸ Para Walsh (2009, p. 16) a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades das populações latino-americanas (SOUZA, 2017, p. 140).

Desse modo, a colonialidade do ser abarca a diferença forjada dos povos e grupos desde a colônia até os dias atuais. Para Walsh (2009, p. 15), “[...] essa diferença não é simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é um reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe”, mas sim a base central de raça.

De acordo com Chaibue e Aguiar (2014, p. 2) “apesar de não ser baseada em raça, a comunidade surda também vive atualmente uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguísticos são desvalorizados mediante um discurso multicultural”.

A identidade do surdo foi fabricada pela colonialidade do ser com bases: no corpo normativo e no monolíngue. Assim, esse sujeito foi marcado e representado por uma visão colonial centrada no campo biológico e linguístico. A colonialidade do ser fabrica o sujeito com deficiência, neste caso, o Surdo como subalterno aos outros e, em seguida, a compreensão desse grupo ao multiculturalismo e à interculturalidade funcional, que marcou a diferença colonial pela perda auditiva e pelo uso da Libras atrelando esses dois elementos, como os únicos, da identidade do sujeito Surdo.

Tentar romper, descolonizar²⁹, ressignificar e transformar tal concepção, partindo de uma ótica socioantropológica, decolonial e intercultural crítica constitui-se uma praxiologia extremamente árdua. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito.

Dussel (2000) assinala que a invenção do outro foi fabricada pela negação desse como outro no decorrer da história. No caso da Pessoa com Deficiência, em específico a pessoa surda, houve uma negação e uma invisibilidade em seus processos formativos, educativos e culturais. Para o autor, faz-se necessário pensar o outro pela diferença e não pela igualdade, rompendo com o colonialismo/eurocentrismo que criou uma referência, isso é, um padrão a ser seguido e a partir dele se pensou o outro, mas Dussel afirma-se em um campo decolonial ao pensar o outro pelo outro.

²⁹ Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24).

Lopes (2007) corrobora o pensamento de Wrigley (1996) ao mencionar que foi somente “no final do XVIII que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). A partir desse momento, o sujeito Surdo começa a ser problematizado e conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência. Assim, a surdez se efetiva no lugar da pluralidade e da cultura. Dessa forma:

Não se trata, portanto, de simplesmente negar a surdez para começarmos a fazer um discurso da diferença surda; trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (LOPES, 2007, p. 52).

No momento em que a sociedade ancora o surdo pelo ato de não ouvir e o materializa como incapaz, impossibilita-se de observar outros elementos que constituem o sujeito, como: a Língua Brasileira de Sinais, apreensão do mundo por suas experiências visuais, o ser sujeito bilíngue, entre outros. O selo da diferença não coloca o Surdo enquanto ser superior e não aceita a marcação na inferioridade, o selo da diferença conceitua o Ser por sua singularidade. Então o foco não pode ser apenas a língua, ao contrário, precisa ampliar ao campo da integralidade do ser.

Somando-se a isso, a autora pontua que “[...] os movimentos surdos, em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se no Brasil, a partir da década de 1990” (LOPES, 2007, p. 52).

É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua identidade linguística, de classe, de gênero, etnia, idade, entre outras que surge a Resistência Surda³⁰. Dessa forma, compreende-se que “[...] ao se organizarem, os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p. 52). A resistência e militância surda ancoram-se em um posicionamento decolonial, posto que a “[...] decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo mundo” (MOTA NETO, 2016, p. 19).

³⁰ Klein (1999) escreve sobre resistência surda ao ouvintismo. Ela argumenta que os surdos participam das lutas, movimentos a favor da língua de sinais, matrimônios surdos e a criação de associações dos surdos.

A interculturalidade crítica, que advém das lutas e demandas dos movimentos sociais, da mesma forma que o pensamento decolonial, “[...] questiona as desigualdades construídas ao longo da história” (OLIVEIRA, 2015a, p. 16). Assim, tal posicionamento epistêmico se entrelaça com a decolonialidade, “[...] como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégias de tentar construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23).

O pensamento decolonial articulado à interculturalidade crítica são então “[...] projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Para alcançar uma concepção decolonial e intercultural da Surdez entende-se como primordial romper com o discurso hegemônico da surdez³¹, colonial ancorado no daltonismo cultural³², para finalmente olhar o Surdo em sua diferença identitária, cultural e social.

A construção da identidade do sujeito Surdo não é apenas uma construção linguística e/ou biológica, é uma construção biossocial. O desenvolvimento do ser humano é um processo dialético complexo que envolve diversas funções. Partindo de tal posicionamento, percebe-se que a construção do sujeito surdo ocorre por uma gama de elementos que estão para além das duas apresentadas pela literatura atual. Humberto Maturana (2002) afirma que:

Não nos damos conta de que o ser humano se constitui a partir do entrelaçamento da razão e da emoção que se desenvolve no cotidiano. É a partir desse entrelaçamento das interações cotidianas e nos seus contextos específicos que nos constituímos como seres produtores e/ou construtores de ideias, conhecimentos, concepções, modos de fazer. E isso não se dá de forma linear, isolado das nossas emoções, mas a partir de um todo complexo de entrelaçamentos e interações que são da ordem da emoção, da razão e do contexto (MATURANA, 2002, p.15).

A partir da concepção de “integralidade do sujeito biossocial” apresentada por Maturana, alguns questionamentos circulam em torno da identidade do sujeito Surdo, como: quais seriam os outros elementos formativos, além da deficiência e da língua,

³¹ Este foi um discurso muito forte durante sua trajetória histórica – sair do discurso clínico terapêutico que medicaliza a surdez procurando curá-lo e corrigir os defeitos da fala na modalidade oral (SKLIAR, 2005).

³² Segundo Candau (2008, p. 28) o daltonismo cultural “[...] tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais [...]” e que contribui para uma educação monocultural.

presentes na construção das identidades dos sujeitos Surdos? Qual o lugar da classe, do gênero e da cultura na formação da identidade do sujeito Surdo?

De acordo com Santana e Bergamo (2005) os defensores da língua de sinais para os sujeitos Surdos afirmam que somente por ela ocorre a construção de suas identidades. Assim, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimar a diferença identitária e linguística do Surdo. Porém, faz-se necessário pontuar que a constituição de sua identidade não está necessariamente relacionada à língua de sinais, pois outros elementos demarcam a identidade dos sujeitos sociais, tais como: classe, gênero, cultura etc.

O conceito de identidade, no campo da psicologia social, seria uma construção e (re) construção contínua do sujeito a partir da relação que ele faz com os outros e com o meio, isto é, a identidade está relacionada às práticas sociais heterogêneas. Se a identidade é um mosaico relacionado às práticas sociais de um Eu com o Outro, por que a Libras é tomada como único elemento que constrói a identidade do sujeito Surdo?

Bueno (1998) problematiza ainda mais a questão da construção da identidade do sujeito Surdo atrelada, unicamente, pela língua de sinais ao mencionar:

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em uma pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como “pares” ou como iguais? (BUENO, 1998, p. 42).

Eles desenvolvem a mesma identidade só por serem Surdos e/ou por serem usuários de uma língua de sinais? Tal problemática coloca-se no campo do embate epistêmico com a ideia de identidade Surda, presente nas produções de Perlin (2010). Todavia, corroboramos o posicionamento de Santana e Bergamo (2005) ao dizerem:

A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz com os amigos (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572).

A presente tese não pretende negar os elementos formativos da constituição das identidades dos sujeitos Surdos, como: a língua e a questão biológica, mas pretende inferir, à luz do pensamento decolonial e da perspectiva da interculturalidade

crítica, outros elementos que emergem, como: classe, gênero, cultura etc. no contexto da Amazônia Tocantina na formação de suas identidades.

Nessa perspectiva, não se pode reduzir e fragmentar a construção das identidades dos sujeitos Surdos a questão da língua e/ou da deficiência. Para tanto, é imprescindível:

[...] uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc., sejam também entendidas como 'identidades surdas', identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição (SKLIAR, 2005, p. 27).

Faz-se necessário, então, pensar em uma decolonialidade sobre o Ser Surdo para que a colonialidade imposta sobre eles seja rompida no que tange sua identidade, sua cultura e sua educação. De acordo com Walsh (2009) decolonialidade é:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

A perspectiva teórica Decolonial permite reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência ao projeto colonialista, no caso da surdez: Ouvintista³³. A matriz colonialista do Ser Surdo é descrita por Skliar (2005) com um processo de padronização, de homogeneização e de seu modelo identitário, posto que:

Às vezes, ao falar dos 'surdos' podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens, brancos de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania etc. Por isso, a totalidade não é positiva nem negativa. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos 'surdos', **os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os negros surdos, os surdos meninos de rua, entre outros**, e ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais etc. (SKLIAR, 2005, p. 14, grifo nosso).

³³ "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. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2005, p. 15).

Assim, o autor problematiza que a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2005, p. 11). Desse modo, não se pode pensar no outro Surdo em uma perspectiva fragmentada, homogênea e colonial, pois quando ocorre esse posicionamento opressor há uma quebra na inteireza do sujeito, pois entende-se que, para a formação do sujeito/ identidade há questões biológicas, sociais, emocionais, culturais e outras.

Aponto a tese de que: há uma integralidade do Ser que engendra as identidades dos Sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina e esta sustenta-se nos preceitos de Paulo Freire em uma dimensão epistêmica decolonial articulada à interculturalidade crítica, na qual emergem elementos formativos na tecitura das identidades para além da Libras e da deficiência como a cultura, os saberes, a classe, o gênero, a religião, assim rompe-se com a colonialidade do ser surdo com base no corpo normativo e no monolíngue, que o representou em uma visão opressora e colonial e afirma-se a tese da **integralidade do Ser Surdo**.

Apoio-me na premissa que não se pode fragmentar um sujeito, negando ou afirmando sua identidade de sujeito surdo em uma das colonialidades (no corpo normativo e no monolíngue). Faz-se necessário compreendê-lo em sua inteireza, afinal ser algo não anula outro elemento, “[...] não podemos isolar, de um lado, todo o conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais etc.) que podem caracterizar um indivíduo” (CIAMPA, 2005, p. 167).

Há uma integralidade que nos forma – como um encaixe perfeito do que somos – o que forma uma pluralidade em nossa unidade. Conhecemos o mundo com o corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (FREIRE, 2012, p. 78). Portanto, necessita-se ver o *outro* Surdo como um ser plural que apresenta vários elementos que o formam. Assim, não há uma única forma de ser, ou um único atravessamento cultural que os molda ou os fabrica, posto que antes de Ser Surdo ele é um *Ser Social*.

A integralidade do Ser pode ser compreendida como um quebra-cabeça, isto é, o todo só está completo quando todos os pedaços se encaixam. Nossa identidade pode ser vista nesta analogia. Somos um todo que se formou em unidades mínimas, cada unidade é um elemento que forma nosso ser: gênero, raça, classe, língua, saberes, religiosidade, entre outros. Somos o que somos por cada pedacinho meticuloso que nos forma, enquanto ser único e plural, enquanto Ser e *vir-a-ser*,

enquanto luz e sombras, isto é, somos sujeitos e precisamos ser vistos em nossa unidade dialética, em nossa inteireza e na nossa Integralidade de Ser.

A integralidade do Ser apresenta-se enquanto uma perspectiva decolonial, uma vez que é um processo de resistência a essas matrizes de colonialidade³⁴, neste caso, da colonialidade do Ser Surdo. Assim, a tese apresenta a seguinte problemática de investigação: **quais são os elementos formativos que atuam no processo da construção das identidades surdas, a partir das narrativas de vida que os Surdos da Amazônia Tocantina fazem de si ao reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos Surdos?**

Para fundamentar a problemática da tese, delimitam-se duas questões SULEares³⁵, sendo elas: **1. Quais os traços e as marcas da Resistência presentes na formação das construções das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina? e 2. Que lugar os elementos socioculturais ocupam na construção das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina?**

A partir desta questão problema, busco como **objetivo geral** analisar criticamente, à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina a partir de suas narrativas de vida.

De maneira **específica**, objetiva-se: a) investigar o processo de construção da identidade do sujeito Surdo da Amazônia Tocantina, a partir da identificação que os Surdos fazem de si, por meio de suas narrativas de vida, tendo como base o meio social, cultural e educacional; b) Perscrutar como os Surdos se identificam por meio das imagens e sentidos no decorrer de sua narrativa de vida, c) Identificar o significado da língua de sinais na concepção que os Surdos da Amazônia Tocantina fazem de si e na construção de suas identidades e d) apresentar os traços e marcas decoloniais presentes no construto das identidades do sujeito surdo da Amazônia Tocantina.

Esta investigação propõe-se a contribuir para a compreensão de como ocorrem a construção das identidades dos sujeitos surdos na Amazônia Tocantina à luz da decolonialidade e da interculturalidade crítica, a partir dos sujeitos investigados, de suas concepções e vivências no e com o mundo.

³⁴ Colonização do saber, do ser e do poder (WALSH, 2009).

³⁵ SULEar problematiza e contrapõe o caráter ideológico, político e epistêmico do termo nortear. O termo foi empregado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018).

Situa-se que a tese é composta da seção 1 que consiste na “sinalização inicial” a apresentação da pesquisadora, das motivações e justificativa da pesquisa, como também a problemática de investigação, as questões SULeares, os objetivos e a relevância da tese em ordem acadêmica, antropológica e social. Na seção 2 intitulada “Estado do conhecimento: o que as pesquisas ilustram?” consiste no levantamento realizado no movimento de elaboração desta tese. A seção 3 “O semear metodológico e as narrativas de vida: aproximações com o terreno de investigação” abarca os caminhos percorridos durante a pesquisa, as escolhas metodológicas, a categorização do *locus* e os cuidados éticos.

A Seção 4 aborda a “Decolonialidade e a interculturalidade crítica: rupturas com o capacitismo e com a colonialidade do ser surdo”, com vias para discutir a colonialidade que atravessa as Pessoas com deficiência e posteriormente conceituar as colonialidades do ser surdo. A seção 5 “integralidade do ser na construção das identidades dos sujeitos surdos: por uma pedagogia decolonial anticapacitista” centraliza-se na proposição de uma pedagogia anticapacitista, que reconhece a integralidade do ser surdo e que discute a denúncia das identidades pressupostas e do anúncio das identidades metamorfose.

As discussões dos dados centralizam-se nas seções 6 “Elementos formativos na construção das identidades dos sujeitos surdos na Amazônia tocantina” e 7 “Imagens, sentidos, significados e traços decoloniais na integralidade do ser surdo”, as quais são compostas de imagens, sinalizações, sentidos e significados na construção da integralidade do ser surdo. Por conseguinte, a Seção 8 “Sinalizações finais” trata-se de ilustrar os pontos principais enlaçados aos resultados deste estudo. Soma-se a isso, constam as referências e apêndices que constituem esta pesquisa doutoral.

[...] creio que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem são, sem dúvida, provisórias, como as perguntas.... Mas, à medida que encontramos as perguntas essenciais que nos permitirão responder e descobrir novas perguntas forma-se essa cadeia que possibilitará que a tese se vá construindo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS ILUSTRAM?

A partir da construção do objeto de estudo na presente tese de doutorado, torna-se pertinente observar o panorama das produções que articulam as temáticas – descritores – que compreendem: (1) “decolonialidade”; (2) “interculturalidade crítica” e (3) “identidades surdas”. Assim, o estado do conhecimento objetiva ilustrar o panorama de teses e dissertações que apresentam a interface entre os descritores supracitados.

A seção dividi-se em 06 (seis) partes: 2.1. A construção metodológica do Estado do conhecimento; 2.2 Levantamento das produções em nível regional; 2.3 O que as pesquisas ilustram no campo da decolonialidade? 2.4; O que as pesquisas ilustram no campo da interculturalidade crítica? 2.5 O que as pesquisas ilustram no campo das identidades surdas? e 2.6 A interface dos descritores no construto da tese.

2.1. A construção metodológica do estado do conhecimento

O levantamento foi ancorado por meio da pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (2006, p. 71) “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado. A sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto”.

A pesquisa bibliográfica se efetiva também por meio do estado do conhecimento, por meio do mapeamento das dissertações e teses as quais tratam sobre o campo da decolonialidade, da interculturalidade crítica e das identidades surdas. Para Romanowski e Ens (2006, p. 40) o estado de conhecimento é “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Este estudo se caracteriza por ser descritivo e analítico ao realizar um levantamento do que se conhece sobre determinada área.

O Estado do conhecimento apresenta a “[...] finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) nas produções.

O mapeamento foi feito no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁶ em 2019, ainda no primeiro ano do doutorado, apresentando os seguintes descritores: *decolonialidade, interculturalidade crítica e identidades surdas*.

Para tanto, o objetivo desta seção, no **primeiro momento**, é mapear e analisar por meio do estado do conhecimento, as produções de teses e seus objetos de estudo, a partir dos descritores presentes no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, de maneira específica, identificar as áreas de conhecimento e os temas, além do quantitativo de trabalhos, de teses e dissertações, que vinculem os descritores supracitados. No **segundo momento** investigar as produções, **teses**, que discutam as identidades surdas com base na decolonialidade e/ou da interculturalidade crítica, como os seguintes questionamentos: existem tais produções? Se sim, quais as lacunas?

O levantamento das produções foi realizado nos meses de abril a junho de 2019 respectivamente com os seguintes descritores: decolonialidade, interculturalidade crítica e identidades surdas. A análise das produções mapeadas se deu, no **primeiro momento**, pela leitura dos resumos delas, na qual se verificou se a produção tinha ou não relação com o descritor e no **segundo momento** pela análise da produção pelo software NVIVO³⁷.

³⁶ Disponível em <http://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

³⁷ O NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar você a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. O NVivo disponibiliza um local para organizar e gerir seu material de forma que você possa encontrar informações em seus dados. Ele também fornece ferramentas que permitem que você faça consultas a seus dados de modo mais eficiente. Disponível em: <https://www.siliconaction.com.br/registro/descutil.mv?nvivoplus&aff=google>. Acesso em: 14 mar. 2020.

2.2 Levantamento das produções em nível regional

O levantamento ocorreu, inicialmente, na elaboração do projeto de tese intitulado **Narrativas Surdas e o Pensamento decolonial: construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina** para seleção da 1ª turma de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) no ano de 2018.

Assim, levantaram-se as produções acadêmicas no Pará, em nível de Mestrado e Doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Não se identificou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará³⁸ dissertações ou teses defendidas com base na relação dos descritores “pensamento decolonial” e “identidades surdas”.

Ressalto que o descritor *Surdez* consta apenas em uma tese (GONÇALVES, 2016), não havendo, contudo, interface entre o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica ao objeto surdez/identidades surdas.

O descritor “*pensamento decolonial*” encontra-se em cinco teses que vinculam o pensamento com os respectivos objetos: Educação popular (MOTA NETO, 2015), educação e higienização (VIANA, 2015), mulheres (LIMA, 2016) e indígenas (CÂNCIO, 2017), Educação Étnico-raciais (SANTOS, 2018). Os objetos surdez/identidades surdas não foram pesquisadas, neste programa, na perspectiva decolonial.

Ao investigar as produções (dissertações) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/ UEPA), por meio do descritor “pensamento decolonial”, constatou-se apenas um trabalho (SOUZA, 2017). Já o descritor “*surdez*” consta em 07 dissertações: (SILVEIRA, 2011; ANDRADE-SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2015; LOBATO, 2015; MAIA, 2015; MOTA, 2016; MATOS, 2016). As referidas produções tratam do processo educativo/inclusivo do sujeito surdo. Os trabalhos de Mota (2016) e Matos (2016) tratam do processo sociolinguístico da Libras e gestos ao sujeito surdo.

Vale frisar que o descritor “identidades surdas” consta a produção *Identidade e metamorfose na educação de surdos em Belém* (SANTOS, 2011). A referida

³⁸ Disponível em: <http://www.ppged.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538>. Acesso em: 03 out. 2018.

produção tratava da construção das identidades no campo da psicologia social atrelada à formação da identidade surda por meio do encontro e do uso da Libras. O trabalho não utilizou o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica para problematizar e investigar a construção dessas identidades, além de os sujeitos serem pertencentes a uma cultura urbana da metrópole paraense, Belém.

Portanto, as produções no cenário local são insuficientes para a demanda do objeto em questão. Mesmo os descritores sendo tratados isoladamente, as produções ainda são escassas. Destaca-se nos descritores o quantitativo de: 04 teses (PPGED/UFPA) 01 dissertação (PPGED/UEPA) “pensamento decolonial”, 01 tese (PPGED/UFPA) e 07 dissertações (PPGED/UEPA) “Surdez” e, por fim, apenas 01 dissertação (PPGED/UEPA) “identidades surdas”.

Este levantamento inicial remete à percepção de que na interface entre os descritores “pensamento decolonial”, “Surdez” e “identidades surdas” não há produções no (PPGED/UEPA) e no (PPGED/UFPA). Após o levantamento dos trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação em contexto local (Belém-PA) fez-se necessária a verificação em nível nacional. Para tanto, usou-se os descritores “decolonialidade”, “interculturalidade crítica” e “Identidades Surdas” junto ao banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁹.

2.3 O que as pesquisas ilustram no campo da decolonialidade?

O descritor **decolonialidade** totalizou um quantitativo de 154 trabalhos sendo: 125 dissertações e 29 teses. Ao realizar a busca pelo descritor – **pensamento decolonial** – obtivemos: 46 trabalhos (31 dissertações e 15 teses). Faz-se necessário pontuar que as teses de: Mota Neto (2015) e Pereira (2018) apareceram nos dois descritores (decolonialidade e pensamento decolonial). Assim, o estado do conhecimento totalizou-se *a priori* 42 teses demarcadas pelos descritores pensamento decolonial (13 teses) e decolonialidade (29 teses).

Somando-se a isso, realizou-se o mapeamento das produções de tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)⁴⁰ no qual apresentou-se 05 (cinco) teses com base na

³⁹ Disponível em: <<http://bancodeteses.CAPES.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

⁴⁰ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538> Acesso em: 14 mar. 2019.

decolonialidade com os respectivos objetos: Educação popular (MOTA NETO, 2015), Educação e higienização (VIANA, 2015), Mulheres (LIMA, 2016), Indígenas (CÂNCIO, 2017) e Educação Étnico-racial (SANTOS, 2018).

Assim, após a verificação dos 154 trabalhos atribuídos ao descritor **decolonialidade** e 46 trabalhos ao **pensamento decolonial** notou-se duplicidade e por fim, totalizou-se o estado do conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ilustrando o quantitativo de 156 (cento e cinquenta e seis) dissertações e 45 (quarenta e cinco) teses produzidas no período de 2011 a 2018, um total de 201 (duzentos e um) trabalhos no campo epistemológico da **decolonialidade**. O doutorado em educação apresentou o maior quantitativo de produções, 12 teses, evidenciando ser uma temática recorrente no campo educacional apesar de recente. Destaca-se que nos anos de 2012 a 2013 não foram identificadas produções de teses e dissertações no campo da decolonialidade.

2.3.1 Objetos investigados no campo da decolonialidade

a) *Áreas de conhecimento: presença do pensamento decolonial*

As áreas de conhecimento que investigam o campo da decolonialidade são: educação, linguística e letras, filosofia, direito, artes, ciências sociais, serviço social, Ciências humanas, administração de empresas, história, psicologia e ciências ambientais, demarcando ser um campo de estudo interdisciplinar.

b) *Temas de estudo sobre decolonialidade*

A partir das conexões conceituais da decolonialidade, alguns objetos foram investigados nas produções das teses e dissertações, como: indígenas, Étnico-raciais, Ed. Ambiental, Dança e teatro, Práticas educativas, Formação inicial, Mulheres, Sexualidade, Pensadores obra e vida, âmbito Jurídico, Bioética e Ed. Higienização, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Temas investigados no campo da decolonialidade

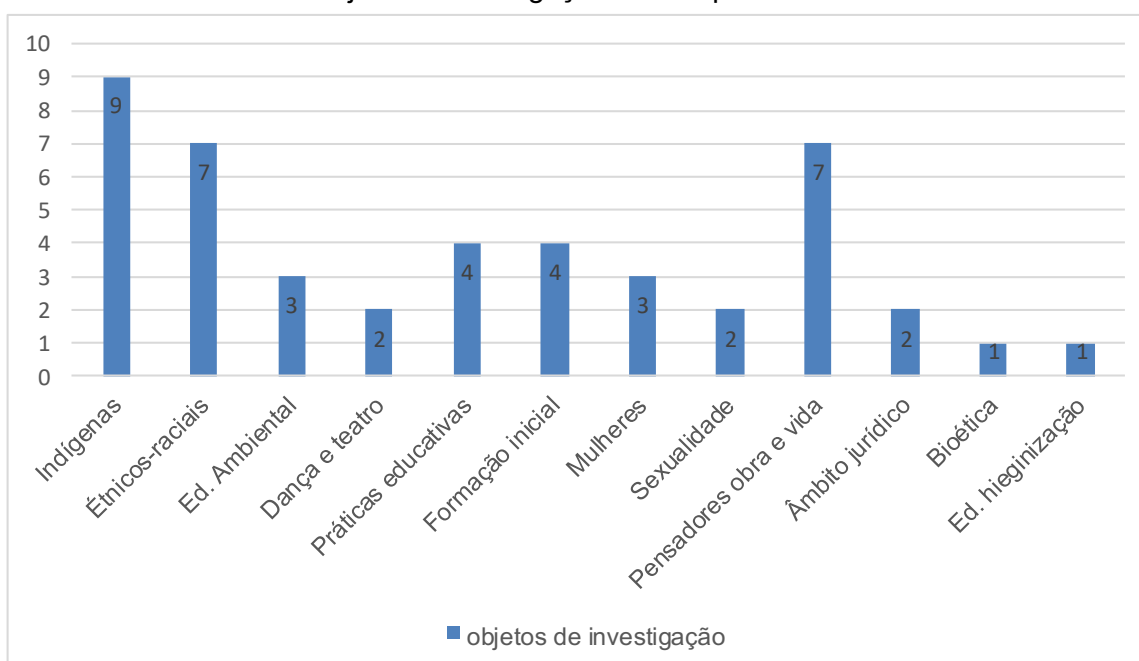
TEMAS	ANO	AUTORES
Indígenas	2014	Resenda; Monteiro; Gaivizzo
	2017	Almeida; Trinidad; Doebber; Silva; Cândia
	2018	Monteiro

Étnico-raciais	2016	Henning; Silva
	2017	Silva
	2018	Silva; Panta; Ferreira; Santos
Ed. Ambiental	2015	Vieira
	2016	Espinoza
	2018	Rodriguez
Dança e teatro	2017	Daltro
	2018	Riscado
Práticas educativas	2017	Amorim; Almeida
	2018	Barbosa; Freitas
Formação inicial	2017	Chagas
	2018	Moura; Leroy; Pereira
Mulheres	2014	Junior
	2015	Muraca
	2016	Lima
Sexualidade	2017	Gomes
	2018	Junior
Pensadores obra e vida	2015	Mota Neto; Cardoso
	2017	Aguiar; Mayer; Neto
	2018	Spinelli; Agrega
Âmbito jurídico	2011	Damázio
	2017	Cabral
Bioética	2016	Munoz
Ed. Higienização	2015	Viana

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Assim, foram mapeados 12 (doze) temas de investigação em 45 (quarenta e cinco) produções. O maior quantitativo está presente na temática Indígenas, seguido por Étnico-raciais e por Pensadores obra e vida, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Objeto de investigação no campo da decolonialidade



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Apesar de a Decolonialidade ser um campo epistêmico relativamente recente não se pode negar sua significativa produção no campo científico, apresentando o seguinte quantitativo das produções: indígenas (9), Étnico-raciais (7), Ed. Ambiental (3), Dança e teatro (2), Práticas educativas (4), Formação inicial (4), Mulheres (3), Sexualidade (2), Pensadores obra e vida (7), âmbito Jurídico (2), Bioética (1) e Ed. Higienização (1). Entretanto a teoria apresenta veredas em que alguns objetos ainda não percorreram, como: Educação Ribeirinha, Educação Especial, Educação em Cárcere entre outros.

2.3.2 Temas de investigação

No levantamento das 45 (quarenta e cinco) teses optou-se em estruturar as publicações em áreas temáticas, para poder visualizar os campos de conhecimento que a base epistêmica da decolonialidade está perpassando. Destaca-se que dos 12 (doze) temas de investigação, com exceção da Bioética e da Ed. Higienização, apenas 10 (dez) foram analisados pelo software NVIVO com intuito de elucidar as similaridades das pesquisas com o referido objeto, por meio da nuvem de palavras.

a) *Indígenas*

Quadro 3 - Teses sobre indígenas na perspectiva decolonial

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UNB	RESENDE	2014	Direitos e autonomia indígenas na História brasileira	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFPE	MONTEIRO	2014	A temática indígena em diferentes culturas e contextos escolares	Pesquisa etnográfica
UNB	MONTEIRO	2018	Direitos humanos a partir do estudo de caso da usina hidrelétrica de Belo Monte	Pesquisa de campo/ Estudo de caso
UFPE	ALMEIDA	2017	Curso de formação para professoras e professores indígenas	Pesquisa de campo/ Estudo de caso
UNEB	TRINIDAD	2017	“índio” no imaginário e na ideologia da sociedade e do poder brasileiro, durante a ditadura civil-militar.	Pesquisa documental
PUCPR	SILVA	2017	Consulta prévia e livre determinação dos povos indígenas e tribais na América	Não define o tipo de pesquisa no resumo

			latina.	
PUCRGS	GAIVIZZO	2014	A educação superior indígena	Pesquisa etnográfica
UFRGS	DOEBBER	2017	A educação superior indígena	Pesquisa etnográfica
UFPA	CÂNCIO	2017	Aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai (Karib)	Pesquisa etnográfica

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Percebe-se, com base nos dados do quadro 3, que as produções no campo da decolonialidade com o objeto de investigação *indígenas* apresentou sua gênese em 2014 com as pesquisas dos autores: Resende, Monteiro e Gaivizzo. Destaca-se que o maior índice de produção ocorreu no ano de 2017, totalizando 05 (cinco) teses.

Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se em: direitos humanos, educação superior indígena, formação de professores, contexto escolar e aquisição da língua portuguesa. Somando-se a isso, pontua-se que o tipo de pesquisa da maioria das produções é etnográfico seguido pela pesquisa de campo no âmbito do estudo de caso e por último a pesquisa documental.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões: Sul (03 teses), Nordeste (03 teses), Centro-Oeste (02 teses) e Norte (01 tese). Somente a região sudeste não apresenta produções.

Pela perspectiva decolonial, as produções problematizaram o direito humano assegurado ao indígena: a formação de professores, o ensino superior, a aquisição da língua portuguesa e o contexto cultural e educacional no qual este sujeito vive. Com base nos resumos dessas teses, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 4 - Teses sobre indígenas na perspectiva decolonial



Fonte: Teses sobre indígenas na perspectiva decolonial decodificadas pelo NVIVO, 2019.

A partir das palavras dispostas na figura 4 situa-se que *Indígenas* aparece no centro das 09 (nove) investigações das teses, seguido pelo campo epistêmico utilizado – *decolonial* – em uma perspectiva *intercultural*. As pesquisas circulam no contexto socioeducacional da *América latina*, problematizando o *ensino*, a *universidade*, os *direitos humanos* e a política relacionada aos indígenas em cada trabalho.

A interseção das produções ocorre no campo epistêmico – decolonial – como também na categoria de análise problematizada nos estudos: a colonialidade do poder. De acordo com Candau e Russo (2010, p. 165), “a Colonialidade do Poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros)”.

Desse modo, os autores problematizam a colonialidade do poder exercida nos povos indígenas, no que tange: o direito e autonomia indígenas na história brasileira (RESENDE, 2014), a temática indígena nos diferentes contextos escolares e culturais (MONTEIRO, 2014), os direitos humanos dos indígenas a partir do estudo de caso da usina hidrelétrica de Belo Monte (MONTEIRO, 2018), a formação de professores indígenas (ALMEIDA, 2017), o índio no imaginário brasileiro na ditadura militar (TRINIDAD, 2017), a consulta prévia e livre determinação dos povos indígenas e tribais na América Latina (SILVA, 2017), a educação superior indígena (GAIVIZZO,

2014) e (DOEBBER, 2017) e a aquisição da língua portuguesa entre os Wai-wai (CÂNCIO, 2017).

Portanto, os trabalhos problematizam a colonialidade do poder ao ilustrarem que os “territórios indígenas são apresentados como ‘descobertos’, a colonização é representada como um veículo de civilização” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 33) e propõe um giro decolonial a respeito dos povos indígenas, demarca uma atitude crítica, autônoma e cultural desses povos investigados.

b) *Étnico-raciais*

Quadro 4 - Teses da decolonialidade sobre questões Étnico-raciais

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFPA	SANTOS	2018	As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial	Representações Sociais
PUCSP	SILVA	2016	Cabelo crespo entendido enquanto território de insurgências em estéticas de reexistência na decolonialidade de corpos.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNESP	PANTA	2018	Segregação urbana da população negra	Pesquisa de campo/ Estudo de caso
UFSC	SILVA	2018	O acesso e permanência de mulheres negras, que ingressaram no ensino superior através da Política de Cotas.	Pesquisa de campo/ Estudo de caso
UFSC	HENNING	2016	Relações jurídicas de uso e apropriação territorial em comunidades quilombolas	Pesquisa etnográfica
UFPE	SILVA	2017	Educação Escolar Quilombola	Pesquisa etnográfica
UFPE	FERREIRA	2018	Relações étnico-raciais na práxis curricular	Pesquisa de campo/ Estudo de caso

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados contidos no quadro 4 as produções no campo da decolonialidade com o objeto de investigação *Étnico-raciais* apresentou sua gênese em 2016 com as pesquisas dos autores Henning e Silva. Pontua-se que o maior índice de produção ocorreu no ano de 2018, totalizando 04 (quatro) teses.

Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se em: educação escolar quilombola, práxis de ensino, relações étnico-raciais, o ensino superior, a segregação urbana da população negra e as relações jurídicas. Destaca-se que a

pesquisa de campo se apresenta como a mais utilizada nas produções seguida pela etnográfica.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões: Sul (02 teses), Nordeste (02 teses), sudeste (02 teses) e Norte (01 tese). Somente a região centro-oeste não apresenta produções.

Os autores problematizam à luz do pensamento decolonial a colonização e em seguida a colonialidade utilizada sobre os negros na formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, ilustra-se o outro negro e o processo de coisificação e escravidão. Assim, a “escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 33). Por meio dos resumos das teses, o software Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 5 - Teses sobre o objeto Étnico-raciais na perspectiva decolonial



Fonte: Teses sobre questões étnico-raciais na perspectiva decolonial decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Nota-se, mediante as palavras dispostas na figura 5 que *Educação* aparece no centro das 07 (sete) investigações das teses, seguida pelo processo de exclusão colonial vivenciada pelos sujeitos dessa investigação – *racismo* – em uma perspectiva das *relações étnico-raciais e históricas*. As pesquisas circulam suas *experiências* no *currículo*, no *ensino*, na *formação de professores* no âmbito da *sociedade*, *comunidade*, *universidade* e da *escola*.

Assim, os autores problematizam a colonialidade exercida sobre o negro nas suas terras: Henning (2016) e Panta (2018) no seu corpo: Silva (2016); e no seu ensino: Santos (2018); Silva (2018); Silva (2017) e Ferreira (2018). Tais autores fazem uso da teoria decolonial o que lhes permite em suas pesquisas “identificar e explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29).

c) *Ed. Ambiental*

Quadro 5 - teses da decolonialidade sobre Educação ambiental

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFSCar	ESPINOZA	2016	Conselho Mundial da Água	Pesquisa Documental
UFT	VIEIRA	2017	Educação Ambiental Sustentável com as quebradeiras de coco	Pesquisa de campo/Pesquisa-ação
USP/SP	RODRIGUEZ	2018	Conflitos socioambientais por recursos hídricos e mineração	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados contidos no quadro 5 sobre as produções no campo da decolonialidade na Educação ambiental, nota-se que a gênese dos trabalhos ocorre em 2016 com a pesquisa de Espinoza, seguida em 2017 por Vieira e Rodriguez em 2018. As produções mapeadas distribuem-se em: 02 (duas) na região sudeste e 01 (uma) na região norte. Por intermédio dos três resumos das teses, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 6 - Teses sobre a Educação ambiental na perspectiva decolonial



Fonte: Teses sobre a Educação ambiental na perspectiva decolonial decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Os objetos de investigação nas produções demarcam, conforme a figura 6, os *conflitos*: “na produção discursiva do Conselho Mundial da Água, entidade criada em 1996 com o objetivo de abrigar, de maneira ampla, o debate internacional sobre a água” (ESPINOZA, 2016, p. 9); “na maneira como o conceito de desenvolvimento sustentável é imposto de forma homogênea e hegemônica na Educação Ambiental” (VIEIRA, 2017, p. 08); e os problemas “socioambientais por recursos hídricos e mineração, assim como a inclusão de um novo fator de conflitos baseado na percepção dos riscos, que merece especial tratamento pela dificuldade da sua análise” (RODRIGUEZ, 2018, p. 11).

Espinoza (2016) pontua em sua tese de doutorado os possíveis impactos da colonialidade na produção discursiva sobre a questão ambiental, em especial nas argumentações construídas pelo Conselho Mundial da água e chega à tese de que os “contornos que caracterizam as fronteiras da questão ambiental estão orientados por uma lógica de colonialidade do ser, do saber e do poder, promovendo assim, um enclausuramento do tema em uma estrutura discriminatória e hierarquizada do mundo” (ESPINOZA, 2016, p. 09).

Por sua vez, Vieira (2017) elucida que pensar a partir do envolvimento ambiental é compreender que há uma diversidade de experiências humanas a partir da relação de intimidade e de pertencimento que determinadas comunidades originárias possuem com o lugar e com a natureza. Apresenta as relações entre os

seres humanos para com seus pares e com a natureza expostas “nas essências do caminho sustentável e existentes na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins, rompem com o pensamento produzido pela sociedade moderno-colonial que impõe uma única maneira de ser sustentável” (VIEIRA, 2017, p. 08).

Rodriguez (2018) realiza um estudo comparativo entre Brasil e Peru a respeito dos conflitos socioambientais por recursos hídricos e mineração, com os casos do projeto de mineração de fosfato de Anitápolis em Santa Catarina - Brasil e o projeto de mineração de ouro Conga em Cajamarca – Peru. O trabalho aborda “o tema dos riscos e o princípio da precaução, assim como os instrumentos que materializam este princípio nos ordenamentos jurídicos do Brasil e no Peru, e propõe sua articulação teórica com pós-colonialismo/decolonialidade” (RODRIGUEZ, 2018, p. 11).

As pesquisas estão sustentadas pelo referencial decolonial, nas categorias da colonialidade do saber, poder e ser, uma vez que “a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser são componentes fundamentais da modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42) que produzem um instrumento de dominação da natureza, da sociedade e do homem.

Por fim, os autores fazem uso das reflexões de Walsh (2006, p. 53) que destaca a colonialidade da natureza como “a afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade”.

d) *Dança e teatro*

Quadro 6 - Teses da decolonialidade sobre Dança e teatro

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UNIRIO	RISCADO	2018	Conceito de abjeção e sua relação com a produção artística brasileira contemporânea na performance e no teatro.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNB	DALTRO	2014	Dança experimental contemporânea	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Mediante a exposição dos dados presentes no quadro 6 nota-se que: a) Daltro em 2014 começa a produção de sua tese no campo epistêmico da decolonialidade,

tendo a dança como objeto de estudo; e b) Riscado em 2018 produz sua tese no campo epistêmico da decolonialidade, tendo o teatro como objeto de estudo. As duas pesquisas investigadas centralizam-se nas regiões centro-oeste e sudeste. Com base nos resumos, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 7 - Teses sobre teatro e dança na perspectiva decolonial



Fonte: Teses sobre teatro e dança na perspectiva decolonial decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Conforme a figura 7 os objetos de investigação nas produções demarcam a palavra *Humanos* com maior incidência nas pesquisas. Isso ocorre devido à associação da palavra a descolonização do corpo através da *dança* (RISCADO, 2018) e do *teatro* (DALTRO, 2014).

Riscado (2018) discute questões de gênero, sexualidade, identidade e produção de corpos desviantes, relacionadas com a criação artística. Utiliza as obras de Fernanda Magalhães, Miro Spinelli, Ricardo Marinelli e do grupo “Teatro de Extremos” para expor diferentes abordagens metodológicas do trabalho com as marcas da abjeção em operações artísticas.

Daltro (2014) realiza um estudo de duas instalações coreográficas – “Vestígios”, proposta por Marta Soares, e Verdades Inventadas, por Thembi Rosa.

Discutem-se noções e práticas de pesquisa de movimento, coreografia, improvisação e composição, levando em conta humanos e não/humanos como socialmente/artisticamente ativos.

Ambos os autores realizam em suas pesquisas uma descolonização dos corpos por meio das expressões artísticas: teatro e a dança. Elucidam que a “abertura do corpo faz parte da atitude decolonial que não somente permite a possibilidade do questionamento crítico [...] O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48).

e) *Práticas educativas*

Quadro 7 - teses da decolonialidade sobre Práticas educativas

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFSC	BARBOSA	2018	Currículo de Biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste.	Pesquisa de campo
UFSC	AMORIM	2017	Saberes e as práticas educativas das/dos professoras/es de assentamentos da Reforma Agrária na região Sudoeste do Estado do Maranhão.	Pesquisa de campo
UFG	FREITAS	2018	Letramentos Queer na formação de professorxs de línguas	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNIFOR	ALMEIDA	2017	Gestão solidária	Estudo de caso

Fonte: elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio da descrição contida no quadro 7 as produções no campo da decolonialidade com o objeto de investigação *práticas educativas* começa em 2017 com as pesquisas dos autores Amorim e Almeida seguidos em 2018 por Barbosa e Freitas.

Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se no Currículo de Biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste, nos Saberes e práticas educativas das/dos professoras/es de assentamentos da Reforma Agrária na região Sudoeste do Estado do Maranhão, Letramentos Queer na formação de professorxs de línguas e Gestão solidária. Destaca-se a incidência da pesquisa de campo nas referidas produções.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões: Sul (02 teses), Nordeste (01 tese) e Centro-Oeste (01 tese). Por meio dos resumos, o *software Nvivo*

decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 8 - Teses sobre práticas educativas na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

De acordo com a figura 8, a palavra de maior incidência foi *Universidade*, posto que é nesse espaço formativo onde ocorre a circulação das problematizações das colonialidades implícitas: nas *práticas*, no *currículo* e na *gestão*. Assim, os autores propõem uma mudança na atitude dos profissionais e nas ações, práxis, desenvolvidas por eles no ensino – Amorim (2017) e Freitas (2018), no currículo – Barbosa (2018) – e na gestão – Almeida (2017).

Nesse contexto, entende-se que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45).

A interseção das produções ocorre no campo epistêmico decolonial como também na categoria de análise problematizada nos estudos: a colonialidade do Saber. De acordo Candau e Russo (2010, p. 165), “a Colonialidade do Saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal”. Essa colonialidade nega os conhecimentos e saberes não científicos, pois acredita que não há lógica e nem valor neles.

Portanto, os autores problematizam em seus trabalhos a colonialidade do saber presente nas práticas, nos ensinos, nos currículos e na gestão. Propõem, então,

uma atitude e uma práxis decolonial aos sujeitos investigados nos diferentes espaços, posto que “a atitude decolonial é crucial para o projeto decolonial e vice-versa” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45).

f) *Formação inicial*

Quadro 8 - Teses da decolonialidade sobre Formação inicial

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UNIOEST	LEROY	2018	Práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.	Pesquisa de campo/Pesquisa-ação
UFG	PEREIRA	2018	Estágio na formação de professores da língua inglesa.	Pesquisa de campo
UFMG	MOURA	2018	Formação inicial docente em arte	Não define o tipo de pesquisa no resumo
PUC/SP	CHAGAS	2017	A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados presentes no quadro 08 ilustra-se que as produções no campo da decolonialidade com o objeto de investigação, formação inicial, começou em 2017 com a pesquisa de Chagas tendo no ano seguinte os autores Leroy, Pereira e Moura. Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se na formação inicial de professores de língua portuguesa, inglesa e de artes, bem como na formação de psicólogos.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões: Sul (01 tese), Sudeste (02 teses) e Centro-Oeste (01 tese). Por meio dos resumos, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 9 - Teses sobre formação inicial na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Pela ilustração presente na figura 9, a palavra de maior incidência foi *Formação*, posto que os autores problematizam a *formação de professores e psicólogos* aos moldes da *colonialidade do saber* e sugerem uma *formação latino-americana decolonial*. Nesse ínterim, Maldonado-Torres (2019, p. 45) chama atenção para a colonialidade do saber como uma tríade que envolve “sujeito, objeto, método”. Assim, os autores Leroy, Pereira, Moura e Chagas não problematizam apenas o saber que envolve a formação inicial dos professores e dos psicólogos, como também a relação desses conhecimentos na construção profissional/humano deles.

Leroy (2018) conclui em sua tese que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) puderam por meio das práticas translinguajeras, transculturais e decoloniais, recombinar, ressignificar e visibilizar as identidades performadas dos sujeitos aprendizes e do professor.

Pereira (2018) defende em sua tese uma prática de estágio decolonial que supere a aproximação entre universidade e escola e promova uma ressignificação epistemológica que possa tornar o estágio um espaço de fala e escuta cuidadosa de todos os participantes.

Moura (2018) questiona e contrapõe-se a colonialidade sobre o pensamento dos intelectuais da arte pelas grandes narrativas modernistas eurocêntricas presente na formação inicial de professores. Para tanto, apresenta a desobediência na

decolonialidade dos processos formativos como perspectiva para refletir uma Arte/Educação decolonial.

Chagas (2017) debate a ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos (as), conclui que o conceito de cultura estar relativamente ausente no currículo de maneira articulada com as práxis em psicologia que prejudica a formação destes profissionais em uma perspectiva decolonial.

Os quatro autores, Leroy (2018), Pereira (2018), Moura (2018) e Chagas (2017), problematizam a formação inicial mediante Projeto Pedagógico do Curso (PPC), enraizado em uma perspectiva modernista eurocêntrica. Assim, os autores contrapõem-se à colonialidade do saber na formação dos professores da língua portuguesa (LEROY, 2018), da língua inglesa (PEREIRA, 2018) e arte (MOURA, 2018), bem como na formação dos psicólogos (CHAGAS, 2017), fazendo uso do campo epistêmico da decolonialidade para apresentar uma formação mais crítica, praxiológica e humana nos cursos de formação inicial.

g) *Mulheres*

Quadro 9 - Teses da decolonialidade sobre mulheres

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFSC	MURACA	2015	Práticas pedagógicas populares feministas	Pesquisa etnográfica
UFPA	LIMA	2016	Educação para mulheres em escritos das autoras Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFRJ	JUNIOR	2014	Identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça	Pesquisa de campo/Pesquisa-ação

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

O quadro 9 ilustra as teses no campo da decolonialidade com o objeto de investigação *mulheres*. Destaca-se o início das produções no ano de 2014, com Junior ao problematizar as Identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça dentro da sala de aula. No ano seguinte, Muraca (2015) investiga as práticas pedagógicas e feministas no Movimento de Mulheres Camponesas no estado de Santa Catarina e, por fim, Lima (2016) apresenta nos escritos de Nísia Floresta e Soledad Samper dois modelos de produção intelectual latino-americana no campo feminista decolonial.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões Sul (01 tese), Sudeste (01 tese) e Norte (01 tese). O *software Nvivo*, por meio dos resumos, decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade a nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 10 - Teses sobre Mulheres na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Com base na figura 10, o software NVIVO demarcou a palavra *Mulheres* com maior incidência nas pesquisas, posto que foram elas investigadas em uma pesquisa etnográfica sobre suas práticas pedagógicas populares (MURACA, 2015), sendo modelos de produção intelectual latino-americana (LIMA, 2015) e sendo agentes de discussão para a diminuição da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do sexismo, do machismo, da misoginia, da discriminação, do racismo e da intolerância (JUNIOR, 2014).

Muraca (2015) elaborou uma etnografia sobre o Movimento de Mulheres Camponesas no estado de Santa Catarina a respeito de suas práticas pedagógicas populares, feminista e decolonial, concluindo que as implicações pedagógicas da agroecologia representam o núcleo articulador das lutas do movimento, sendo uma chave feminista e decolonial.

Lima (2016) apresentou a tese que os escritos sobre educação de Nísia Floresta, no Brasil, e Soledad Acosta de Samper, na Colômbia, são dois modelos de

produção intelectual latino-americana os quais colocam em debate a formação educacional da mulher.

Junior (2014) defende em sua tese que as discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades, raça, multi/interculturalismo, decolonialidade e teorias queer podem contribuir para a diminuição da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do sexismo, do machismo, da misoginia, da discriminação, do racismo e da intolerância, ainda presentes em muitas escolas. Constatou-se em sua pesquisa ser possível caminhar para além da denúncia e partir para anúncios os quais se concretizem em ações e reflexões desestabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos.

As pesquisas ancoram-se na decolonialidade tendo as mulheres no centro de debate e de investigação. Assim, a escolha teórica utilizada nos estudos de Muraca (2015), Lima (2016) e Junior (2014) refletem “um engajamento crítico contra as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29).

h) Sexualidade

Quadro 10 - Teses da decolonialidade sobre sexualidade

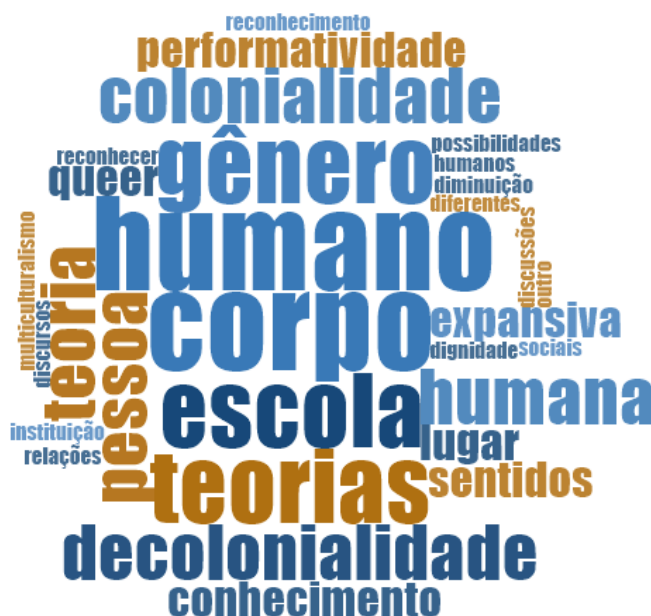
INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFPE	JUNIOR	2018	Estratégias decoloniais dos direitos à saúde sexual e reprodutiva das pessoas trans afroindígenas.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNB	GOMES	2017	TÊMIS TRAVESTI – As relações entre gênero, raça e direito na busca de uma hermenêutica expansiva do “humano” no Direito.	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Com base na exposição dos dados presente no quadro 10 nota-se que: a) Gomes em 2017 começa a produção de sua tese no campo epistêmico da decolonialidade, tendo como objeto de estudo as relações entre gênero, raça e direito na busca de uma hermenêutica expansiva do “humano” no Direito; e b) Junior em 2018, produzindo sua tese no campo epistêmico da decolonialidade, tendo a saúde sexual e reprodutiva das pessoas trans afroindígenas como objeto de estudo. As 02 (duas) pesquisas investigadas centralizam-se nas regiões: centro-oeste e nordeste.

Com base nos resumos, o *software Nvivo* foi programado para decodificar os trabalhos e categorizar as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 11 - Teses sobre sexualidade na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Os três autores questionam o *Corpo* conforme a decodificação e categorização dos trabalhos realizada pelo *software Nvivo* na chuva de palavra, posto que demarcam o *corpo*, *humano* e o *gênero* das pessoas trans afroindígenas e das travestis.

Guiado pelas teorias da decolonialidade e da performatividade, Gomes (2017) apresenta em sua tese a possibilidade de uma teoria do humano no Direito, a qual ilustra o corpo como lugar e fonte de conhecimento que, no contexto brasileiro, é lugar e fonte de articulação de sexo, gênero e raça os quais passam a funcionar e a destacar os humanos e não-humanos no processo de construção social.

Na mesma linha de investigação, sexualidade, Junior (2018) debate as estratégias decoloniais dos direitos à saúde sexual e reprodutiva das pessoas trans afroindígenas por meio das imagens fotográficas de corpos veiculadas pelo discurso institucional da LAMBDA/Moçambique concluindo que o corpo coletivo desses trans afroindígenas constitui-se por meio das resistências étnico-raciais, saberes e

conhecimentos locais diante das cisnormatividades discursivas dos Direitos Humanos e dos Movimento LGBT transnacional.

Portanto, os autores Gomes (2017) e Junior (2018) fazem uso da teoria da decolonialidade, ao ilustrar que:

Os corpos dos colonizados e escravizados podem ser concebidos, em um momento, como sem gênero ou com uma forma particular de diferença de gênero, isto é, supersexualizados no sentido patológico de seus órgãos sexuais e partes sexualizadas de o corpo definirem o ser deles com ou sem gênero propriamente dito (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 40).

Assim, as pesquisas problematizam e contrapõem-se aos corpos, a sexualidade e ao gênero das pessoas trans afroindígenas e das travestis no viés colonial e apresentam a decolonialidade como alternativa da validação crítica do reconhecimento ontológico dos sujeitos supracitados.

i) *Pensadores obra e vida*

Quadro 11 - Teses da decolonialidade sobre Pensadores obra e vida

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFPA	MOTA NETO	2015	Pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.	Pesquisa documental
UFSC	AGREDA	2018	El diário de José Balza	Pesquisa documental
UFSC	MAYER	2018	Metronormatividade queer em três filmes Latino-americanos, sendo eles Madame Satã (dir. Karim Ainouz), XXY (dir. Lucía Puenzo), e Pelo Malo (dir. Mariana Rondón).	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNB	NETO	2017	Vida e obra de José Gabriel da Costa, a quem os sócios do Centro Espírita Beneficente União Do Vegetal (CEBUDV) chamam de Mestre Gabriel.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFMG	AGUIAR	2017	Conjunto da obra político-histórica de Antônio Gramsci (1891-1937) e J. C. Mariátegui (1894-1930) enquanto um pensamento Marxista decolonial.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFG	CARDOSO	2015	A dicotomia Próspero/Caliban, duas personagens da peça A tempestade (1611) de William Shakespeare.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFMT	SPINELLI	2018	A obra literária do poeta mato-grossense Benedito Sant'Ana da Silva Freire	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por intermédio dos dados contidos no quadro 11 as produções no campo da decolonialidade com o objeto de investigação *pensadores obra e vida* apresentou seu início, em 2015, com as pesquisas dos autores Mota Neto e Cardoso. Pontua-se que o maior índice de produção ocorreu no ano de 2018, totalizando 03 (três) teses. Evidencia-se a pesquisa documental como a mais utilizada nas produções.

As produções mapeadas concentram-se nas regiões: Sul (02 teses), Nordeste (01tese), Centro-oeste (03 teses) e Norte (01 tese). Somente a região sudeste não apresenta produções. Com base nos resumos das teses, o *software* Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 12 - Teses sobre Pensadores obra e vida na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

A figura 12 apresenta com maior incidência a palavra *Decolonial* nas 07 (sete) teses decodificadas neste eixo. Assim, *decolonial* ilustra-se como eixo teórico e investigativo nos trabalhos categorizados, os quais afirmam a decolonialidade na América Latina por meio das obras e da práxis dos seguintes autores/sujeitos/mestre/personagens: Paulo Freire e Orlando Fals Borda (MOTA NETO, 2015), El diário de José Balza (AGREDA, 2018), nos filmes latino-americanos,

sendo eles Madame Satã (dir. Karim Ainouz), XXY (dir. Lucía Puenzo), e Pelo Malo (dir. Mariana Rondón) (MAYER, 2018), Vida e obra de José Gabriel da Costa (Mestre Gabriel) (NETO, 2017), conjunto da obra político-historiográfica de Antônio Gramsci (1891-1937) e J. C. Mariátegui (1894-1930) enquanto um Pensamento Marxista decolonial (AGUIAR, 2017), Próspero/Caliban, duas personagens da peça A tempestade (1611) de William Shakespeare (CARDOSO, 2015); a obra literária do poeta mato-grossense Benedito Sant’Ana da Silva Freire (SPINELLI, 2018).

A interseção das produções ocorre no campo epistêmico decolonial o qual problematiza cada um dos níveis das colonialidades: do saber, do ser e do poder. Os trabalhos ilustram a atitude decolonial presente nos autores/sujeitos/mestre/personagens, desse modo entende-se que:

[...] o giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44).

Logo, “as teses capturam diferentes expressões da atitude decolonial e do giro decolonial em cada um desses níveis. Com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

j) *Âmbito Jurídico*

Quadro 12 - Teses da decolonialidade sobre Âmbito Jurídico

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFSC	DAMAZIO	2011	Decolonialidade do conhecimento no âmbito jurídico.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFSC	CABRAL	2017	A tributação dos fluxos globais do capital	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados presente no quadro 12 nota-se que: a) Damázio em 2011 começa a produção de sua tese no campo epistêmico da decolonialidade, tendo como objeto de estudo a Decolonialidade do conhecimento no âmbito jurídico e b) Cabral em 2017 produz sua tese no campo epistêmico da decolonialidade, tendo a tributação

dos fluxos globais do capital como objeto de investigação. As 02 (duas) pesquisas centralizam-se na região sul. Por meio dos resumos, o *software* Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência sendo materializado a nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 13 - Teses sobre Âmbito Jurídico na perspectiva decolonial



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

A *decolonialidade* apresenta-se como a palavra de maior incidência nas pesquisas decodificadas pelo NVIVO. Tal descrição ocorre em virtude de ser a base epistêmica utilizada nas teses, além de indicar uma “atitude decolonial que levanta questões sobre o mundo moderno/colonial” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 33).

Damázio (2011) defende a tese de que para existir um real processo decolonial é indispensável a decolonialidade da (anthropos)logia jurídica moderno/colonial, isto é, para ocorrer o decolonizar da sociedade e do direito é necessária a problematização da própria lógica subalternizadora. O outro campo de investigação do âmbito jurídico discutido por Cabral (2017) é a tributação dos fluxos globais do capital, em meio aos desafios impostos pelo sistema mundo de colonialidade/modernidade capitalista.

Os trabalhos supracitados apresentam a colonialidade do poder presente no sistema- mundo, a qual se centra “nas relações de poder presentes no continente em

todo seu processo de formação histórica” (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 152). Desse modo, os trabalhos fazem uso da teoria da decolonialidade para ir “além da modernidade o que se torna o principal objetivo da decolonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 32).

k) *Bioética*

Quadro 13 - Tese da decolonialidade sobre a Bioética

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UNB	MUNOZ	2016	Bioética na América Latina	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Munoz (2016) elucida em sua pesquisa a exclusão mediante a perspectiva dominante da bioética anglo-saxã e propõe a construção de uma bioética latino-americana, com base na perspectiva decolonial ao ilustrar que a “América latina tem sido território de movimentos sociais anti-hegemônicos desde a conquista no século XV” (MUNOZ, 2016, p. 09).

l) *Ed. Higienização*

Quadro 14 - Tese da decolonialidade sobre a Ed. Higienização

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFPA	VIANA	2015	Educação e higienização	Pesquisa Documental

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Viana (2015) objetivou em seu trabalho de tese analisar a relação entre educação e higienismo e sua materialização nos discursos de homens de ciência, veiculados em periódicos pedagógicos produzidos no Estado do Pará, Brasil, publicados entre os anos 1891-1912, para entender o sentido epistêmico que assumiram no contexto da colonialidade latino-americana.

O estudo revelou que “ao tratar de educação em associação com o ideário médico-higienista, as publicações constantes nos periódicos produziram

representações que negavam os saberes das populações originárias” (VIANA, 2015, p. 9).

2.3.3. Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas

Após o levantamento feito pelo estado do conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrou-se 45 (quarenta e cinco) teses no campo epistemológico da decolonialidade categorizada em 12 (doze) temas. Ilustra-se que os anos de maior produção foram 2017 e 2018 ambos com 15 produções. O software NVIVO decodificou, por meio das análises dos 45 (quarenta e cinco) resumos das teses, a seguinte nuvem de palavras:

Figura 14 - Decolonialidade e seus objetos de estudo



Fonte: Teses sobre decolonialidade decodificada pelo NVIVO, 2019.

Mediante a ilustração da figura 14 percebe-se que as 45 (quarenta e cinco) pesquisas circulam seus 12 (doze) objetos de estudo no campo *decolonial*, o qual apresenta a *Educação* como área de conhecimento e de investigação, tendo: o *ensino*, o *conhecimento*, a *formação*, as *práticas*, os *professores*, a *escola* como elementos de problematização nas pesquisas. Somando-se a isso, a figura ilustra a perspectiva *decolonial* e suas categorias fundantes, a saber: *colonialidade*, *poder* e *política*, como também o seu *lócus* de investigação *América Latina*.

Nesse ínterim, destaca-se que os autores ilustram no decorrer de suas teses que a “colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

O estudo constatou que a Decolonialidade, enquanto base epistemológica, está presente em diversas áreas de conhecimento, apresentando um caráter interdisciplinar. Infere-se que a área de educação apresenta o maior quantitativo de produções, significando ser uma temática fortemente presente no campo educacional. Somando-se a isso, destacam-se as 05 (cinco) teses realizadas no PPGED/UFGA, as quais se configuram como pioneiras no campo da Decolonialidade no estado do Pará.

Destaca-se que a análise extensa dos 45 (quarenta e cinco) trabalhos desenvolvidos no campo da decolonialidade fez-se necessária para perceber quais os principais conceitos⁴¹ da perspectiva teórica da Rede Modernidade/Colonialidade foram tratados, a saber: o mito da modernidade, colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial, Transmodernidade e interculturalidade crítica. Na produção desta tese serão utilizados apenas 02 (dois): Modernidade/Colonialidade e Interculturalidade crítica.

Por fim, ilustra-se que o campo da Decolonialidade apresenta-se como indispensável a qualquer pesquisador o qual pretenda investigar grupos subalternizados, uma vez que todos estes foram colonizados a partir da raça⁴² e ela está presente em todas as colonialidades: do saber, do poder e do ser. Assim, a decolonialidade é entendida como a que busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24).

2.4 O que as pesquisas ilustram no campo da Interculturalidade Crítica?

O segundo descritor – *Interculturalidade crítica* – apresentou um quantitativo de 40 trabalhos, sendo 25 dissertações e 15 teses.

⁴¹ Sugestão de leitura - OLIVEIRA, L. F. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, A. R. S de; et al. (Org) **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas** – Curitiba: CRV, 2021, p. 23-34.

⁴² Para Walsh (2009, p.16) a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

Somando-se a isso, realizou-se o mapeamento das produções de tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA)⁴³ no qual apresentou-se 01 (uma) tese com base na interculturalidade com respectivo objeto: Educação Étnico-racial (SANTOS, 2018). Destaca-se que essa tese já havia sido mapeada no campo da decolonialidade, uma vez que ela faz a interface das teorias para sustentar o objeto de investigação já citado. Assim, tal produção foi contabilizada e analisada no item 2.3 desta seção.

Desse modo, totalizou-se o estado do conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ilustrando o quantitativo de 25 (vinte e cinco) dissertações e 15 (quinze) teses produzidas no período de 2014 a 2018, um total de 40 (quarenta) trabalhos no campo epistemológico da interculturalidade crítica.

O doutorado em educação apresentou o maior quantitativo de produções, 11 teses, evidenciando ser uma temática recorrente no campo educacional apesar de recente (década 1990). Destaca-se que o maior quantitativo de produções de teses e dissertações no campo da interculturalidade crítica ocorreu no ano de 2018, totalizado 05 (cinco) teses.

2.4.1 Objetos investigados no campo da interculturalidade crítica

a) *Áreas de conhecimento: presença do pensamento intercultural*

As áreas de conhecimento que investigam o campo da interculturalidade crítica são: educação, direito, saúde coletiva, bioética e serviço social, demarcando ser um campo de estudo presente em 3 (três) grandes áreas de conhecimento: ciências humanas, ciências da saúde e multidisciplinar.

b) *Temas de estudo sobre interculturalidade crítica*

Por meio, das conexões da interculturalidade crítica e da educação intercultural, alguns temas foram investigados nas produções das teses e dissertações, como: indígenas, Práticas educativas e formação de professores. Destaca-se que a gênese das produções ocorreu em 2014 com os trabalhos de

⁴³ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538> Acesso em: 14 mar. 2019.

Ferreira e Lacerda, ambos com a temática de investigação indígenas, conforme ilustra o quadro a seguir:

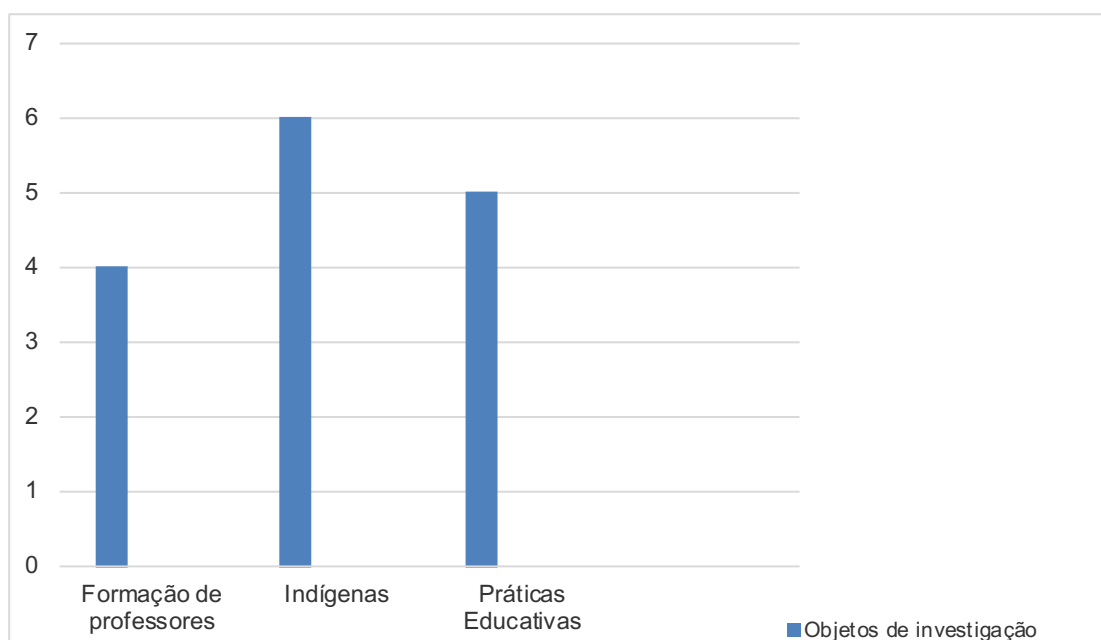
Quadro 15 - Temas investigados no campo da interculturalidade crítica

TEMAS	ANOS	AUTORES
Indígenas	2014	Ferreira; Lacerda
	2017	Silva
	2018	Oliveira; Pedrana; Ramirez
Práticas educativas	2015	Feitosa
	2016	Hazin
	2017	Cordeiro, Junior
	2018	Silva
Formação de professores	2016	Vasconcelos; Rodriguez
	2017	Rauber
	2018	Silva

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019

Desse modo, foram mapeados 03 (três) temas de investigação em 15 (quinze) produções. O maior quantitativo está presente na temática Indígenas, seguido por práticas educativas, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Objeto de investigação no campo da interculturalidade crítica



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio do gráfico 3 nota-se que o campo da interculturalidade crítica apresenta uma significativa produção no campo científico, apresentando o seguinte

quantitativo das produções: indígenas (6), Práticas educativas (5) e Formação de professores (4). Mesmo sendo uma base epistêmica relativamente recente, não se pode negar a sua validade e importância como base teórica nos objetos de investigações citados, todavia há objetos não tratados como: Educação Especial, Educação hospitalar, entre outros.

2.4.2 Temas de investigação

Por meio do levantamento das 15 (quinze) teses estruturou-se as publicações em áreas temáticas, para poder visualizar os campos de conhecimento que a base epistêmica da interculturalidade crítica está perpassando. Ilustra-se que os 3 (três) temas de investigação foram mapeados, categorizados e analisados pelo software NVIVO com intuito de explicar as similaridades das pesquisas com o referido objeto, por meio da nuvem de palavras.

a) *Indígenas*

Quadro 16 - Teses sobre indígenas na perspectiva da interculturalidade crítica

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UNB	LACERDA	2014	Movimentos Indígenas Latino-americanos	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFRGS	FERREIRA	2014	Educação escolar indígena	Pesquisa etnográfica
UFRGS	RAMIREZ	2018	Movimientos de re-existencia de los niños indígenas	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFBA	PEDRANA	2018	A saúde das populações indígenas	Pesquisa etnográfica
UNIT	OLIVEIRA	2018	Memória/identidade nas práticas educativas do povo indígena Xokó	Pesquisa de campo
UFPA	SILVA	2017	A experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã.	Pesquisa de campo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Nota-se nos dados do quadro 16 que as produções no campo da interculturalidade crítica com o objeto de investigação, indígenas, apresentou sua gênese em 2014 com as pesquisas dos autores: Ferreira e Lacerda. Ilustra-se que o maior índice de produção ocorreu no ano de 2018, totalizando 03 (três) teses.

Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se em: educação escolar indígena, práticas educativas, saúde das populações indígenas e movimentos de resistência indígena na América Latina. Destaca-se que as produções em sua maioria são pesquisa de campo e pesquisa etnográfica

As produções mapeadas concentram-se nas regiões Sul (02 teses), Nordeste (02 teses), Centro-Oeste (01 tese) e Norte (01 tese). Somente a região sudeste não apresenta produções. Com base nos resumos dessas teses, o software Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 15 - Teses sobre indígenas na perspectiva da interculturalidade crítica



Fonte: Teses sobre indígenas na perspectiva da interculturalidade crítica decodificada pelo NVIVO, 2019.

A partir das palavras dispostas na figura 15, situa-se que *Indígenas* aparece no centro das 06 (seis) investigações das teses, seguido pela *prática intercultural* presente na *educação*, com o campo epistêmico utilizado – *decolonial* – em uma perspectiva *intercultural*. A convergência das produções ocorre no campo epistêmico *interculturalidade* tendo diversos lócus de investigação, a saber: Colômbia, Bolívia, Brasil entre outros. Assim, em diversos países, conforme Candau e Russo (2010, p. 165), “a interculturalidade foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação se deu na lógica da integração ao modelo social e econômico hegemônico”.

Nesse contexto, as 6 (seis) teses problematizam a educação escolar indígena, a saúde, os movimentos de resistência e as práticas educativas pautadas na perspectiva intercultural.

Lacerda (2014) trata em sua tese da importância e contribuição dos movimentos indígenas latino-americanos, em especial os da Bolívia, Equador e Brasil, para a construção de um modelo de Estado que desafie e supere as relações coloniais e eurocêntricas de poder e de conhecimento presente no modelo de Estado-nação. Conclui que no “Novo Constitucionalismo Latino-Americano as demandas indígenas trouxeram a plurinacionalidade como uma tentativa de construção um novo modelo de Estado” (LACERDA, 2014, p. 8).

Ferreira (2014) trabalha com a Educação Escolar Indígena nas Comunidades Mayrob, Apiaká e Kayabi. O autor defende em sua tese que a afirmação étnica de cada povo ocorre pelas práticas educativas pedagógicas na valorização da cultura. Assim, “uma educação construtora de um currículo articulado à vida, à interculturalidade, à sobrevivência da memória, da cultura e da língua materna num mundo globalizado e diverso, um currículo negociado com tensões e protagonismo” (FERREIRA, 2014, p. 7).

Ramirez (2018) investiga em sua tese as estratégias de existência e re-existência que as crianças indígenas, suas famílias, comunidades e as equipes pedagógicas das Casas de Pensamento Intercultural (CPI) utilizam como espaços vivenciais para constituírem-se como indígenas. Conclui-se a partir desse cotidiano investigativo que se constroem diversas formas de existência e re-existência, que se reúnem “na música, na língua própria, na arte e no artesanato, na relação com o território de origem, na espiritualidade e na medicina ancestral” (RAMIREZ, 2018, p. 8).

Pedrana (2018) problematiza a ausência de estudos sobre a atenção básica diferenciada às populações indígenas da Bahia. Para tanto, realiza um estudo exploratório, qualitativo, polifônico e multi situado, centrado na etnografia da Saúde Indígena em dois territórios Pataxó do sul da Bahia, a partir da referência à “interculturalidade crítica” proposto pela autora Walsh C. (2005) como modelo de “pesquisa intercultural”.

O autor evidencia as interações entre o sistema de conhecimento Pataxó em saúde e a medicina do branco e conclui “a prevalência da visão formal da atenção

diferenciada que limitam as possibilidades de articulação entre saberes” (PEDRANA, 2018, p. 9).

Oliveira (2018a) levantou em sua tese a seguinte questão: Como o povo Xokó se utiliza de práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade? Concluiu que quanto ao currículo desenvolvido na escola, a interculturalidade praticada é funcional, pois se limita à introdução de conteúdos relativos a diferentes culturas. Já nas práticas pedagógicas, é vivenciada uma interculturalidade crítica que vai além do currículo explícito, posto que também se efetiva por meio do currículo oculto, nas atividades, ensinamentos e relações estabelecidas no cotidiano.

Silva (2017) defende a tese, a partir do estudo da experiência do Programa Parakanã, que a escola por favorecer relações de mediação cultural importantes entre a sociedade Toria e a sociedade Awaete contribuiu significativamente para a afirmação e manutenção da cultura, do território e da língua nativa, fortalecendo a autonomia indígena Parakanã.

Portanto, os trabalhos apresentam a interculturalidade crítica “como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias” (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 167). Assim, os trabalhos de Lacerda (2014), Ferreira (2014), Silva (2017), Oliveira (2018), Pedrana (2018) e Ramirez (2018) apresentam o reconhecimento cultural indígena sendo imprescindíveis para a realização da justiça social e educacional.

b) *Práticas Educativas*

Quadro 17 - Teses sobre práticas educativas na perspectiva da interculturalidade crítica

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UFPE	HAZIN	2016	A língua inglesa como segunda língua na educação infantil.	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UCDB	SILVA	2018	Identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história	Não define o tipo de pesquisa no resumo
PUC/RJ	JUNIOR	2017	A interculturalidade no ensino de artes visuais	Não define o tipo de pesquisa no resumo
PUC/RJ	COLVERO	2016	Laicidade e educação escolar	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UNB	FEITOSA	2015	Bioética de intervenção	Não define o tipo de pesquisa no resumo

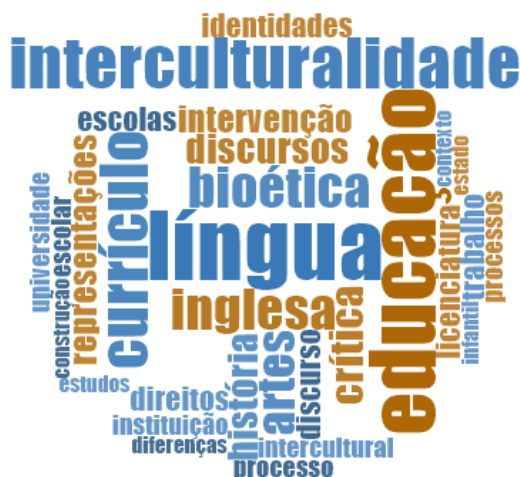
Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados contidos no quadro 17, nota-se que as produções no campo da interculturalidade crítica com o objeto de investigação *práticas educativas* iniciaram em 2015 com a pesquisa de Feitosa. Aponta-se que o maior índice de produção ocorreu no ano de 2016, totalizando 02 (duas) teses, a saber: Hazin e Colvero.

Os objetos de investigação nestas produções desdobram-se na interculturalidade crítica presente: nas práticas educativas (HAZIN, 2016), (SILVA, 2017) e (JUNIOR, 2018), como também na análise da intervenção da laicidade no contexto educacional brasileiro e francês (COLVERO, 2016) e da bioética (FEITOSA, 2015).

As produções mapeadas concentram-se nas regiões Sudeste (02 teses), Nordeste (01 tese) e Centro-Oeste (02 teses). Somente as regiões norte e sul não apresentam produções. Com base nos resumos dessas teses, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 16 - Teses sobre Práticas Educativas na perspectiva da interculturalidade crítica



Fonte: Teses sobre práticas educativas na perspectiva da interculturalidade crítica decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Conforme a figura 16, nota-se que as palavras de maior ocorrência foram: *interculturalidade* e *educação*, posto que a primeira faz relação à base epistêmica utilizada pelos autores no campo de sua investigação e a segunda — *educação* —

centraliza-se como objeto de estudo seja: *no ensino, na escola, na licenciatura e na universidade*. Desse modo, os autores problematizam as práticas educativas presentes em diversos espaços fazendo uso da teoria da interculturalidade crítica e da educação intercultural.

Hazin (2016, p. 09) problematiza o ensino da língua inglesa na educação infantil e reflete sobre os processos discursivos referentes ao ensino e aprendizado desta neste espaço. Conclui que essa reflexão é de extrema importância “pela necessidade de refletirmos sobre os discursos que nos constituem [...] e de pensarmos sobre o papel da língua inglesa, enquanto língua hegemônica, em nossa sociedade e em nossas vidas”.

Silva (2018) analisou em seu trabalho a interculturalidade presente no currículo do curso de história, concluindo que o currículo “é colonizado pelo eurocentrismo e pela branquitude, mas observou-se, a existência de tentativas de descolonização do currículo com embates às representações inferiorizantes de negros e indígenas” (p. 7). Assim, destacou que as representações hegemônicas acerca das identidades brancas continuem, predominantemente, marcando o currículo do curso de Licenciatura em História um padrão eurocêntrico e colonial.

Junior (2017, p. 8) aponta a “existência de um ensino de artes ‘out of the box’, baseado nos conceitos de “arte como experiência” e “arte em campo expandido”, que vem investindo na interculturalidade como princípio teórico a partir das práticas”. Desse modo, ilustra as atividades, com princípios da interculturalidade crítica, desenvolvidas com os alunos, a saber: a arte popular, com ênfase nas artes indígenas, africanas e afro-brasileira e o ensino de artes visuais antirracistas articuladas com a identidade cultural de seus/suas alunos/as.

Seguindo a cronologia do quadro 17, Colvero (2016) abordou a presença da religião na escola pública e ao seu papel diante de questões de cunho religioso as quais adentram seu cotidiano em dois países laicos, França e Brasil, concluindo que “nenhum dos países estudados adota efetivamente uma política educacional voltada à valorização das diferenças, sobretudo religiosas, mesmo que ambos a defendam em seus contextos educativos” (COLVERO, 2016, p. 10).

Feitosa (2015) descreveu e analisou, em sua tese, o processo de elaboração, surgimento, legitimação e propagação da teoria denominada Bioética de Intervenção e concluiu que a “ação bioética agrega-se à perspectiva da interculturalidade crítica ao pluralismo bioético proposto pela Bioética de Intervenção” (FEITOSA, 2015, p. 8).

Os trabalhos apresentam a práxis da interculturalidade crítica como alternativa para romper com o eurocentrismo/colonialismo presente no ensino da língua inglesa não como uma língua hegemônica, mas evidenciando seus traços culturais (HAZIN, 2016); na prática de resistência de professores no curso de história (SILVA, 2018); no ensino das artes visuais em uma perspectiva intercultural (JUNIOR, 2017); na crítica pela ausência de uma política educacional voltada à valorização das diferenças religiosas nos países França e Brasil (COLVERO, 2016); e pela ação da bioética na perspectiva da interculturalidade crítica (FEITOSA, 2015).

Portanto, os autores fundamentam seus trabalhos na educação intercultural, isto é, em uma “educação que promova o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural” (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 160).

c) Formação de professores

Quadro 18 - Teses sobre formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
UCDB	RAUBER	2017	Professores egressos do curso de pedagogia	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFMG	RODRIGUEZ	2016	Formação docente	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UCDB	SILVA	2018	Processo formativo docente	Não define o tipo de pesquisa no resumo
UFAM	VASCONCELOS	2016	Identidade cultural na formação docente	Não define o tipo de pesquisa no resumo

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio dos dados contidos no quadro 18 sobre as produções no campo da interculturalidade crítica na formação de professores, nota-se que os primeiros trabalhos ocorreram em 2016 com as pesquisas de Rodriguez e Vasconcelos, seguida em 2017 por Rauber e em 2018 por Silva. As produções mapeadas distribuem-se: 03 (três) na região centro-oeste e 01 (uma) na região norte. Por intermédio dos 04 (quatro) resumos das teses, o software Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 17 - Teses sobre formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica



Fonte: Teses sobre formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica decodificada pelo NVIVO, 2019.

De acordo com o software Nvivo, por meio da decodificação e categorização dos trabalhos, a palavra de maior ocorrência na nuvem de palavras conforme a ilustração da figura 17 foi *Formação*. Tal análise se deu pelo fato das 4 (quatro) teses abordarem este objeto de investigação *na formação inicial e docente*, no campo epistêmico da *interculturalidade* que fundamenta *a diferença, a identidade, a cultura, as práticas e os saberes*.

Rauber (2017) objetivou compreender, com base na interculturalidade crítica e nos Estudos Culturais, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar. Por fim, a “pesquisa mostrou que as professoras, em alguns momentos, aproximam-se de concepções de identidades/diferenças como passíveis de serem modificadas pelos processos educativos, portanto como não essenciais e fixas” (RAUBER, 2017, p. 8).

Rodriguez (2016) problematiza a formação docente no campo do eurocentrismo/colonialidade e apresenta a dimensão da interculturalidade na formação e na educação intercultural bilíngue no Equador. A pesquisa elucida a

necessidade de ter estratégias para inclusão de conceitos, saberes, línguas emergentes na formação docente no ensino superior equatoriano.

Silva (2018) objetiva em sua tese analisar a (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Como resultado da pesquisa, ilustrou que os professores reconhecem a existência das diferenças no espaço escolar e percebem a manifestação de preconceitos e a necessidade de trabalhar pedagogicamente com isso. “Porém, ao mesmo tempo, em sua maioria, não percebem as diferenças como positivas para o processo educativo e veem-nas como oriundas das famílias” (SILVA, 2018, p. 9).

Vasconcelos (2016) trabalha com a identidade cultural como possibilidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais pelo olhar da interculturalidade no curso de Pedagogia. Conclui que não há um trabalho sistematizado com os conhecimentos/saberes da cultura local no curso de Pedagogia e defende a formação dos professores para o trabalho com as diferenças culturais pelas lentes da interculturalidade.

Desse modo, os autores Rauber (2017), Rodriguez (2016), Silva (2018) e Vasconcelos (2016) focalizam em seus trabalhos no campo da formação de professores a interculturalidade “como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias” (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 164). com a educação intercultural tratando o reconhecimento cultural como elemento imprescindível para a realização da justiça social e que ela possa articular diretamente na formação de professores críticos e cidadãos humanizadores e dialéticos.

2.4.3 Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas

Depois do levantamento feito, pelo estado do conhecimento, no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrou-se 40 (quarenta) trabalhos no campo epistemológico da interculturalidade crítica, sendo 25 (vinte e cinco) dissertações e 15 (quinze) teses. As teses foram mapeadas e categorizadas em 03 (três) temas. Ilustra-se que o ano de maior produção foi 2018 com 05 (cinco) teses. O software NVIVO decodificou, por meio das análises dos 15 (quinze) resumos das teses, a seguinte nuvem de palavras:

Figura 18 - Interculturalidade crítica e seus objetos de estudo



Fonte: teses sobre a interculturalidade crítica e seus objetos de estudo decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Por meio da ilustração da figura 18 nota-se que as 15 (quinze) pesquisas circulam seus 03 (três) objetos de estudo no campo da *educação*, fazendo uso do aporte teórico da interculturalidade para investigar as problemáticas no tangente à *formação docente*, às *práticas*, à *educação indígena* no contexto *universitário* e *escolar*. Destaca-se que as categorias fundantes do pensamento intercultural circulam as pesquisas analisadas, a saber: *diferença*, *identidade*, *cultura*.

Nesse contexto, ilustra-se que os autores no decorrer de suas teses defendem a educação intercultural nos diversos espaços – escola, universidade, aldeia – como afirmação das diversas culturas, dos saberes e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo e no construto da educação, posto que, para Candau e Russo (2010, p. 165) “a perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem”.

A interculturalidade crítica será trabalhada nesta tese “[...] como processo e como projeto político. Caracterizando-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2021, p. 26), isto é, como energia de resistência de sujeitos surdos da Amazônia tocantina.

O estado do conhecimento constatou que a interculturalidade crítica enquanto campo epistêmico esteve presente em diversas áreas do conhecimento, como: ciências humanas, ciências da saúde e multidisciplinar. Somando-se a isso,

infere-se que o doutorado em educação apresentou o maior quantitativo de produções, totalizando 11 (onze) teses, ou seja, 73,3% do total dos trabalhos mapeados.

Outro dado interessante a ser comentado trata-se da repetição no mapeamento da tese Santos (2018), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)⁴⁴, que investiga o objeto *Educação Étnico-racial* em dois campos epistêmicos: decolonialidade e interculturalidade crítica.

Por fim, destaca-se que o levantamento feito nas 15 (quinze) teses categorizou os trabalhos nos seguintes objetos de investigação: indígenas (6), Práticas educativas (5) e Formação de professores (4). Mesmo sendo uma base epistêmica, relativamente recente, não se pode negar a sua importância como base teórica nos objetos de investigações citados, todavia há objetos não tratados como Educação Especial, Educação hospitalar, entre outros, o que se apresenta como convite aos pesquisadores da América Latina.

2.5 O que as pesquisas ilustram no campo das identidades surdas?

O último descritor *identidades surdas* apresentou um quantitativo de 25 trabalhos, sendo: 22 dissertações e 03 teses.

Somando-se a isso, realizou-se o mapeamento das produções de **tese** em nível regional no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)⁴⁵ no qual apresentou-se 01 (uma) tese na área da surdez (GONÇALVES, 2016), não havendo interface entre o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica ao objeto surdez/identidades surdas. Destaca-se que a Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) é extremamente recente, ainda não possuindo nenhuma turma formada, não havendo teses defendidas no programa supracitado.

Portanto, o estado do conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior totalizou o quantitativo de 22 (vinte e duas) dissertações e 03 (três) teses produzidas no período

⁴⁴ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538> Acesso em: 14 mar. 2019.

⁴⁵ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538> Acesso em: 14 mar. 2019.

de 2004 a 2018, um total de 25 (vinte e cinco) trabalhos com o objeto de investigação identidades surdas.

O mestrado e doutorado em educação apresentou o maior quantitativo de produções, 14 (quatorze) trabalhos, sendo: 13 dissertações e 01 tese, evidenciando ser uma temática recorrente no campo educacional. Destaca-se que o maior quantitativo de produções de teses e dissertações sobre identidades surdas ocorreu no ano de 2011, totalizando 05 (cinco) teses.

2.5.1 Objetos investigados em teses e dissertações no campo das identidades surdas

a) *Áreas de conhecimento: presente no objeto investigado*

As áreas de conhecimento que investigam as identidades surdas são: educação, linguística aplicada, estudo das linguagens, educação/cultura e identidades, educação matemática, economia doméstica e educação agrícola direito, ilustrando ser um campo de estudo presente em 03 (três) grandes áreas de conhecimento, a saber: ciências humanas, linguística, letras e artes e multidisciplinar.

b) *Temas de estudo sobre identidades surdas*

Por meio das dissertações e teses, sobre identidades surdas, alguns temas foram investigados nas produções, como: aspectos linguísticos (1); contexto educacional (14); campo artístico (1); brincar na infância (1); comunidades virtuais (1) e olhares sobre si (6). Elucida-se ao leitor que neste item ocorrerá a explanação dos 25 (vinte e cinco) trabalhos mapeados no estado do conhecimento, todavia a **leitura, o mapeamento, a análise e a categorização** do software NVIVO ocorrerá somente nas teses (3 trabalhos) presente no tópico 2.5.2.

Os trabalhos sobre identidades surdas apresentaram o início das produções em 2004 com a dissertação de Martins. Destaca-se que os trabalhos, dissertações e teses, apresentam o contexto educacional sendo o maior *locus* de circulação e construção de identidades surdas, bem como campo de investigação, conforme o quadro a seguir:

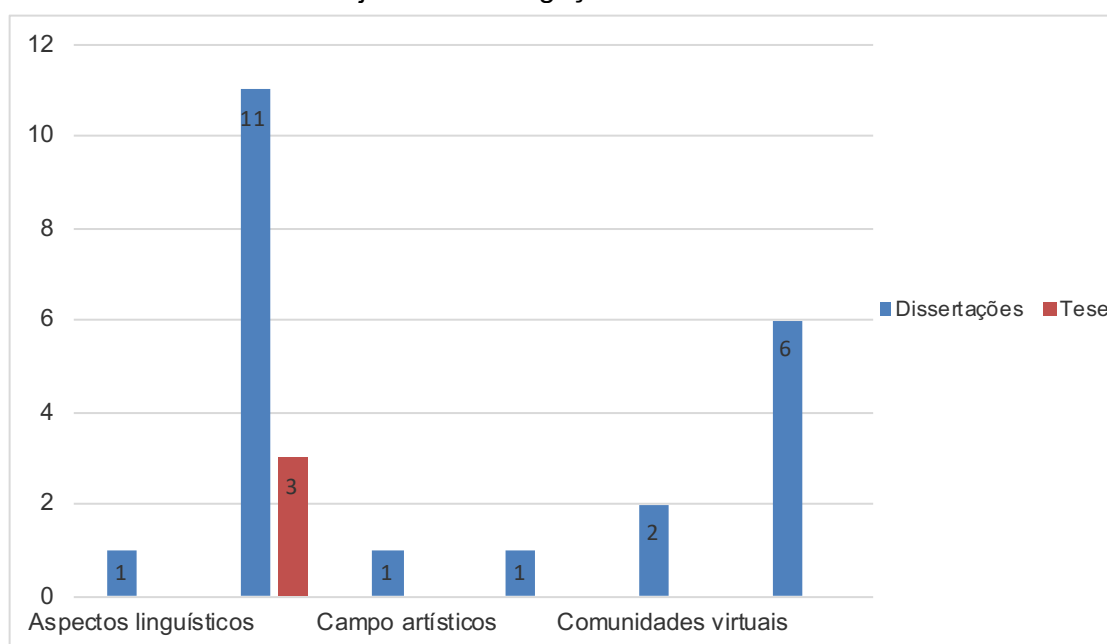
Quadro 19 - Temas investigados sobre identidades surdas

TEMAS	ANOS	AUTORES
Aspectos Linguísticos	2004	Martins
Contexto Educacional	2006	Nebel
	2008	Félix
	2011	Melo; Terra; Mello
	2012	Mendes
	2013	Sarluri
	2014	Gare
	2015	Lima
	2017	Araújo; Silva; Leandro
	2018	Bandeira; Coutinho
Campo Artístico	2005	Farias
Brincar Na Infância	2008	Infância
Comunidades Virtuais	2016	Urenha
	2017	Cordeiro
Olhares Sobre Si	2009	Rosa
	2011	Costa; Santos
	2012	Santos
	2016	Mendes
	2018	Xavier

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Desse modo, foram mapeados 06 (seis) temas de investigação em 25 (vinte e cinco) produções. O maior quantitativo está presente no **contexto educacional**, seguido por **olhares sobre si**. Nesse ínterim, destaca-se que as dissertações de Rosa (2009), Costa (2011), Santos (2011), Santos (2012), Mendes (2016) e Xavier (2018) versam sobre a construção das identidades a partir do olhar, da representação do surdo sobre si, da sua língua e da sua cultura. Os trabalhos fundamentam-se pela história de vida, pelas narrativas de vida e pela pesquisa etnográfica. Faz-se necessário pontuar que a categoria **contexto educacional** é o único tema de investigação que apresenta trabalhos em nível de mestrado e doutorado, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Objeto de investigação sobre identidades surdas



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Por meio, do gráfico 4 percebe-se que o contexto educacional é espaço de investigação e circulação das identidades surdas, apresentando um quantitativo de 14 (quatorze) trabalhos, sendo: 11 (onze) dissertações e 3 (teses). Desse modo, o próximo irá aprofundar as análises a respeito das teses, com o intuito de verificar se o objeto em questão, identidades surdas, está sendo pesquisado com base na decolonialidade e/ou da interculturalidade crítica, com os seguintes questionamentos: existem tais produções? Se sim, quais as lacunas?

2.5.2 Temas de investigação nas teses

Com base no levantamento das 03 (três) teses optou-se em estruturar as publicações em área temática, para poder visualizar o campo de conhecimento no qual o objeto investigado fundamentou sua produção. Destaca-se que as (três) teses pertencem ao mesmo tema de investigação, contexto educacional, sendo mapeadas, categorizadas e analisadas pelo software NVIVO com intuito de explanar as similaridades das pesquisas com o referido objeto, por meio da nuvem de palavras.

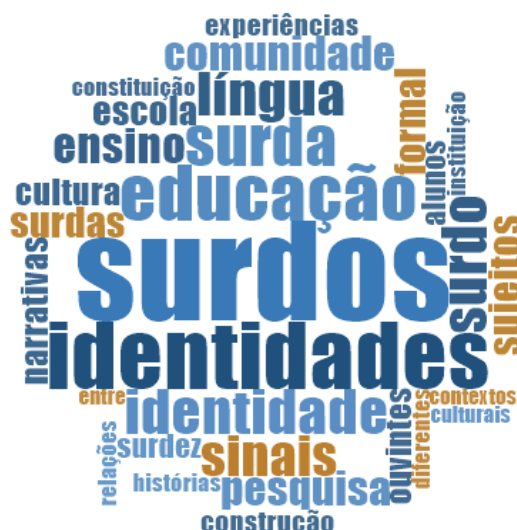
Quadro 20 - Teses sobre identidades surdas no contexto educacional

INSTITUIÇÃO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PESQUISA	APORTE TEÓRICO
USF	GARE	2014	Diferentes práticas de ensino e a construção de Identidades Surdas	Pesquisa de campo	Perspectiva foucaultiana
UNICAMP	FELIX	2008	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de Identidades.	Pesquisa de campo	Estudos Culturais
UFBA	MELO	2011	Família e Escola: criando Identidades na constituição do sujeito surdo.	Pesquisa de campo	Representações Sociais

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Com base nos dados contidos no quadro 20 sobre as produções das identidades surdas no contexto educacional, nota-se que a gênese dos trabalhos ocorre em 2008 com a pesquisa de Félix, seguida em 2011 por Melo e em 2014 por Gare. As produções mapeadas distribuem-se em 02 (duas) na região sudeste e 01 (uma) na região nordeste. Por meio dos 03 (três) resumos das teses, o *software Nvivo* decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade à nuvem de palavras, conforme a imagem a seguir:

Figura 19 - Teses no contexto educacional sobre identidades surdas



Fonte: Teses sobre identidades surdas e o contexto educacional decodificada pelo NVIVO, 2019.

Percebe-se, com base na figura 19, que a convergência das teses se deu nas palavras *Surdos* e *identidades*, posto que as pesquisas circulam o objeto da surdez,

com ênfase nas identidades surdas, no contexto escolar. Assim, fazem uso das *narrativas* para ilustrar a importância *da cultura, da história e da língua* na constituição do sujeito surdo.

Os trabalhos problematizam as relações entre surdos e ouvintes (professores, alunos e familiares) na construção das identidades surdas e ilustram práticas normalizadoras, currículo excludente e isolamento familiar. Destaca-se, que os três autores, Gare (2014), Felix (2008) e Melo (2011), condenam tais práticas e defendem a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos.

Gare (2014) tratou em sua tese de diferentes práticas de ensino no construto da formação das identidades surdas no ambiente formal e não formal do ensino, fez uso da perspectiva foucaultiana para analisar os dados coletados e nas considerações finais chamou atenção para a necessidade de ações políticas no sentido de dar ao surdo uma educação que comporte um currículo bilíngue, “que venha garantir as mesmas oportunidades da comunidade oral. Surdo; Discurso; Identidade Surda; Educação Formal e Educação Não Formal” (GARE, 2014, p. 8).

Felix (2008) discute em seu trabalho como ocorre a interação social em uma escola inclusiva, entre surdos e ouvintes, e faz reflexões sobre as representações que são construídas sobre surdez, à língua de sinais e as identidades surdas. Faz uso dos estudos culturais como aporte teórico de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. O autor afirma que “embora os momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes não tenham ocorrido com muita frequência, as representações que os ouvintes construíram da língua de sinais, da surdez e das identidades dos alunos surdos eram positivas” (p. 9).

Melo (2011) objetivou descrever a visão que os pais e professores têm sobre a surdez no processo no qual o surdo constrói sua identidade. Fez uso do aporte teórico das Representações Sociais para analisar a história de vida dos surdos e as representações sobre sua identidade atribuída pelos seus professores e familiares. A autora percebeu práticas de normalização e de ouvintização presentes na escola regular, bem como o isolamento e distanciamento dos surdos nas famílias ouvintes. Assim, conclui em sua tese que as representações sociais dos familiares e da escola “circundam a vida do surdo, parece ser o fator que contribui para definir a postura adquirida pelos sujeitos surdos, vindo a construir a sua identidade” (MELO, 2011, p. 11).

Os 03 (três) trabalhos apresentam como objeto central a construção das identidades surdas no contexto escolar. Assim, problematizam as relações tênuas dos alunos surdos, com os professores mediante as práticas de ensino articulado ao currículo (GARE, 2014); as interações sociais e representações entre surdos e ouvintes em sala de aula (FELIX, 2008); e a construções de Identidades surdas por meio da relação e da visão da família e da escola sobre o surdo (MELO, 2011).

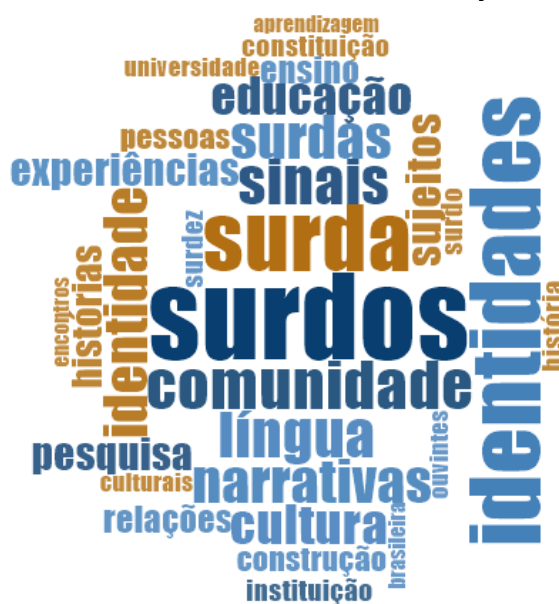
É inegável a importância das produções nos âmbitos **acadêmico**, pois foram as pioneiras na discussão da temática; no **pedagógico**, posto que suscitaram problematizações a respeito das práticas de ensino, do currículo e das relações entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, e, por fim, no **social**, uma vez que oportunizou o questionamento a respeito da construção das identidades surdas mediada pela língua, pela cultura e pela diferença surda.

Entretanto, destaca-se que as produções não percorrem o caminho do construto desta tese – A integralidade do Ser – como elemento ontológico da construção das identidades dos sujeitos surdos, bem como não fizeram uso dos campos epistêmicos, elencados nesta produção – decolonialidade e a interculturalidade crítica – e, por fim não investigaram sujeitos surdos amazônidas.

2.5.3 Algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas

Por meio do levantamento feito, pelo estado do conhecimento, no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrou-se 25 (vinte e cinco) trabalhos sobre o objeto *identidades surdas*, sendo: 22 (vinte e duas) dissertações e 03 (três) teses. As teses foram mapeadas, categorizadas e analisadas em 01 (um) tema, a saber: contexto educacional. Ilustra-se que em 2004 iniciou-se as produções sobre este objeto com a dissertação de Martins com foco nos aspectos linguísticos e em 2008 com a tese de Félix no campo educacional. O *software NVIVO* decodificou, por meio das análises dos 25 (vinte e cinco) resumos das produções (dissertações e teses), a seguinte nuvem de palavras:

Figura 20 - Identidades surdas e seus objetos de estudo



Fonte: Teses sobre identidades surdas decodificadas pelo NVIVO, 2019.

Por meio da ilustração da figura 20 nota-se que as 25 (vinte e cinco) pesquisas circulam seus objetos de estudo sobre os *surdos* e suas *identidades*, mediadas pela: *história dos surdos, sua língua e sua cultura nas relações e experiências* desses sujeitos com os *ouvintes* referidos espaços: *instituição, universidade e escola*.

O estado do conhecimento constatou que o objeto das identidades surdas esteve presente em diversas áreas do conhecimento, como: ciências humanas, linguística, letras e artes e multidisciplinar. Somando-se a isso, infere-se que os Programas de Pós-graduação em educação, em todos os estados brasileiros, apresentaram o maior quantitativo de produções, totalizando 15 (quinze) trabalhos, ou seja, 60% do total dos trabalhos mapeados.

Por fim, destaca-se que o levantamento feito nas 25 (vinte e cinco) produções foram categorizados nos seguintes objetos de estudos, a saber: aspectos linguísticos (1); contexto educacional (14); campo artístico (1); brincar na infância (1); comunidades virtuais (1); e olhares sobre si (6). As teses sobre identidades surdas focam-se no contexto educacional e apresentam o seguinte aporte teórico: perspectiva Foucaultiana (GARE, 2014); nos Estudos Culturais (FELIX, 2008) e Representações Sociais (MELO, 2011).

2.6 A interface dos descritores no construto da tese

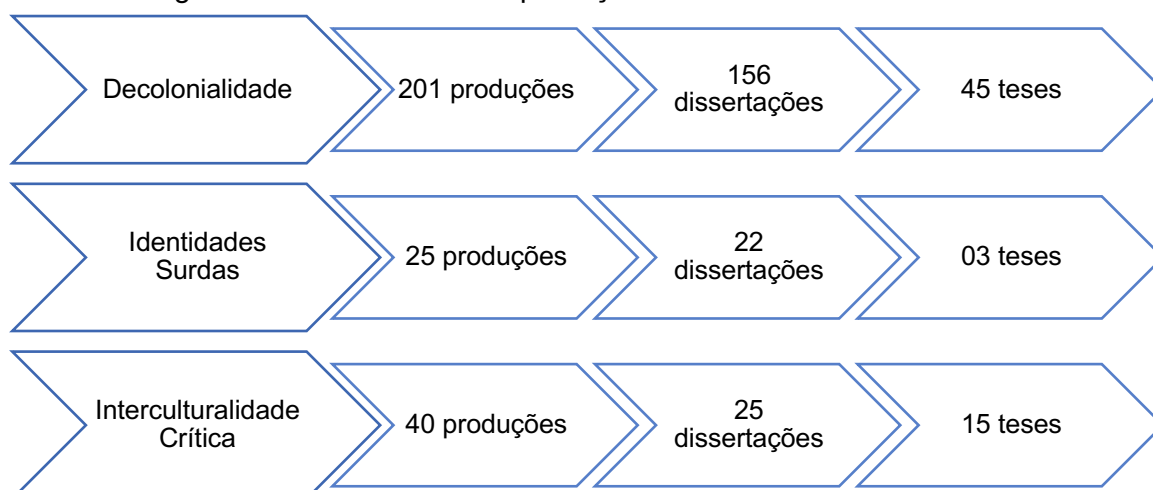
A interface dos descritores no construto da tese destacou-se no **primeiro momento** em 201 (duzentos e uma) pesquisas envolvendo o descritor “Decolonialidade”, sendo 156 (cento e cinquenta e seis) dissertações e 45 (quarenta e cinco) teses, sendo que: 05 (cinco) delas já haviam sido informadas no PPGED/UFPA. As produções são em diversos campos do conhecimento, como: educação, saúde, artes etc., todavia, nenhuma trata da pessoa com deficiência, neste caso em específico à pessoa Surda.

Nesse contexto, o estado do conhecimento no **segundo momento** apresentou 40 (quarenta) trabalhos no campo da interculturalidade crítica, sendo: 25 (vinte e cinco) dissertações e 15 (quinze) teses. O campo da interculturalidade crítica foi tratado nos seguintes objetos de estudo: Indígenas, formação de professores e práticas educativas.

Por fim, realizou-se no **terceiro momento** um levantamento de produções (dissertações e teses) sobre “Identidades Surdas”. Apresentou-se 25 (vinte e cinco) trabalhos, sendo apenas 03 (três) teses e 22 (vinte e duas) dissertações. Os trabalhos apresentavam a construção de identidades relacionada à cultura surda, Libras, implante coclear, família, escola, currículo, literatura e internet. Nenhum dos trabalhos apresenta a construção de identidades de sujeitos surdos do interior da Amazônia.

Assim registrou-se nos três descritores, de acordo com as produções, um total de 266 (duzentos e sessenta e seis) trabalhos, sendo 203 (duzentos e três) dissertações e 63 (sessenta e três) teses, conforme a imagem a seguir:

Figura 21 - Quantitativo das produções no Estado do conhecimento



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

Após a leitura dos resumos das 45 (quarenta e cinco) teses no campo da **decolonialidade** demarcou-se os seguintes temas: indígenas (9), Étnico-raciais (7), Ed. Ambiental (3), Dança e teatro (2), Práticas educativas (4), Formação inicial (4), Mulheres (3), Sexualidade (2), Pensadores obra e vida (7), âmbito Jurídico (2), Bioética (1) e Ed. Higienização (1).

No descritor da **interculturalidade crítica** ilustrou-se, após a leitura dos resumos das teses, os seguintes temas: indígenas (6); práticas educativas (5) e formação de professores (4).

No campo das **identidades surdas** realizou-se a leitura e análise dos resumos em dois momentos: o **primeiro momento** correspondeu a **leitura** e o **mapeamento** dos objetos de estudos das 22 (vinte e duas) dissertações, a saber: aspectos linguísticos (1); contexto educacional (11); campo artístico (1); brincar na infância (1); comunidades virtuais (1) e olhares sobre si (6) e o **segundo momento** correspondeu a **leitura, o mapeamento, a análise e categorização** do software NVIVO das teses (3 trabalhos), o que ilustrou o seguinte objeto investigado: contexto educacional

Após as leituras dos 63 (sessenta e três) resumos utilizou-se o software NVIVO com intuito de associar os três descritores – decolonialidade (45 teses), interculturalidade crítica (15 teses) e identidades surdas (3 teses) - para a viabilizar a codificação e categorização dos trabalhos. Assim, ilustrou-se as 03 (três) palavras principais utilizadas nos referidos resumos com base na nuvem de palavras, a seguir:

Figura 22 - Interface dos três descritores



Fonte: Teses sobre os três descritores decodificados pelo NVIVO, 2019.

Infere-se que mediante a decodificação do *software* quanto mais vezes a palavra aparece no texto, maior é o seu tamanho, isto é, apresenta uma maior frequência. Desse modo, selecionaram-se as três palavras mais frequentes no texto, sendo elas: **identidades** (47%), foco desta investigação; **interculturalidade** (39%), aporte teórico deste trabalho; e **decolonialidade** (14%) campo epistêmico da referida tese.

A partir da maior incidência da palavra **identidade** fez-se necessário ampliar as leituras dos resumos, ou seja, foram lidos todos os trabalhos (dissertações e teses), com o objetivo de investigar as produções deste o objeto nos campos epistêmicos, metodológicos e conceituais, com o intuito de ilustrar o possível ineditismo desta tese. Comprovou-se que os campos epistêmicos da **decolonialidade** e da **interculturalidade crítica** ainda não foram utilizados no objeto de estudo **identidades surdas**.

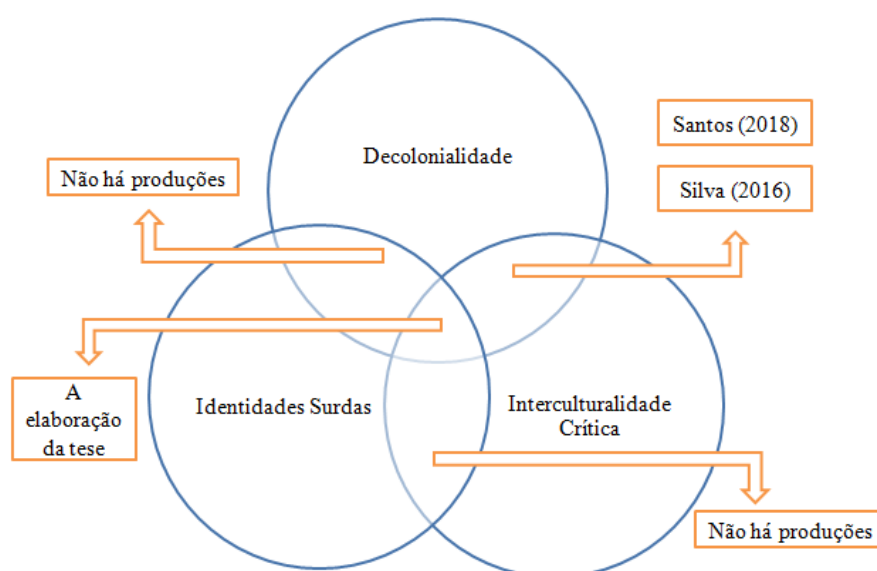
Por fim, buscou-se investigar as produções – dissertações e teses – que discutiam a interface da decolonialidade, da interculturalidade crítica e das identidades surdas. Há algum trabalho que realize essa interface? Se sim, quais são as possíveis lacunas? Afinal, “[...] o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Para tanto, no total de 266 (duzentos e sessenta e seis) produções mapeadas encontrou-se 02 (dois) trabalhos que realizaram a interface dos campos epistêmicos da decolonialidade e da interculturalidade crítica, sendo eles: a dissertação de Silva (2016) intitulada *Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica* e a tese de Santos (2018) intitulada

Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre Educação Étnico-racial e as implicações sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural.

Ilustra-se que as 02 (duas) produções supracitadas trataram dos objetos de investigação: Trabalhadoras domésticas na EJA (SILVA, 2016) e Educação Étnico-racial (SANTOS, 2018), isto é, não investigaram o campo da Educação Especial, com ênfase nas identidades surdas. E as possíveis interfaces entre: decolonialidade e identidades surdas e interculturalidade crítica, assim se ilustra o ineditismo desta tese com base na imagem a seguir:

Figura 23 - Ineditismo da tese



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses da CAPES – 1º semestre de 2019.

A presente exposição leva a concluir que há uma falta de pesquisas sobre identidades surdas nos campos epistêmicos da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Por fim, o estado do conhecimento comprovou que os termos **decolonialidade**, **interculturalidade crítica** e **identidades surdas** ainda não foram investigados nos campos acadêmico, científico e profissional estabelecendo uma lacuna imensurável na produção do conhecimento científico.

Desse modo, indica-se que a pesquisa referente ao objeto *Narrativas Surdas e o Pensamento Decolonial: construção de identidades de sujeitos surdos na Amazônia Tocantina* ainda não fora realizada. Assim, esta investigação propõe-se a contribuir para a compreensão de como ocorrem as construções das identidades dos

sujeitos surdos na Amazônia tocantina à luz da decolonialidade e da interculturalidade crítica.

As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. **O que é narrado exige troca de olhares e gestos.** O que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício de memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira posição diante do que é narrado. Saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição (FREIRE, 2014, p. 45, grifo nosso).

3 O SEMEAR⁴⁶ METODOLÓGICO E AS NARRATIVAS DE VIDA: APROXIMAÇÕES COM O TERRENO DE INVESTIGAÇÃO

Os pesquisadores jardineiros jamais desistem de sua semente, ainda que o clima e o solo não estejam propícios para que ela germine. O bom jardineiro sabe o momento certo da sementeira. Em face à espera ele aprecia as etapas do amadurecimento da semente e ao germinar contempla o perfume, as cores e a textura de sua flor.

Ao fazer alusão ao pesquisador jardineiro tem-se como base Alves (1999, p. 24) que registra: “todo jardim começa com uma história de amor, antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído é preciso que eles tenham nascido dentro da alma. Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles”.

O jardim, então, é o objeto a ser investigado pelo (a) pesquisador(a) jardineiro(a). O (A) pesquisador(a) necessita ter uma relação de amor com objeto, para que possa vir desenvolver uma investigação pautada na problematização, na criticidade e no afeto. Assim, o jardim precisa ser amado, zelado e visitado diariamente pelo jardineiro.

Alves (1999, p. 24) indaga: “O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro”. É nítido que há uma correlação intrínseca entre o pesquisador e o discurso do sujeito a ser pesquisado, na medida em que um precisa do outro para ser aquilo que almeja ser, isto é, sem o objeto não há pesquisa e nem ação do pesquisador e

⁴⁶ O termo *semeiar metodológico* faz uma analogia com o processo de plantar e colher do agricultor. A escolha por essa terminologia ocorre pelo trabalho desenvolvido na Faculdade de Educação do Campo – UFPA/Cametá. Dessa forma, o trabalho dos homens e das mulheres do campo aproximam-se com o desenrolar de uma pesquisa, uma vez que percebem os caminhos e reforçam que de pé no chão também se aprende a ler, que nossos sonhos educativos poderão brotar e que o campo não é lugar de atraso, mas sim um território cultural e político de lutas e conquistas.

sem ele não há problematização e nem investigação sobre o objeto. Infere-se, então, que o (a) pesquisador (a) só é pesquisador na medida em que contempla e problematiza um dado objeto e que um objeto só se torna um objeto investigativo frente a ação de um (a) pesquisador (a). Longe um do outro perdem a essência de sua ação no mundo.

Desse modo, configuram-se a partir da interferência direta e indireta de um com o outro. Faz-se necessário pontuar que essa correlação, entre pesquisador(a) e objeto, nem sempre é prazerosa, amorosa e fácil, ela é regada, também, de desprazer, dor e dificuldade, todavia não há como negar: ambos são afetados pela ação do outro.

Tomando como base a afirmação de Alves (1999, p. 24) que “todo jardim começa com uma história de amor”, permita-se perambular as veredas metodológicas percorridas por essa jardineira decolonial.

3.1 Pesquisador(a) decolonial

Todo ato de pesquisar é oriundo do ato de perguntar. Pesquisamos porque questionamos uma realidade, uma ação de um indivíduo e um contexto. Ao questionar, homens e mulheres, exercem sua atuação no mundo, com o mundo e com os outros e materializam a existência humana, por meio da vocação ontológica de *Ser mais*, isto é, de ser sujeito ativo, criativo e crítico no contexto social.

Tendo como base o pensamento freireano sobre a existência humana, ao perguntar, homens e mulheres materializam que estão em um tempo histórico-social, não como meros telespectadores, mas como criadores e fazedores de cultura. O ato de perguntar forma não somente a identidade do ser humano, mas também a identidade cultural de sua comunidade, da sociedade e de seu país.

Entende-se, então, que “a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27). Pergunta-se com o intuito de conhecer, como também de questionar as desigualdades, colonialidades e opressões e anunciar possíveis veredas para a transformação deste mundo em mundo mais ético, justo e decolonial.

O ser humano ao perguntar questiona e problematiza as estruturas, os fenômenos e as classes sociais, percebe os mecanismos de poder, as práticas

disciplinares e instituições normalizadoras que forjam as identidades dos cidadãos latino-americanos (CASTRO-GOMEZ, 2005).

O ato de perguntar relaciona-se com a curiosidade inerente de homens e mulheres a qual possibilita o processo de conhecimento. O ser humano é naturalmente curioso e essa curiosidade se intensifica nas teias históricas, nas tramas sociais e nas relações interpessoais.

Freire (2016) destaca que a curiosidade humana se apresenta enquanto ingênua e epistemologia. A primeira refere-se ao saber prático do senso comum desenvolvido e percebido pela experiência feita, por meio do conhecimento empírico, enquanto o segundo ocorre por meio dos procedimentos metodicamente rigorosos e críticos. Faz-se necessário pontuar, conforme o autor, que não há uma ruptura entre as curiosidades supracitadas, mas sim superação da primeira para a segunda:

[...] a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2016, p. 122).

Percebe-se, na assertiva anterior, que o autor destaca a superação da curiosidade ingênua para epistêmica por meio da criticidade do ser humano ao objeto cognoscível. O ato de perguntar, por meio da curiosidade, move o ser humano “[...] diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2016, p. 123). Em caráter preambular o (a) pesquisador (a) decolonial deve oportunizar ao participante da pesquisa a problematização acerca dos acontecimentos e engrenagens sociais, o que acarretará a superação da curiosidade ingênua para epistêmica.

O (A) pesquisador (a) decolonial no partilhar com o outro nutre, contempla e intervém no contexto e no objeto de investigação. Compromete-se com a mudança de práticas excludentes para práticas mais humanizadoras e inclusivas, para comprometer-se com aquele grupo que foi excluído socialmente, subalternizado no seu ser, fazer e saber. Por isso, o (a) pesquisador (a) decolonial faz uso da criticidade, da energia de descontentamento desta sociedade opressora, e busca a libertação mediante a denúncia da opressão/colonialidade imposta a estes grupos. Dessa feita,

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente, este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p. 17).

O (A) pesquisador (a) decolonial alimenta o comprometer-se, não somente, com o objeto de investigação, como também pela denúncia da subalternização que esses sujeitos, neste caso os seus entrevistados, viveram e vivem na lógica da colonialidade do ser, saber e poder presente na rede modernidade/colonialidade. Esse compromisso já era descrito por Freire (1979, p. 19): “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens [e mulheres] verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados”.

Esse comprometimento está enraizado em uma matriz decolonial, que enfatiza uma energia de insatisfação com as opressões e negações dos grupos subalternizados, presente no contexto da América Latina. Ao comprometer-se o (a) pesquisador (a) decolonial percorre veredas em que a alteridade, solidariedade e dialogicidade se façam presente na relação com os seus entrevistados e com o seu objeto de investigação.

De acordo com Freire (1979, p. 17) “assim, como não há homem [e mulher] sem mundo. Nem mundo sem homem [e mulher], não pode haver reflexão e ação fora da relação homem [mulher] - realidade”. Entende-se que o ser humano é um ser inacabado e que vai se construindo mediante as relações que realiza com os outros, no e com o mundo. Nessa perspectiva os sujeitos sociais, homens e mulheres, criam o mundo e podem continuar transformando-o.

Destaca-se que a atuação do (a) pesquisador (a) decolonial não se apresenta como um manual de técnica de pesquisa, com caráter prescritivo em uma lógica do dever ser. Ao contrário, seguindo os preceitos freireanos entende-se que o (a) pesquisador (a) decolonial por ser um ser inconcluso em uma lógica do *vir-a-ser* busca se fazer com o outro no aprender, no ensinar e no partilhar cultivando e nutrindo sua posição crítica, criativa e transformadora no/do mundo.

O campo epistêmico, ontológico e filosófico decolonial implica o reconhecimento de identidades outras, de pedagogias outras, de lógicas outras e sociedades outras, o que implica a “luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Para tanto o (a) pesquisador (a) decolonial irá gestar uma consciência crítica que permitirá transformar a realidade, posto que na medida em que conhece o *lócus* tende a se comprometer com a própria realidade e com a emancipação dos sujeitos que lá vivem, tal ação se dará em construção coletiva com o participante da pesquisa e com os indivíduos pertencentes à comunidade.

O (A) pesquisador(a) decolonial cultiva um olhar investigativo, indagador e questionador que se nutre da autenticidade, da responsabilidade e da dialogicidade com o participante da pesquisa. Reconhece a realidade na qual está inserido(a) enquanto uma realidade mutável e está sempre disposto a rever os dados coletados na pesquisa. Portanto, encarrega-se em “atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sociedade” (FREIRE, 1979, p. 57).

Nesse ínterim, o (a) pesquisador(a) decolonial conhece as problemáticas sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente na vida e na formação das identidades dos sujeitos daquela localidade. Portanto, ao pesquisar um determinado objeto não poderá se restringir a coletar as narrativas de seus participantes da pesquisa, buscará, ir além, oportunizar uma reflexão crítica acerca das dificuldades enfrentadas por ele no contexto social.

Tal problematização deve ser estimulada pelas perguntas. Para tanto essas não podem ser restritas e limitadas ao contexto microssocial. Precisam ser nutridas e cultivadas na conjuntura social, na problematização e na crítica acerca da ideologia fatalista, da conjuntura neoliberal e de uma ética do mercado que castra, que desumaniza e coisifica o ser social em um mero isso, em um objeto.

A entrevista está enraizada na vida do participante da pesquisa, as suas experiências e suas escolhas. A entrevista bem elaborada e realizada terá a oportunidade de favorecer a problematização de homens e mulheres no seu contexto micro e macrossocial. Oportunizará, com base na criticidade e na dialogicidade, a passagem da curiosidade ingênua para epistêmica, da ruptura do olhar fatalista das coisas para a materialidade da mudança e quebra do determinismo social.

O (A) pesquisador(a) decolonial não restringe sua atuação à coleta de dados sobre algum tema, mas sim no auxílio na tomada de consciência, autonomia, criticidade e mudança social do participante da pesquisa. Por conseguinte, o (a) pesquisador(a) não busca apenas alcançar os objetivos, ele(a) busca ir além, por meio do processo de denúncia de opressão, e também de anunciar perspectiva outras,

vidas outras e atitudes outras de um grupo outrora coisificado para a possibilidade de um ativista político humanizado.

Para isso, é imprescindível que o (a) pesquisador(a) decolonial supere o estado de objeto no qual é representado(a) pela sociedade-sujeito para tornar-se sujeito, fazedor e criador do mundo, “tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está” (FREIRE, 1979, p. 48).

O aprofundamento da realidade interliga-se com o ato de perguntar que é engendrado pela curiosidade epistemológica. O (A) pesquisador(a) decolonial busca encontrar respostas para suas hipóteses e objetivos do trabalho referente ao participante da pesquisa e à comunidade dele. Assim, “o trabalho de tese, como todo trabalho de pesquisa, deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que é preciso resolver” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Por meio da curiosidade do(a) pesquisador(a) decolonial sobre um determinado objeto de investigação emergem perguntas norteadoras que serão os fios da tecitura de seu trabalho e as respostas a essas perguntas constituir-se-ão uma tese. Portanto, é “durante o processo de buscar informações que ajudem a responder a essas perguntas, tudo indica que outras perguntas fundamentais emergem na constituição de um corpo coerente, lógico, rigoroso, que deve ser a tese” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Somando-se a isso, corrobora-se com os autores ao acreditar:

[...] que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem dúvidas provisórias, como as perguntas..., **mas, à medida que encontramos as perguntas essenciais que nos permitirão responder e descobrir novas perguntas, forma-se essa cadeia que possibilitará que a tese se vá construindo.** Uma tese em que não só as respostas serão o fundamental, mas também essa cadeia de perguntas, provisórias sempre. Parece-me, no entanto, que, para começar uma tese, o fundamental é aprender a perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27, grifo nosso).

A pesquisadora decolonial, autora desta tese, pergunta: quais são os elementos formativos que atuam no processo da construção de suas identidades, a partir das narrativas de vida que os surdos da Amazônia tocantina fazem de si ao reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos Surdos? Na tecitura, desta

investigação, espera-se além das contribuições teóricas a possibilidade de ressignificar a representação da identidade surda, uma vez ancorada na colonialidade no corpo normativo e no monolíngue, para o campo da integralidade existencial, social e cultural presente na decolonialidade.

3.2 Tipos de sementes utilizadas no contexto de investigação

Nesta investigação realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Neste contexto, Chizzotti (2013, p. 79) afirma que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Desse modo, o pesquisador ao investigar determinado objeto de seu interesse se manifesta nas atividades, na *práxis* e nas relações interpessoais presentes naquela realidade.

Tal interesse se efetiva na pesquisa de campo, posto que o pesquisador ao analisar um objeto insere-se *in lócus* para entendê-lo, assim sendo, na pesquisa de campo “[...] as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Este estudo assume um enfoque crítico-dialético, cujas pesquisas apresentam:

Um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1994, p. 97).

O autor destaca ainda que nesse tipo de pesquisa, o dinamismo da *práxis* transformadora dos seres humanos como agentes históricos na tomada de conscientização gera a participação ativa dele na organização social, política e educacional. Desse modo, a dialética trabalha “[...] com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo,

interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2010, p. 24). Kosik (1976, p. 30) ilustra que a dialética é:

[...] a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

O enfoque adotado neste estudo ocorreu em virtude do interesse em analisar os elementos formativos das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina, à luz do pensamento decolonial e intercultural crítico. Dessa maneira o método escolhido, crítico-dialético, é instrumento basilar para interpretação e compreensão da dinâmica da realidade.

Discute-se, ainda, pelo método da narrativa de vida, recurso metodológico que se atrai pelo caráter humano, suas vivências e suas experiências, a saber: “a curiosidade pelos outros e pelo Outro, por outras experiências vividas, outros meios e grupos sociais, até mesmo por outras sociedades é – em todos os meios sociais – a característica dos bons observadores da vida social” (BERTAUX, 2010, p. 13).

A curiosidade acerca dos saberes e das experiências práticas de vida de um participante da pesquisa são coletadas por meio da narrativa de vida entre ele e o pesquisador. Nesse contexto:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos — no campo, no mar e na cidade —, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o — puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Percebe-se, na assertiva de Benjamin (1994), que a narrativa expressa a história vivida e ilustrada pelo narrador, isto é, os fatores externos e internos que teceram e influenciaram o seu narrar. O método crítico-dialético articulado na tessitura da narrativa de vida permite compreender, em uma visão abrangente, os sujeitos nas suas condições históricas e sociais, na qual se oportuniza a reflexão, problematização e ação mediante as relações entre si e o mundo e entre si e o outro. Portanto, destaca-se que:

As histórias surdas preenchem esses requisitos pelo fato de não haver uma preocupação com a explicação dos fatos. Mas são narrados, são contados, como denúncia ou como forma de desabafo. São histórias relatadas de acontecimentos, causos ou até mesmo fatos, mas refletem as formas de ser/estar sendo surdos no mundo. Nessas formas de vida, transbordam as narrativas de resistências, de lutas, de quietude, mas sempre com ponderações relevantes para os discursos da educação especial e da inclusão (COSTA, 2007, p. 67).

Com base nessa discussão, assume-se a semente do tipo de pesquisa: narrativa de vida em uma perspectiva etnossociológica⁴⁷ e aponto que o presente estudo compreende uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com enfoque crítico-dialético em uma matriz freireana.

A tese prima em tratar os elementos que emergem para além da Libras (campo linguístico) e da deficiência (campo clínico): a formação das identidades dos sujeitos surdos, tendo em vista que o ser humano não se restringe apenas ao fator biológico, mas abarca o histórico, o humano e o social. Como base epistêmica, utilizou-se o conceito de identidade tratado na psicologia social descrita e defendida por Antônio Carlos Ciampa.

Nesse viés, “[...] a questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política” (CIAMPA, 2005, p. 132-133).

Oliveira (2011) pontua que para Ciampa a identidade é construída na relação social com o outro, assim a coloca em dois eixos conceituais: a *identidade pressuposta* e a *identidade metamorfose*. Com isso o autor elucida que “[...] a ‘identidade pressuposta’ é considerada como dada e não como a ‘identidade metamorfose’ construída num processo social, histórico e contínuo de construção” (OLIVEIRA, 2011, p. 171).

Partindo de um dinamismo da práxis com base na psicologia social, elucidou-se a *denúncia* das identidades surdas, enquanto *identidades pressupostas*: em uma matriz da colonialidade (do corpo normativo e do monolíngue) e apresentou-se o *anúncio* das *identidades metamorfoses* em uma perspectiva *decolonial e intercultural crítica* com base na integralidade existencial surda, descritas na seção V da tese.

⁴⁷ De acordo com Bertaux (2010, p. 23) “a perspectiva etnossociológica reconhece a diversidade e propõe uma forma de pesquisa empírica adaptada a identificação das lógicas próprias de cada mundo social, ou de cada tipo de situação”.

3.2.1 A semente do narrar: a ferramenta das narrativas de vida

Ao narrar homens e mulheres se fazem. Fazem sua identidade, fazem sua comunidade e fazem a humanidade. É pela narrativa que tecemos os elementos fundantes da vida humana – a identidade, a cultura, os saberes, a linguagem entre outros – ao narrar história o ser humano constrói e partilha saberes e afetos e materializa o estar no mundo, com o mundo e com os outros.

Toda narrativa é construída por história vivida, por experiências e aprendizagens de um dado momento. Assim, “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Nessa construção, narrar é demarcar a existência humana. A narrativa lança mão da oralidade para contar, relatar, ilustrar uma dada história vivida à outra pessoa ou a um grupo. “O verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa” (BERTAUX, 2010, p. 47).

Freire já mencionava que “as pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos” (FREIRE, 2014, p. 45). Desse modo, o indivíduo ao narrar uma história faz uso não somente da oralidade para contar o enredo, mas sim de uma gama de elementos da linguagem não verbal, como: gestos, olhares, trejeitos, expressões corporais para descrever a experiência vivida, como também de uma relação respeitosa e dialógica face-a-face com o outro.

Quem narra e quem ouve se conectam por meio da narrativa em uma história vivida que é compreendida por elementos descritos do narrador. Assim sendo, toda narrativa está impregnada de sentidos e significados vividos na memória do indivíduo, a qual é narrada em um campo dialógico propício para compreensão não somente deste indivíduo, mas sim dos fragmentos sociais da comunidade onde vive. Portanto, ilustra-se que “a narrativa é um exercício de memória atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira posição diante do que é narrado” (FREIRE, 2014, p. 45).

As narrativas de um indivíduo são linhas de sua vida presente em uma dada realidade social-histórica. Essas linhas se situam em torno de acontecimentos, situações e experiências interpessoais e coletivas da comunidade. Não se pode

afirmar que são linhas retas, mas sim linhas sinuosas e contínuas que ilustram de forma particular e única as trajetórias individuais.

Tendo como base Clandinin e Connelly (2011, p. 49) ao mencionarem que toda “[...] experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa”, ilustra-se que a tese adota uma abordagem qualitativa apresentando-se enquanto uma pesquisa de campo contendo perspectivas etnossociológicas⁴⁸ presentes no método das narrativas de vida, no qual se busca elucidar as narrativas dos sujeitos surdos da Amazônia Tocantina na construção de suas identidades firmadas na integralidade do ser, na unicidade e na completariedade.

A narrativa de vida permeia a construção identitária do sujeito, os fios que tecem sua ontologia e descrevem suas ações em uma dada situação. Desse modo, o método da “narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem” (BERTAUX, 2010, p. 29).

Os saberes, as experiências e as histórias circulam a narrativa de vida do sujeito. Ouvir narrativas, trabalhar com elas é oportunizar o discurso do outro que outrora foi negado. A tese propõe-se pensar nas identidades dos sujeitos surdos mediante as suas narrativas, isto é, olhar o sujeito surdo não pela falta (corpo deficiente/colonialidade do corpo normativo) e nem pela imposição da (colonialidade monolíngue), mas por aquilo que o une: sua integralidade existencial, social e cultural.

Destarte, a narrativa de vida possibilita ao outro o direito de ser narrado dentro dos seus elementos étnicos, culturais e sociais, permitindo a problematização de uma dada situação vivida, bem como “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27).

A narrativa de vida presente no campo sociológico apresenta como foco os aspectos da vida de um indivíduo ou de uma comunidade, relativo a uma prática social. Enunciando de forma objetiva, este estudo investiga os aspectos da vida de

⁴⁸ As sondagens etnossociológicas não abarcam as autobiografias. Conforme Bertaux (2010, p. 49), “na autobiografia, forma escrita e autorreflexiva, o sujeito que lança, solitário, um olhar retrospectivo sobre sua vida passada, a considera na totalidade e como uma totalidade. As características Já na narrativa de vida etnossociológica, [...] forma dialógica, o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas através de um filtro”.

sujeitos surdos, pertencentes ao contexto amazônico, na formação de suas identidades com base na integralidade do ser, a saber: gênero, raça, classe, religião, cultura, saberes, territórios, profissão e militância.

Para tanto, faz-se uso das narrativas de vida enquanto método importantíssimo na compreensão do sujeito nas suas relações interpessoais e sociais e na influência direta e indireta delas na construção e formação social. Ao ver de Bertaux (2010, p. 94) a narrativa de vida é “[...] uma improvisação sem notas (sem recorrer aos arquivos escritos) fundamentada na rememoração dos principais acontecimentos tais como foram vividos, memorizados e totalizados, que se esforça por discernir seus encadeamentos”.

Percebe-se, na assertiva anterior, que Bertaux (2010) compreende a narrativa de vida como espontânea, pois narra o fato de maneira não linear, sem script e sem roteiros. O narrar torna-se testemunho de uma experiência vivida em uma dimensão temporal que ilustra as articulações entre o indivíduo e o mundo e os seus diversos mecanismos de ação. É no narrar que o sujeito vai dando encadeamento as suas experiências, situações e aos acontecimentos vividos.

Esse narrar, no campo epistemológico da pesquisa, nutre-se dos fatores e dos contextos sociais, da dimensão histórica e temporal o que favorece a compreensão do ser e de suas ações, bem como a construção social. A narrativa de vida etnossociológica reconhece a diversidade e heterogeneidade humana e social, propondo uma forma de pesquisa mais humanizadora, holística e dialógica, a qual coloca o outro e suas narrativas no centro do debate, bem como a identificação e problematização dos fenômenos sociais.

Destarte a narrativa de vida enquanto perspectiva etnossociológica designa “um tipo de pesquisa empírica apoiada na pesquisa de campo e no estudo de caso, que se inspira na tradição etnográfica nas suas técnicas de observação, mas que constrói seus objetivos pela referência a problemáticas sociológicas” (BERTAUX, 2010, p. 23).

A pesquisa narrativa de vida articulada à perspectiva etnossociológica permite estudar a ação durante seu curso, isto é, concentra-se na ação do indivíduo em suas atividades – sociais, culturais, educacionais, trabalhistas, familiares – que influenciam direta e indiretamente os fenômenos e processos microssociais e macrossociais.

Assim, ilustra um fragmento particular da realidade a qual será investigada, sendo “uma atividade específica, ou sobre esta ou aquela categoria de situação

relativa ao conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social” (BERTAUX, 2010, p. 17). Desse modo,

Não se pode compreender uma narrativa de vida se não a inscrevermos no tempo histórico coletivo, tampouco se pode compreender os fenômenos de mudança social se não forem consideradas as transformações dos modelos culturais, das mentalidades e condutas privadas que, pelo seu simples número e sua agregação, participaram da formação desses fenômenos (BERTAUX, 2010, p. 102).

A perspectiva etnossociológica lida com o fenômeno social descrito no narrar do participante da pesquisa, isto é, a narrativa é tecida não somente pela linha de vida do sujeito, mas também pelos fatores – sociais, culturais, políticas entre outros – que formam e deformam esta linha. Assim sendo, a situação particular do indivíduo social foi construída pelas relações pessoais e sociais em um dado contexto.

Assim, a perspectiva etnossociológica objetiva compreender um objeto social descrito em uma narrativa de práticas de situação, ou seja, ela lança mão da narrativa de vida de um sujeito não para compreendê-lo em profundidade, mas para tentar entender através de suas experiências “no interior desse objeto sociais informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas” (BERTAUX, 2010, p. 60).

Freire (2016) pontua que o ser humano está com mundo e com os outros e que por isso intervém no mundo e faz história. Nesse contexto, uma narrativa de vida é o narrar de homens e mulheres enquanto seres histórico-sociais capazes de intervir no mundo e não apenas de se adaptar, de viver histórias, mas também de fazê-las.

O narrar de homens e mulheres é o reconhecimento do inacabamento ontológico humano e a busca veemente de *Ser mais*, ou seja, não somos, estamos sendo. A narrativa é a comprovação que vivemos e alteramos o mundo por meio de nossas ações, como também é a validação de ser sujeito da história e não apenas nela objeto. Ao narrar, homens e mulheres, problematizam sua vida por meio das tramas sociais e culturais presentes. Percebem seu inacabamento e tomam consciência da responsabilidade ética ao agir no e com o mundo e com os outros.

Portanto, entende-se, que uma narrativa de vida não é uma história isolada, mas sim um ensaio, de homens e mulheres, em torno do meio social, histórico e cultural. É a percepção do encruzamento de vidas por meio das tramas sociais que oportuniza a reflexão, problematização e conscientização do papel social neste mundo.

Não se pode e não se deve estar no mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 2016), fazendo-se necessário a tomada de consciência ética e política de nossas ações contra a desumanização, o fatalismo e mutismo. Desse modo, a narrativa de vida não descreve somente um ensaio ontológico, mas também ontológico social e histórico, posto que trabalha com a narrativa de vida do sujeito com intuito de compreender os fenômenos sociais que engendram a formação de nossa sociedade e os problemas sociais.

Trabalhar com a narrativa de vida, na perspectiva etnossociológica, oportuniza ao pesquisador conhecer e compreender o sujeito e inferir hipóteses sociais referentes a ele, ou seja, não restringe a investigação somente ao sujeito, em uma questão micro, mas problematizam as narrativas entrelaçadas às questões macrossociais, culturais e históricas que influenciaram diretamente a vida e o narrar deste sujeito.

Nesse ínterim, a narrativa é um processo que “implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver” (FREIRE, 2016, p. 137). É o questionamento das opressões e mazelas sociais, da desumanização e do fatalismo, em seguida a tomada de consciência para o anúncio de um mundo melhor, mais humano e ético.

Freire (2016) defende a ideia de que o inacabamento humano é a construção ontológica do Ser e da sociedade, isto é, no quefazer homens e mulheres, criam e recriam suas identidades, sua comunidade e sociedade. Se o mundo não é, mas ser ele pode ser mais justo e crítico.

O estudo etnossociológico oportuniza a reflexão e problematização do mundo por meio da narrativa de vida do sujeito, então, “o objetivo de uma pesquisa etnossociológica é construir progressivamente um corpo de hipóteses, isto é, um modelo da maneira como as coisas acontecem” (BERTAUX, 2010, p. 38).

Seguindo o preceito de Freire “quando o homem [e a mulher] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1979, p. 30). Então, por que a identidade do sujeito surdo foi narrada na perspectiva da anormalidade? Quais foram os fatores sociais, políticos, pedagógicos e econômicos que colocaram a identidade do sujeito surdo no campo da deficiência, e em seguida, presente nas narrativas surdas a partir da concepção da cultura?

Desse modo, não se avalia e analisa isoladamente a identidade do sujeito, descrita em sua narrativa, mas os mecanismos e elementos que as construíram. Bertaux (2010) chama atenção para as narrativas etnossociológicas na identificação dos mundos sociais em torno de uma atividade desenvolvida pelo sujeito descrita em sua narrativa.

A pesquisa etnossociológica trata a narrativa do sujeito em torno de uma atividade (microcosmo) presente nos mundos sociais (mesocosmo) os quais são influenciados direta e indiretamente pela sociedade global (macrocosmo), portanto, entende-se, “no interior do macrocosmo que constitui a sociedade global, os mundos constituem, de algum modo, mesocosmos e cada um deles é formado em numerosos microcosmos” (BERTAUX, 2010, p. 26).

Há na pesquisa etnossociológica uma hipótese central: a relação intrínseca entre o mesocosmos e seus microcosmos ao observar e analisar algumas atividades, na tentativa de “[...] identificar sua lógica de ação, seus mecanismos sociais, seus processos de reprodução e de transformação, poderíamos aprender ao menos algumas lógicas sociais do próprio mesocosmo” (BERTAUX, 2010, p. 26).

Assim, ao observar a atividade desenvolvida pelo indivíduo (microcosmo) o pesquisador levanta hipóteses sobre os mecanismos dessa construção no campo social (mesocosmo). Afinal o microcosmo é o mundo em miniatura, no qual o homem é considerado com uma imagem reduzida do macrocosmo, isto é, do universo.

Para tanto, a tese busca analisar criticamente à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica como ocorre o processo de formação das **identidades dos sujeitos surdos** (microcosmo) da **Amazônia tocantina** (mesocosmo), não esquecendo a problematização da construção identitária no cenário da **sociedade global** (macrocosmo).

As narrativas dos sujeitos surdos acerca da construção de suas identidades no cenário amazônico (mesocosmo) e global (macrocosmo) apresentam uma situação particular. Bertaux (2010) pontua o fenômeno “situação particular” na pesquisa sob a forma de narrativa de vida etnossociológica, na qual permite ilustrar a situação em si que é comum entre os indivíduos e identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação. Nesse contexto, a utilização das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica apresenta o objetivo de:

Partir do particular para o geral, graças ao estabelecimento de relações entre casos particulares, do que eles contêm dados factuais recolocados em ordem

diacrônica, de indícios descritivos ou explicativos propostos pelos sujeitos, graças à descoberta de recorrências de um percurso de vida para outro e à construção de conceitos e hipóteses sobre essas recorrências (BERTAUX, 2010, p. 34).

Dessa maneira, os sujeitos surdos investigados correspondem uma situação particular comum, a saber: são amazônidas, jovens, militantes e pesquisadores do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia tocantina (GESAT). Destaca-se que a pesquisa não objetiva fazer uma autobiografia (totalidade/escrita) acerca dos participantes da pesquisa e de suas atuações na comunidade surda, mas sim coletar narrativas de vida etnossociológicas, de um dado momento e experiência vivida por meio do círculo dialógico cultural.

A narrativa de vida etnossociológica fundamenta-se na “forma oral e mais espontânea, e, sobretudo, forma dialógica” (BERTAUX, 2010, p. 49) e diverge do método autobiográfico que é “uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajetória existencial, enfocando, assim, a vida de forma ampla” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 254-255). De acordo com Bertaux (2010)

Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa (BERTAUX, 2010, p. 89).

A pesquisa autobiográfica narra a totalidade da história de um sujeito por meio de uma **narrativa escrita e autorreflexiva**, enquanto a narrativa de vida na perspectiva etnossociológica infere um momento específico que o sujeito conta ao pesquisador. Tal momento é escolhido mediante a temática de investigação do trabalho e a partir disso pesquisador e o participante da pesquisa fazem um pacto, ou seja, determinam as veredas nas quais serão narradas, de **forma oral enraizada no diálogo**, a experiência vivida do participante da pesquisa. Ao ver de Bertaux (2010, p. 49):

Na autobiografia, forma escrita e autorreflexiva, o sujeito lança solitário, um olhar retrospectivo sobre sua vida passada, a considera na totalidade e como uma totalidade. Já a narrativa de vida etnossociológica, forma oral e mais espontânea, e, sobretudo, forma dialógica, o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar **suas experiências passadas através de um filtro** (grifo nosso).

A narrativa precisa ser orientada pelo pesquisador conforme a intenção do seu objeto de estudo, isto é, o pesquisador e o participante precisam fazer um pacto acerca das narrativas que se farão presentes no diálogo mediante ao interesse do pesquisador. De acordo com Bertaux (2010, p. 50) “esse pacto filtra, orienta e predetermina a entrevista”, focaliza as experiências vivida pelo mesmo por meio de um filtro.

O filtro é o pacto feito entre o participante da pesquisa e o pesquisador para selecionar parte da experiência vivida que comunga o objetivo da pesquisa. Para Bragança e Maurício (2008, p. 256) “o conceito de ‘filtro’ é interessante por indicar que efetivamente a narrativa de vida prioriza o trabalho com os fragmentos da vida em função do objeto de estudo e dos movimentos da memória do que recontar sua vida”. O filtro orienta e encaminha as narrativas e os dados da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador conheça o espaço que constituiu o entrevistado para recolher informações com outros sujeitos sobre a realidade daquele lócus. Ao analisar as narrativas deve-se perceber que elas são o fio condutor que reforça ou quebra a hipótese do trabalho. Assim sendo, o pesquisador deve ficar atento as narrativas e transcrevê-las com olhar crítico.

Por fim, entende-se que toda narrativa de vida é tecida por inúmeros fios de relações e processos sociais, nos quais os fenômenos culturais, a dimensão histórica e as problemáticas sociais são base dessa tecitura. Esse tipo de pesquisa apresenta o olhar nas relações e tensões entre o particular e o geral, em que os indivíduos dão materialidade ao contexto vivido por meio de suas narrativas.

3.2.2 Conhecendo a terra e os participantes da pesquisa: lócus de investigação e o perfil dos seus Sinalizadores.

a) *Conhecendo a terra: lócus da investigação observação in loco*

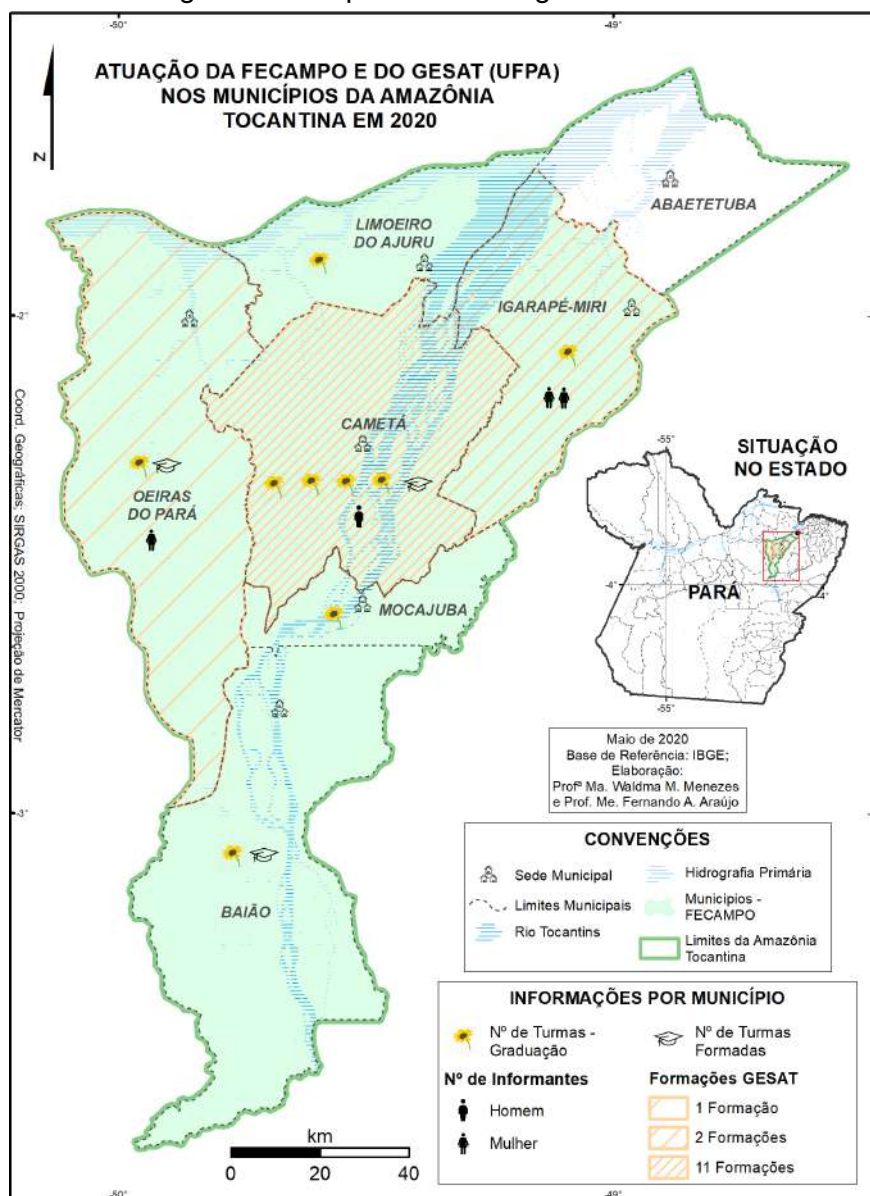
O lócus de investigação é a Amazônia tocantina. De acordo com Pereira (2012, p. 200) a expressão Amazônia Tocantina “é uma designação que se insere, se inscreve e se refere a uma área territorial do Pará estruturada em torno do rio Tocantins que foi regionalizada de diferentes maneiras”. O autor pontua que nesta mesorregião encontra-se a microrregião de Cametá, a qual compreende os seguintes municípios ligados pelo rio Tocantins: Abaetetuba, Cametá, Baião, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará.

Somando-se a isso, Pereira (2012) esclarece que o conceito de Amazônia tocantina não se restringe à demarcação geográfica, mas também ao histórico e político da região, as configurações ambientais, sociais, culturais, econômicas e territoriais. Portanto, nota-se que:

[...] a expressão Amazônia Tocantina denota atualmente: um *conceito*, porque aponta para uma compreensão analítica e sistemática dos espaços sociais constituídos ao longo da história; *um território*, porque se baseia no papel e significação geográfica, ambiental, econômica, estratégico política e cultural que o rio Tocantins exerce na articulação das sociedades e grupos sociais locais; *um tema*, em razão da politização crescente da expressão pelos grupos sociais locais, que dela se apropriam para demarcar seu espaço de identificação e lutas; e *uma região*, porque também estabelece uma divisão (BOURDIEU, 2003) do espaço paraense, um recorte e um dobramento espacial estratégico, em vista de abranger uma estrutura territorial consolidada num período histórico de longa duração (PEREIRA, 2012, p. 203-204).

Faz-se necessário pensar a Amazônia Tocantina “[...] não pelo que delimita (em termos de área, zona, espaço específico), mas pelo que define em termos de relação, acontecimento, regime de forças, fluxo e resistências” (PEREIRA, 2012, p. 205). Nesse contexto, pontuou-se a região da Amazônia Tocantina seguindo a lógica territorial, histórica, econômica e política, bem como a articulação dos movimentos sociais com o Campus Universitário do Tocantins Cametá (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), conforme a figura a seguir:

Figura 24 - Mapa da Microrregião de Cametá



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Conforme o mapa nota-se a configuração territorial da Amazônia Tocantina com ênfase na microrregião de Cametá e os municípios interligados pelo rio Tocantins. Os municípios com a marcação do girassol referem-se à presença de turmas, enquanto núcleos universitários, da Universidade Federal do Pará Campus Cametá.

Somando-se a isso, destaca-se que o Campus de Cametá e os seus 04 (quatro) núcleos, a saber: Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, bem como o município de Igarapé Miri que possuem o curso de licenciatura em Educação do Campo. Desse modo, infere-se o quantitativo de turmas, a saber: Baião (1 turma),

Cametá (4 turmas), Limoeiro do Ajuru (1 turma), Mocajuba (1 turma), Oeiras do Pará (1 turma). Destaca-se que no ano de 2019 a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) formou 03 turmas: Baião, Cametá e Oeiras.

No contexto de investigação, o território da Amazônia Tocantina articulado à inserção do curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Campus Universitário do Tocantins Cametá (CUNTINS) demarcam os 06 (seis) municípios supracitados. No sentido de concentrar a investigação a uma amostra de 50% elencou-se os municípios de – **Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará** – pelo fato de já terem sediado cursos de formação e capacitação sobre Estudos Surdos e Libras ofertado pelo GESAT, como também terem professores e militantes surdos vinculados ao grupo.

I – Atuação do GESAT no município de Cametá – PA

De acordo com o site da prefeitura de Cametá⁴⁹ o município foi fundado em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das cidades mais antigas da Amazônia. A palavra Cametá é de origem Tupi e deriva de “Cáa” (mato floresta) e “Mutá ou Mutã”, uma espécie de degrau instalado em galhos de árvores feitos pelos índios para esperar a caça ou para morar; logo, *Cametá* numa tradução livre significa “Degrau no mato”.

Cametá é um município do estado do Pará, no Brasil. Localiza-se a uma latitude 02°14'40" sul e a uma longitude 49°29'45" oeste, estando a uma altitude de 10 metros. Sua população estimada em 2017 era de 134.100 habitantes. Possui uma área de 3.081.367 quilômetros quadrados.

A cidade de Cametá, além de estar cercada pela bela natureza amazônica e ter um povo simpático e hospitaleiro, possui uma grande riqueza cultural marcada pela mistura de várias etnias: indígena, francesa, portuguesa. Tais influências são nitidamente visíveis no jeito de ser cametaense que chama a atenção: a forma de falar, cantar, dançar e vestir. A culinária cametaense também é outro ponto forte da cultura, com uma influência em seus pratos regionais marcada pelos indígenas, como o saboroso “mapará com açaí”, peixe mais popular da região, que também é fonte de renda de muitas famílias cametaenses.

⁴⁹ Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/> Acesso em: 14 maio 2020.

O município de Cametá sediou no período de 2015 a 2019 11 (onze) cursos de formação e capacitação e 01 (uma) especialização em Educação Inclusiva do Campo, ambos organizados pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) com o apoio da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) e do Campus Universitário do Tocantins Cametá (CUNTINS).

Destaca-se, entre as inúmeras formações realizadas pelo referido grupo a formação intitulada “Integralidade do ser Surdo: para além dos sinais, quem é esse sujeito?” realizada no período de março a dezembro de 2019, financiada pelo Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (**PIBEX**), a qual objetivou promover formação continuada aos professores da educação básica sobre a integralidade do ser surdo visando capacitar profissionais inclusivos, que contribuirão para a educação e a acessibilidade de educandos surdos da Amazônia Tocantina. A referida formação capacitou 37 sujeitos, sendo eles professores da educação básica e superior, graduandos e graduados da UFPA e militantes surdos, conforme a foto a seguir:

Foto 1 - Formação da Integralidade do Ser surdo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Destaca-se que somente em 2019 as formações descentralizam-se no município de Cametá-PA e começaram a atender outros municípios como: Igarapé-Miri e Oeiras do Pará. O município de Igarapé-Miri sediou duas formações: o curso de instrutor de Libras (abril a agosto) e o curso básico de Libras (setembro a dezembro); já o município de Oeiras ofertou no período de abril a junho o curso básico de Libras.

II - Atuação do GESAT no município de Igarapé –Miri

Segundo o site⁵⁰ da prefeitura de Igarapé-Miri o município pertence a Mesorregião do nordeste paraense. Igarapé-Miri é conhecida como a “Capital Mundial do açaí” por ser o maior produtor e exportador do fruto no mundo, título confirmado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em estudo divulgado no ano de 2017 aponta que o município chega a produzir 305,6 mil toneladas, equivalente a 28% da produção nacional.

Conforme o site Igarapé-Miri significa “Caminho de Canoa Pequena”, da junção de ygara (canoa), pé (caminho) e mirim (pequeno). O nome faz referência ao rio homônimo que banha a cidade, o qual não permite a entrada de grandes embarcações. Apresenta um quantitativo de 62.698 (2010) habitantes. Na divisão territorial de 1937-38, o município de Igarapé-Miri foi dividido em quatro distritos: Igarapé-Miri (sede), Anapu, Maiauatá e Meruú, que ainda hoje constituem os núcleos populacionais mais expressivos.

O município de Igarapé-Miri sediou no primeiro semestre de 2019 o Curso de formação de instrutores de Libras ofertado pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT). O curso apresentava como objetivo promover formação de instrutores de Língua Brasileira de Sinais na Amazônia Tocantina, tornando possível a legitimação deste profissional na mediação da comunicação contextualizada entre surdos e ouvintes no convívio educacional e social, promovendo a compreensão da Libras, da cultura e identidade da pessoa surda. Ao término do curso formou 17 instrutores de Libras, conforme a foto a seguir:

Foto 2 - Curso de Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

⁵⁰ Disponível em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

O município de Igarapé-Miri sediou no segundo semestre de 2019 o curso básico de Libras ofertado pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT). O curso apresentava como objetivo qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais. Ao término do curso certificou-se 25 profissionais, conforme a foto a seguir:

Foto 3 - Curso básico de Libras no município de Igarapé-Miri



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Infere-se que no ano de 2022 cursos ofertados no município de Igarapé-Miri serão: Curso intermediário de Libras, formação sobre Intérprete de Libras e o curso de capacitação sobre Materiais adaptados ao público-alvo da Educação Especial. Somando-se a isso, destaca-se que o município apresenta: 02 (duas) intérpretes de Libras formadas pelo projeto PAPIM/2016 e 04 (quatro) instrutoras de Libras formadas pelo projeto GESAT/2017.

III – Atuação do GESAT no município de Oeiras do Pará

Outro município que sediou curso básico de Libras em 2019 foi Oeiras do Pará. De acordo com o site⁵¹ da prefeitura, Oeiras do Pará é um município do estado do Pará o qual se localiza a uma latitude 02°00'11" sul e a uma longitude 49°51'16"

⁵¹ Disponível em: <https://www.oeirasdopara.pa.gov.br/>. Acesso: 14 maio 2020.

oeste, estando a uma altitude de 2 metros. Sua população estimada em 2016 era de 31.257 habitantes, possuindo uma área de 3.931.859 km².

Localizada ao norte do Pará, na microrregião de Cametá, limita-se ao norte com o rio Pará, a oeste com Bagre, ao sul com os municípios de Mocajuba e Baião e a Leste com Limoeiro do Ajuru e Cametá. Segundo o IBGE (2000), a população oirense está estimada em 23.252 habitantes. Desses habitantes, 34,31% vivem na zona urbana e 65,69%, na zona rural. O município ainda tem como atividades econômicas básicas o extrativismo vegetal - madeira, açaí e palmito – e animal – pescado e mariscos – e a agricultura familiar de subsistência, com o cultivo da mandioca da qual se extrai a farinha, elemento básico da alimentação do povo.

O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) realizou nos meses de abril a junho de 2019 o Sinalizando na Amazônia Tocantina: curso básico de Libras no município de Oeiras do Pará. O Curso apresentava como objetivo qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais. O curso foi ministrado pela instrutora de Libras Renata Siqueira, formada pelo Curso de Instrutores de Libras (GESAT/2017) e especialista em Educação Inclusiva no Campo (UFPA/FECAMPO/GESAT).

No dia 10 de julho de 2019 a coordenação do GESAT em companhia da prefeitura de Oeiras do Pará certificou 39 (trinta e nove) profissionais no curso básico de Libras, conforme a foto a seguir:

Foto 4 - Curso básico de Libras no município de Oeiras do Pará



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Destaca-se que os cursos básicos, intermediários e avançados de Libras realizados nos municípios de Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará foram ministrados por instrutores de Libras formados pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT). Assim, o grupo reafirma o compromisso com a formação de profissionais bilíngues, dialógicos e afetivos para uma educação inclusiva da pessoa surda da Amazônia Tocantina.

b) Perfil dos participantes sinalizadores

O critério para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa leva em consideração o público-alvo do trabalho. Assim sendo, os participantes da pesquisa serão sujeitos surdos pertencentes aos municípios da Amazônia tocantina que tenham: a) Participação no Campus Universitário do Tocantins Cametá (CUNTINS)/UFPA; b) Licenciatura em Educação do Campo; e c) certificação em cursos promovidos pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina.

Neste contexto o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) é uma unidade regional da Universidade Federal do Pará, instalado na região nordeste do estado do Pará com autonomia administrativa e acadêmica, tendo como objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de cursos de graduação e pós-graduação, regulares e intervalares, na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA.

Atualmente, o campus de Cametá atende 04 (quatro) núcleos universitários, a saber: Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Destaca-se que a Faculdade de Educação do Campo possui turmas no campus de Cametá, nos 04 (quatro) núcleos supracitados e uma turma no município de Igarapé-Miri, portanto o curso se faz presente em 06 (seis) municípios da Amazônia tocantina.

O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) realizou no período de 2015 a 2019 diversas formações acerca dos Estudos Surdos e da Libras na região, a saber: 2 (duas) formações em **Igarapé-Miri**, 1 (uma) em **Oeiras do Pará** e 11 (onze) em **Cametá**. Deste modo, destaca-se que os municípios supracitados se enquadram no critério para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os surdos são pertencentes aos movimentos sociais da Amazônia tocantina⁵² e vinculados ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina⁵³ nas atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre a inclusão educacional de surdos, as identidades surdas, diferença surda, movimentos sociais e resistência surda.

Obteve-se a colaboração de **quatro (4) sujeitos**. Os critérios de escolha para a participação nesta pesquisa compreenderam: (a) ser liderança na comunidade surda local; (b) ser indicado por moradores e outras lideranças surdas como representatividade surda naquele município; (c) ser membro do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina e (d) aceitar participar da pesquisa. Todos os sujeitos surdos são conhecidos pela pesquisadora, uma vez que todos estão vinculados ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina na linha de pesquisa Movimentos Sociais Surdos.

Por meio do princípio ético da preservação da identidade dos participantes da pesquisa, garantiu-se o sigilo, a privacidade e a confidencialidade dos dados narrados. Optou-se pela utilização de nomes fictícios que fazem referências a grandes líderes Surdos brasileiros, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 - Perfil dos participantes sinalizadores

Nome fictício	Idade	Sexo	Escolaridade	Município	Libras	Trabalham
Nelson	25	Masculino	Ensino superior incompleto	Cametá	Fluente em Libras	Sim
Patrícia	21	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Shirley	23	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Gladis	33	Feminino	Ensino médio completo	Oeiras do Pará	Fluente em Libras	Não

Fonte: Elaboração própria.

⁵² De acordo com Almeida (2009) O cotidiano no mundo das águas da microrregião de Cametá, mais conhecida como baixo Tocantins ou Amazônia tocantina, é organizado pelos rios Moju, Pará e o caudaloso Tocantins. Sete municípios compõem a região: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará.

⁵³ O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT – foi cadastrado no CNPq no dia 09 de Julho de 2015 (09/07/15). Apresenta como objetivo desenvolver produções científicas, tecnológicas e artísticas–culturais pautadas em estudos sobre surdez em âmbito da diversidade, educação de surdos, diferença com alteridade e das relações do outro surdo com o outro ouvinte na Amazônia tocantina.

Destaca-se que todos os participantes pertencem a classe trabalhadora, residem em bairros periféricos, em seus municípios de origem, e que já trabalharam como instrutores de Libras nos cursos de capacitação da Língua Brasileira de Sinais. No momento Shirley é empreendedora, Nelson e Patrícia atuam nos cursos de Libras, sendo trabalho informal.

Espera-se que a partir da análise das narrativas dos Surdos sobre suas identidades, que a sociedade possa olhar esse segmento social de maneira mais humanizadora e autêntica, isto é, perceber que sua identidade não é apenas uma construção linguística e/ou biológica, mas sim bio-social, posto que a construção do sujeito Surdo ocorre por uma gama de elementos que estão para além das apresentadas pela literatura atual.

3.3. O plantar e colher na terra: técnicas metodológicas da pesquisa

a) A Semente do levantamento Bibliográfico

Realizou-se, *a priori*, um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, a saber: decolonialidade, interculturalidade crítica e identidades surdas. Considerou-se que este levantamento “[...] permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas” (MINAYO 2010, p. 61).

O levantamento bibliográfico foi realizado em fontes primárias e secundárias, por meio de fichamento de leituras de alguns autores. O fio condutor foi a interculturalidade e os autores que dão sustentação teórica ao texto são do campo dos estudos decoloniais como: Dussel (2000), Walsh (2009), Oliveira (2015a), Mota Neto (2016), Maldonado-Torres (2019) entre outros. No campo das narrativas surdas no processo de construção de identidades utilizaram-se os seguintes autores: Bueno (1998), Santana e Bergamo (2005), Skliar (2005), Costa (2007), Lopes (2007), entre outros. Somando-se à base epistêmica, utilizou-se no campo da construção identitária da integralidade do Ser dois autores base – Maturana (2002) e Ciampa (2005).

Destaca-se que o filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire foi o autor âncora deste trabalho. De acordo com Scocuglia (1990), Paulo Freire recebeu mais de 40 títulos de doutor *honoris* de instituições de vários países e é o Patrono da Educação Brasileira. Trata-se de um educador mundialmente conhecido pelo trabalho que desenvolveu nos anos de 1960, 70 e 80 em suas experiências de educação

popular. A educação de Paulo Freire é constituída por uma lógica do *pensar-sentir dialogado*, compreendendo o ser humano na inteireza do seu ser, ser de razão, sentimentos e amorosidade, que contribui ao processo de emancipação humana.

Assim, pontuam-se as obras e as suas relevâncias nos diversos campos da tecitura da tese, a saber: a) **decolonialidade (dever de mudar o mundo)** – Cartas à Guiné-Bissau (1978), Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (2018) e Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2016); b) **Integralidade do Ser (vocação ontológica de Ser mais)** Pedagogia do oprimido (2017), Educação e mudança (1979), À sombra desta mangueira (2001a) c) **Narrativas de vida (ensaio em forma de cartas)** Cartas à Guiné-Bissau (1978), Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2003) e Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (2012), d) **Metodologia (Círculo dialógico)** Que fazer: teoria e prática em educação popular (2014), Por uma pedagogia da pergunta (1985) e Educação como prática da liberdade (1967).

b) *Realização de entrevistas*

Com base no método da pesquisa qualitativa, neste estudo, aplica-se a entrevista narrativa (Apêndice A) que é “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 95). A entrevista narrativa é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. O seu nome deriva da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história e é fundamentada na crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das pesquisas.

A entrevista narrativa substitui o esquema das perguntas-resposta, oportunizando ao participante um narrar desvinculado a uma pré-estruturação, engessada e amarrada de entrevista. Portanto, esse tipo de entrevista oportuniza um tipo específico de comunicação cotidiana – o contar história – em que ocorre uma teia dialógica entre o pesquisador e o participante da pesquisa, na qual o pesquisador apresenta uma escuta sensível e autêntica mediante o ato de contar história do outro.

O objetivo desta é “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93). Na entrevista narrativa o pesquisador estimula o participante a contar história sobre algum acontecimento importante da sua vida, o qual é o objeto

de investigação do pesquisador. Desse modo, o pesquisador ao direcionar as perguntas geradoras oportuniza um contar mais espontâneo dos fatos.

Todavia, há uma estrutura na narrativa que Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 96) chamam de paradoxo da narração, que “são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias”, ou seja, são as regras implícitas da narrativa que permitem o narrar. Assim sendo, a narrativa segue um esquema autogerador.

A entrevista narrativa como técnica de entrevista, consiste nas seguintes regras: “como ativar o esquema da história; como provocar as narrações dos entrevistados; e como, uma vez começada à narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 96).

Jovchelovitch e Bauer (2010) ilustram 04 (quatro) fases principais da entrevista narrativa, a saber: **1) Iniciação**: formulação do tópico inicial da narração; **2) Narração central**: não interromper o informante; **3) Fase de perguntas**: somente perguntar – Que aconteceu, então? e não discutir sobre as possíveis contradições e **4) Fala conclusiva**: parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo “por quê?”; fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

A entrevista narrativa apresentou-se como um dos elementos do Círculo Dialógico Cultural (CDC), no qual os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) antes da aplicação das entrevistas narrativas, que foram realizadas entre os meses de setembro/2020 a março/2021. Por fim, as entrevistas narrativas resultaram em transcrições a partir das quais elaborou-se a sistematização e análise dos dados.

c) *Elaboração da técnica do desenho*

A técnica de elaboração do desenho foi utilizada no intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre os elementos formativos de suas identidades, complementando as informações obtidas nas entrevistas narrativas. Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram expressar de maneira sinalizada.

O desenho torna-se uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das ciências humanas com ênfase na psicologia social, já que por meio dele é possível visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador. Segundo Víctora et al. (2000,

p. 70), a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”.

Silveira (2011) afirma que se deve planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade deles, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas, papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para a pesquisa por quê:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 39).

Desse modo, solicitou-se que cada participante da pesquisa desenhasse algo sobre sua identidade e que, em seguida, explicasse o seu desenho, dando por fim um nome à figura desenhada. Assim analisa-se os desenhos a partir das explicações e dos dizeres deles. As imagens obtidas no desenho referem-se as suas marcações identitárias, visto que:

As imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos conotativos [...] O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas (FLUSSER, 2011, p. 22-23).

A mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o participante da pesquisa entende a sua identidade no contexto sociocultural que vive, assim como, as simbologias presentes e o discurso para além do que foi sinalizado. As imagens se tornam cada vez mais conceituais, pois “[...] são mediações entre o homem e o mundo” (FLUSSER, 2011, p. 23).

Em vista disso, a técnica de elaboração de desenhos adequa-se à pesquisa qualitativa e ao estudo das identidades na perspectiva da psicologia social “[...] uma vez que se baseia no pressuposto de que os informantes, ao entrarem em contato com os instrumentos propostos, irão “projetar” suas representações sociais sobre o fenômeno focado” (VÍCTORA *et al.*, 2000, p. 70).

A técnica da elaboração do desenho foi embasada nas autoras Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) enquanto processo de categorização na análise dos desenhos produzidos pelos participantes. Segundo as autoras na análise dos desenhos é preciso considerar alguns aspectos, os quais podem se estruturar em categorizações como: 1. Dimensão espacial, 2. As formas de relações, 3. As expressões corporais e faciais, 4. Os pontos de destaque, 5. Os significados e 6. A retangulação.

Para as autoras, a **dimensão espacial** evidencia o lugar pelo qual o entrevistado apresenta o sujeito do seu desenho. As **formas de relações** representam relações de isolamento ou agrupamento. **As expressões faciais e corporais** fazem referência aos sentimentos vividos pelo sujeito, como: alegria, tristeza, dúvidas, essa categoria pode tanto revelar elementos de ênfase ou contradição no discurso sobre o desenho representado.

Na esteira dessas categorizações, o **ponto de destaque** é a ênfase de um ou mais elementos no desenho, ou seja, é o foco de atenção que o sujeito quis ilustrar ao leitor. **Os significados** estão para além do valor real (denotativo) do que é desenhado, mas sim o valor simbólico da representação contida no desenho (conotativo). **A retangulação** é descrita no desenho por meio de separações existentes de grupos social e culturalmente distintos, representados no desenho por quadrados, retângulos entre outros.

Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 50) ilustram que os “desenhos representam memórias, sentimentos, atitudes, percepções de si e do outro, formas de relacionamento, movimentos e de comunicação, retratam situações de vida social e escolar”. Assim sendo, o entrevistado ao desenhar não deixa a explicação, a compreensão e problematização do desenho ao cuidado do pesquisador. Ao contrário, ele explica seu desenho e atribui o significado referente à imagem elaborada. Portanto:

Os desenhos, desta forma, constituem um suporte metodológico significativo para as pesquisas no campo educacional, ao serem explicitados a percepção, as imagens e o significado dos acontecimentos cotidianos do ponto de vista de seus atores e que se materializam em práticas sociais e educacionais (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 51).

Faz-se necessário pontuar que as autoras desenvolvem individualmente e coletivamente pesquisas de campo com o uso da técnica da elaboração do desenho

desde 2007, tendo ênfase sujeitos com deficiências, em especial as pessoas Surdas nas produções de Silveira (2011, 2019) e Oliveira (2015b). Por fim, destaco minha familiaridade com a técnica desde 2014, na qual venho produzindo trabalhos, a saber: na dissertação, em periódicos e em livros.

d) *Observação in loco nos municípios de investigação*

Na fase de observação, o pesquisador tem contato direto com o sujeito e o ambiente que será estudado. Desse modo, a observação é “[...] o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação *in loco* é considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A fase de observação na pesquisa “[...] é feita, sobretudo, naquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” (MINAYO, 2010, p. 63).

As observações *in loco* nos municípios – Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará – ocorreram nos meses de janeiro a fevereiro 2020 antes do contexto pandêmico da Covid-19⁵⁴. Nesse período realizou-se: a) Vivência durante 10 dias em cada município com a comunidade surda; b) conversa informal entre a pesquisadora e a comunidade surda e c) a escolha dos participantes da pesquisa mediante os critérios pré-estabelecidos. Destaca-se que as entrevistas não foram realizadas neste período, em decorrência da avaliação do projeto no Comitê de Ética.

Foi somente nos meses de setembro/2020 e fevereiro/2021, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética, que se realizou, presencialmente, o Círculo Dialógico Cultural (CDC) com os sujeitos da investigação. Destaca-se que foram realizados 02 (dois) círculos, o primeiro com as participantes da pesquisa do município de Igarapé-Miri, no qual ambas já haviam contraído o vírus da Covid-19 e estavam em isolamento há mais de 03 meses; e em fevereiro de 2021, com os sujeitos de Cametá e Oeiras do Pará que também estavam em isolamento. A pesquisadora manteve o

⁵⁴ Em 11 de março de 2020, a **COVID-19** foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de **COVID-19** em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#>. Acesso em: 20 dez. 2020.

distanciamento social, fez uso do álcool em gel e tomou todas as medidas cabíveis para a integridade de todos os sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em Cametá-Pará, na sala do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT). A sala fica localizada no bloco A, prédio antigo, no térreo, no espaço A (morin) em Caldas. Destaca-se que a referida instituição declarou o aceite e a liberação para a realização da pesquisa no espaço (Apêndice C).

Pontua-se que a entrevista não poderia ser realizada de modo online, pois perderia a qualidade das informações, dos gestos, dos sinais e das expressões corporais dos sujeitos. Além do mais, os preceitos concebidos pelo círculo dialógico cultural se fazem na presença autêntica com o outro. Por isso, tomou-se todos os cuidados necessários para evitar o contágio e disseminação do vírus.

e) *Círculo Dialógico Cultural (CDC)*

O diálogo é o caminho indispensável na relação humana, social e educativa. O diálogo é o fio condutor da relação humana, é por ele e com ele que nos tornamos sujeitos com o outro. É a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo. É a matriz do pensamento humanizador, libertador e amoroso de Paulo Freire. O diálogo, no pensamento freireano, apresenta-se em uma dimensão metodológica, em que fundamenta e materializa os círculos de cultura.

Os círculos de cultura foram elaborados na década de 60 como uma ação educativa não somente de alfabetização de jovens e adultos, mas como elemento vital para a contribuição no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da dignidade dos educandos e educadores, isto é, o círculo de cultura apresentou-se como uma ação ética, crítica e política da educação, na qual os envolvidos percebiam-se como seres humanos detentores de sua história e de sua cultura.

Os círculos de cultura eram formados por jovens e adultos trabalhadores populares, donas de casa, agricultores entre outros, que se reuniam em círculos dialógicos sob a orientação de um educador – coordenador de debates – com o intuito de debaterem um assunto escolhido pelo interesse de todos. Nesse contexto, Freire (2018, p.155) destaca que “o círculo de cultura consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, onde não se tem um objeto, mas que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo”.

Nessa perspectiva, entende-se que o círculo de cultura é a atividade mais expressiva da Educação Popular, pois se fundamenta no diálogo, na humanização, na criticidade, na alteridade, no respeito e no trabalho coletivo. Nas obras Educação como prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (2017) e Pedagogia da Esperança: um reencontro como a pedagogia do oprimido (2018) Paulo Freire apresenta o círculo de cultura como espaço criativo e libertador que oportuniza homens e mulheres a lerem o mundo, as palavras e a si mesmo. Portanto,

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode se efetivar no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. **O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica.** Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 1967, p.14, grifo nosso).

Na assertiva acima, destaca-se o círculo de cultura enquanto um espaço formador no qual o diálogo se faz presente na relação face-a-face entre homens e [mulheres], por meio do dizer da palavra e de sua problematização. “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (FREIRE, 1967, p. 14).

O debate fundamenta-se na realidade local e nas situações vividas dos educandos. Desse modo, a perspectiva educativa centraliza-se no saber de homens e mulheres no seu quefazer, no caminho da sua alfabetização e no reconhecimento de sua ação no/do mundo. Nas palavras de Freire (1967) o círculo de cultura rompe com o ensino tradicional, mecânico e técnico do ensinar e aprender, posto que em lugar da centralização do saber, há o processo contínuo da partilha e da construção de outros saberes:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em “unidades de aprendizado” (FREIRE, 1967, p. 108).

O Círculo de Cultura, então, é “o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo” (FREIRE, 2017, p 64). Portanto, não se fundamenta na rigorosidade da transmissão de conteúdos, mas no despertar da curiosidade do aprender, no amparo da reflexão-ação-reflexão, no desenvolvimento da autonomia e na criticidade do quefazer.

O círculo de cultura, concebido por Paulo Freire, **foi basilar para pensar e elaborar o Círculo Dialógico Cultural (CDC) enquanto técnica metodológica decolonial do trabalho**. Faz-se necessário pontuar que o círculo de cultura freireana vem sendo utilizado desde 2005 em projetos de extensões e no processo de alfabetização enquanto uma ação metodológica dialógica no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Entretanto o ineditismo da proposta do Círculo Dialógico Cultural corresponde ao fato de estar associado à pesquisa, ao processo de investigação das ciências humanas, no trato teórico decolonial com enfoque crítico-dialético.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O espaço torna-se um ambiente democrático, de pensamentos livres e respeitados, o qual possibilita o entrevistado narrar sua vida problematizando e debatendo com o pesquisador os fatores externos e internos para a maturação de tal fato.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) incentiva a participação e o protagonismo do participante da pesquisa, enquanto ser criador e recriador de sua história e cultura. Ao narrar determinado fato, ele é orientado a problematizá-lo, isto é, faz uso da ação-reflexão-ação para compreender não apenas o fato, mas os motivos que levaram o mesmo a se consolidar.

A metodologia busca ilustrar a narrativa de vida dos entrevistados. Tal ação é enraizada: no sentido histórico da liberdade humana, no quefazer de homens [e mulheres] no contexto social, no direito de o oprimido dizer a palavra como também problematizá-la e na percepção de que não são telespectadores da história, mas fazedores dela.

Para tanto, a metodologia não apresenta um caráter cartesiano de coleta de dados como questionário e entrevista estruturada contendo perguntas-respostas. Ao contrário, oportuniza uma narrativa espontânea mediante as perguntas geradoras do

pesquisador, o qual respeita o narrar do entrevistado e demonstra uma escuta sensível e atenta a cada detalhe do enredo.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) oportuniza uma reflexão contextualizada sobre a narrativa de vida do entrevistado no conjunto das estratégias de análise da realidade. Pressupõe um enfoque crítico-dialético – no confronto de ideias e nas contradições da narrativa do participante da pesquisa – na qual, o pesquisador assume um papel importantíssimo no momento da problematização, ou seja, o círculo não é um espaço para o monólogo, ao contrário, é espaço do dialogismo no campo existencial e metodológico.

No campo existencial, o Eu (entrevistado) faz-se sujeito na presença de um Tu (pesquisador), ou seja, “o homem se torna Eu na relação com o Tu” (FREIRE, 2017, p. 109) e no campo metodológico, na relação dialógica, o pesquisador respeita a cultura do participante da pesquisa, há valorização do seu conhecimento e de sua leitura de mundo.

Sendo assim, o CDC apresenta-se como uma metodologia revolucionária, pois posiciona o participante da pesquisa (oprimido) e a sua cultura no centro do debate, sua narrativa não se torna passiva, vista enquanto dados acadêmicos. Ao invés disso, ao narrar o sujeito faz-se e refaz-se enquanto ser inacabado que busca Ser mais, Ser ativo no fazer de sua história, de sua vida e de sua comunidade.

Nesse íterim, percebe-se que o CDC se embasa em três principais marcações do círculo de cultura: o diálogo – dimensão metodológica – o coordenador – pesquisador – e o tema gerador – objeto de investigação –.

O **diálogo** sela o ato de conhecer, aprender, ensinar e partilhar. A sua ação é coletiva formada por homens e mulheres que “se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2017, p. 227). Assim, o diálogo é o encontro dos sujeitos que, mediatizados pelo mundo, fazem a leitura dele e buscam sua alteração para um espaço social mais humano, mais digno e justo.

O diálogo apresenta-se não somente como instrumento metodológico, ao contrário ilustra-se como **ação provocadora** do dizer a palavra, interpretá-la e propor alteração sobre a situação vivida/narrada. O pesquisador e o participante da pesquisa ao fazerem uso do diálogo conectam-se em uma tecitura: do falar, do sentir, do problematizar e do intervir sobre a situação. Desse modo, “[...] quando dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem

críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos” (FREIRE, 1979, p. 68).

Na narrativa de vida, o diálogo se ilustra como método do contar/narrar sendo a intercomunicação entre o pesquisador e o participante da pesquisa mediatizado pelo mundo, ao viabilizar aos envolvidos aquisições de conhecimento. Por isso o diálogo é ativo, criativo e criticizador.

Para Freire (1982) ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, ou seja, todos nós sabemos alguma coisa, daí a importância das experiências de vida, das leituras de mundo e da ação-reflexão-ação do ser humano. O diálogo nessa perspectiva possibilita ao participante da pesquisa expressar sua leitura de mundo e experiências de vida por meio da narrativa, presente no Círculo Dialógico Cultural.

Para tanto, o pesquisador assume tarefas de suma importância: a) oportunizar ao participante a reflexão sobre o objeto de investigação, b) problematizar o objeto de investigação e não dissertar sobre ele e c) permitir a participação e colaboração do participante da pesquisa no processo investigativo. Nesse ínterim, o pesquisador é visto e compreendido na atuação do coordenador do círculo de cultura.

O **coordenador** do Círculo de Cultura “[...] sabe que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’ [...]” (FREIRE, 1967, p. 11). Nesse contexto, o pesquisador que fará uso do Círculo Dialógico Cultural cultivará a liberdade, o respeito e a escuta sensível sobre a narrativa de vida do participante da pesquisa. A sua ação jamais será de castração, mas sim de valorização da palavra dita.

A última marcação do círculo de cultura que embasou a elaboração do CDC foi o **tema gerador**, enquanto objeto de investigação. De acordo com Freire (2017) o tema gerador era escolhido nos círculos de cultura em comunhão com as palavras e vivências dos educandos e a leitura do coordenador. Tal escolha referia-se ao contexto local, à cultura e a linguagem dos educandos. Desse modo, a escolha nunca era imposta, mas sim elencada e acatada na coletividade.

O tema gerador não é uma doação feita pelo educador ao educando no círculo de cultura. Ao contrário, trata-se de expressões da prática de homens e mulheres, de suas experiências vividas que partem do mais específico para o mais geral. Os temas geradores provocam reflexão, “[...] contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas [...] e implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (FREIRE, 2017, p. 130).

Na filosofia freireana, “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2017, p. 136). Por isso, o tema ilustra-se no círculo de cultura como elemento investigativo do pensar e fazer do ser humano em sua realidade, ou seja, o tema gerador existe nos homens [e mulheres] em suas relações com o mundo e no círculo de cultura dão materialidade aos fatos vividos.

O tema gerador no campo metodológico do Círculo Dialógico Cultural apresenta-se como o objeto de investigação. O olhar do pesquisador decolonial firma-se em uma ação, atividade e experiência de um dado entrevistado, e a partir disso elenca o tema gerador (objeto de investigação) contido no universo mínimo temático – os temas geradores em interação – do sujeito. Nas palavras de Freire (2017, p. 134) tal ação “se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”.

Nesse contexto, o objeto de investigação da tese as identidades surdas contido no universo mínimo temático do participante Surdo – seus saberes, sua cultura, sua linguagem, seu gênero, sua religiosidade entre outros – entrelaçam na teia investigativa do objeto – formação das identidades surdas – e desdobram-se nas categorias de análise e na afirmação da presente tese: a integralidade do Ser Surdo.

Na realização do Círculo Dialógico Cultural, não houve a necessidade de um intérprete de Libras, uma vez que a pesquisadora é bilíngue – utiliza a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – e possui experiência como intérprete, tanto educacional como de conferência. A seguir ilustram-se as veredas percorridas para a realização do CDC:

1 - Aproximação com o espaço cultural

Aproximação com o espaço cultural ocorreu nos meses de janeiro a fevereiro de 2020, todavia essa aproximação vem se dando desde 2014 com o meu ingresso na Universidade Federal do Pará Campus Cametá exercendo a função de docente e coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT).

A aproximação com o espaço cultural Amazônia Tocantina ocorreu pela vinculação aos movimentos sociais presentes nos municípios de Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará, uma vez que a pesquisadora desde 2014 vem articulando uma

práxis educativa aos movimentos sociais Surdos na região. Os sujeitos Surdos vinculados a esse movimento participam do GESAT na Linha: Movimentos Sociais e Surdez, o que oportunizou direta e indiretamente, respectivamente, a capacitação e formação de instrutores Surdos⁵⁵ e criação da Associação de Surdos de Cametá⁵⁶.

II - Acolhimento no círculo dialógico cultural (CDC)

O acolhimento ocorreu no turno da manhã na sala do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A sala estava organizada para a realização do CDC com um tapete no centro e ao seu redor 03(três) cadeiras. A câmera estava posicionada à frente do círculo e ao lado dela estavam as luzes de iluminação. A pesquisadora recebeu os participantes da pesquisa no espaço e o acolhimento foi feito em dois momentos: 1. Apresentação da pesquisa e a sua relevância no âmbito acadêmico, antropológico e social e 2. Apresentação dos sujeitos. Destaca-se que, no mês de setembro de 2020, mais especificamente no dia 29/09/2020, realizou-se o CDC com as 02 (duas) participantes do município de Igarapé-Miri e no mês de fevereiro 2021, no dia 18/02/2021, com os 02 (dois) sujeitos: 01 (um) do município de Cametá e com outra do município de Oeiras do Pará. Assim sendo ocorreram 02 (dois) CDC presencialmente.

No Círculo Dialógico Cultural (CDC) o acolhimento é entendido como um bate-papo entre a pesquisadora e os sujeitos. Nesse momento, os sujeitos falam de si pontuando e descrevendo os principais elementos formativos de sua identidade, enquanto a pesquisadora demonstra um olhar atento, investigativo e curioso sobre aquilo que é sinalizado.

III - Descrição do Círculo Dialógico Cultural e o tema gerador

Ainda como parte do acolhimento, no segundo momento apresentou-se a descrição da metodologia do CDC e as orientações sobre as suas etapas, deixando claro ao sujeito o percurso que iria ser percorrido no desenrolar de suas narrativas.

⁵⁵ Para mais informações ler o artigo **A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia Tocantina**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38279/html> Acesso em: 30 maio 2020.

⁵⁶ Para mais informações ler o artigo: **Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá- PA: o que as mãos têm a dizer?** Disponível em: <http://www.pedrojoaoeditores.com.br/e-books1> Acesso em: 30 maio 2020.

Em seguida a pesquisadora sinalizou o tema gerador (identidades), a importância da pesquisa e a relevância de suas narrativas no construto da tese.

Para Freire (2017, p. 139) “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Nesse contexto, o tema gerador são as identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina, dando ênfase aos diversos elementos formativos dessas identidades narradas no CDC.

Na última etapa da *Descrição do Círculo Dialógico Cultural e o tema gerador*, a pesquisadora solicitou que cada sujeito trouxesse no turno da tarde, segundo momento do CDC, um objeto que representa sua identidade.

IV - Objeto e sua marcação identitária e histórica

Os sujeitos retornaram ao círculo às 15 h dando continuidade ao segundo momento do CDC. Ao chegarem à sala foram orientados pela pesquisadora a deixarem os objetos, os quais representam suas identidades, em cima do tapete no centro do círculo. Quando todos chegaram se iniciou o círculo e seguindo as orientações da pesquisadora o primeiro sujeito pegou seu objeto no círculo e descreveu os motivos de sua escolha e porque este objeto representava sua identidade, após a fala do primeiro todos os outros sujeitos fizeram a mesma ação, pegaram o objeto e falaram sobre a importância dele no construto de suas identidades.

O objeto apresenta relação com o sujeito. O sujeito escolhe o objeto pelo seu gosto, sua forma de ver o mundo, pela sua identidade. O nosso vestir, comer, trabalhar relaciona-se com a nossa personalidade, com a nossa identidade cultural. Não optamos por um objeto à toa, sem nenhuma justificativa, ao contrário escolhemos o objeto para dar materialidade àquilo que somos, àquilo que exercemos e o que fazemos.

O professor faz uso de alguns objetos: o livro, caderno, frequência, giz, pincel, quadro entre outros, tais objetos ajudam a materializar a ação do professor. Da mesma forma que a cozinheira faz uso da panela, do fogão, do livro de receita, esses objetos, fazem parte do universo mínimo temático deste indivíduo. Os objetos identificam o fazer dos diversos profissionais, isto é, os objetos são os elementos formativos da ação de homens e mulheres no mundo.

O objeto não se restringe ao fazer profissional, ao contrário sua marcação é histórica-cultural-política. A bandeira representa um país, um movimento social, um

clube, um time, um grupo... Os objetos carregam em si elementos formativos do indivíduo e da formação identitária cultural dos povos.

Os objetos são os símbolos presentes na nossa sociedade. Representam as instituições normativas e formativas, bem como o sujeito que habita o espaço. Assim sendo, os símbolos representam coisas da nossa vida e de nossa identidade. Os símbolos do trabalho, do estudo, da família, da igreja e de outros espaços socioculturais ilustram a presença identitária do sujeito.

Assim, os sujeitos apresentaram objetos com determinados significados simbólicos no Círculo dialógico Cultural (CDC) representando diversos segmentos sociais de suas vidas, a saber: bandeira da associação (movimento social), o Lenço (demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra), o açaí e camarão (cultura alimentar amazônica) e história em quadrinhos (Educação visual/Bilíngue).

Tais objetos são os fios dos elementos formativos que comprovam a tecitura das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina, desmistificando as identidades surdas nas colonialidades no corpo normativo e no monolíngue e anunciando a luz do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica à integralidade do Ser Surdo.

V - Perguntas geradoras presente na Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa aproxima-se com as perguntas geradoras, pois oportuniza ao participante da pesquisa narrar um fato mediante uma pergunta ampla que relaciona sua vida com o objeto de investigação. Na realização da entrevista, os 04 (quatro) sujeitos foram apresentando os elementos que ilustravam fatos internos e externos a eles sobre a formação de suas identidades.

A pesquisadora perguntava aos entrevistados sobre as atividades diárias, sobre os grupos sociais que participavam na família, na escola, igreja, trabalho, grupos de amigos, a comunidade. O círculo enraizou-se no quefazer dos participantes da pesquisa nos diversos espaços nos quais eles atuavam. Para tanto, na pergunta geradora cada sujeito sinaliza em seguida passava a vez para a pessoa que estava ao seu lado. Após a sinalização das perguntas geradoras a pesquisadora conduziu o grupo à elaboração do desenho.

VI - Técnica da elaboração do desenho

A elaboração do desenho foi aplicada aos participantes Surdos, após as entrevistas, sendo “[...] uma técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se mostre suficiente para levantar as impressões do pesquisado” (VÍCTORA *et al.* 2000, p. 70).

Após a realização da entrevista a pesquisadora solicitou que cada sujeito desenhasse algo sobre sua identidade, disponibilizando papel A4, lápis, borracha, piloto, canetinha, Giz de cera e lápis de cor. Ao término da produção cada um explicou o seu desenho, dando, por fim, um nome à figura desenhada.

VII - Socialização/sinalização das falas e desenhos

Os 04 (quatro) sujeitos fizeram a produção e no final comentaram sobre o seu desenho, bem como o desenho do outro, o que de fato constitui-se uma trama simbólica de relações. Freire (2017) compreende que a consciência do ser humano existe em relação com o mundo; por meio das tramas de relações e interrelações em que vive *com* ele, sendo neste caso composta pelos sujeitos e a pesquisadora.

Ao comentarem o desenho um do outro fizeram uso do diálogo, enquanto o encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto do conhecimento (mundo), no desejo de conhecer e ressignificar o conhecimento. Desse modo, a dialogicidade referida entre os participantes e a pesquisadora se mantém em uma relação de respeito diante da liberdade do outro com o conhecimento, isto é, na capacidade de comunicabilidade entre os sujeitos envolvidos nesta trama.

Após a explanação das narrativas dos sujeitos e de seus desenhos, a pesquisadora encerrou o Círculo Dialógico Cultural agradecendo a participação e contribuição dos sujeitos Surdos e informou que no momento da tradução e transcrição irá contar com a ajuda de 02 (duas) intérpretes com experiência na área. Após esse momento foi enviado por e-mail a cada sujeito o texto contendo suas narrativas para aprovação, validação e publicação no texto na tese.

f) Transcrição e validação dos dados

Após a realização do Círculo Dialógico Cultural, iniciou-se a etapa da tradução dos vídeos de Libras para Língua Portuguesa (LP) na modalidade oral. Nessa etapa a pesquisadora contou com o apoio de 02 (duas) intérpretes de Libras para a realização do trabalho. Os vídeos foram exibidos 03 (três) vezes aos envolvidos e em

seguida a pesquisadora, com suporte das intérpretes, começou a gravar áudio sobre o texto sinalizado tornando-o texto oral.

Tendo os áudios do CDC, contendo a tradução da Libras para LP, iniciou-se a etapa da **transcrição** do texto oral para o escrito. O processo do oral para o escrito é realizado em 03 (três) fases: transcrição, textualização e transcrição.

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 112) a “transcrição é o processo de passagem equiparado das narrativas orais para a escrita como se um código equivalesse ao outro”. Os autores consideram essa etapa sendo um trabalho longo e exaustivo de responsabilidade do diretor da pesquisa, ou seja, do pesquisador. Para tanto, o pesquisador deverá “[...] explicar para os colaboradores que as diferenças entre o oral e o escrito surgirão e as alterações devem ser negociadas na conferência” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 106).

Destaca-se que para os autores a fase da transcrição apresenta grande importância para a construção e a análise da documentação escrita, posto que “a transcrição é outro momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 107).

O processo de transcrição das narrativas ocorreu dias após a tradução dos vídeos, para que as expressões faciais e corporais, as expressões idiomáticas e as nuances que ocorreram na entrevista não fossem perdidos. Tal processo foi extremamente árduo, posto que a transcrição do oral para o escrito de uma mesma língua conta com o sistema alfabético e esbarra nos vícios de linguagem e palavras repetidas marcadas pela oralidade, prolongamento das vogais, permanecendo o som da fala, e mantendo o estilo do falante, sem alterar o sentido dito. Todavia no referente à língua de sinais é mais complexo, conforme McCleary, Viotti e Leite (2010) exemplificam:

No caso das línguas orais, a transcrição de dados de língua em uso é facilitada pela disponibilidade do sistema alfabético. Há milhares de anos, esse sistema quase fonológico vem sendo adaptado para a representação da fala em diversas línguas. Já no caso das línguas de sinais, a questão é mais complexa (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 266).

É inegável o trabalho árduo do pesquisador no processo de transcrição, e “no caso das línguas de sinais, das quais ainda sabemos muito pouco, a tarefa de transcrição se torna particularmente complexa” (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 268). O pesquisador precisa constantemente tomar decisões sobre o que registrar e o que não registrar, pois “o objetivo de uma transcrição não deve ser – e nem poderia

ser – o de registrar absolutamente tudo o que foi gravado, mas sim o de registrar aquilo que é significativo para os usuários da língua” (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 268).

Nesta etapa o material da narrativa de vida é texto, já possui sentido e significados descrito em glosa. A glosa é um texto escrito em Libras que obedece às regras gramaticais da língua de sinais, desatrelado do português escrito. Após o texto em glosa houve a etapa da **textualização**. A textualização é um processo mais complexo na elaboração do documento escrito, nessa etapa:

O texto permanece em primeira pessoa e é reorganizado a partir das indicações cronológicas e/ou temáticas. O exercício é de aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos. **O objetivo, novamente, é facilitar a leitura do texto, possibilitando uma melhor compreensão do que o narrador expôs** (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 109, grifo nosso).

Nessa etapa o pesquisador dará fluidez na narrativa dos participantes da pesquisa. De acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 110) é no tratamento da textualização “que se escolhe o tom vital de cada entrevista, frase que sirva de epígrafe para a leitura da entrevista”. O tom vital é a frase que orienta a releitura do texto e serve como guia na reorganização cronológica da entrevista.

Posteriormente a essa fase, vem a etapa da **transcrição** entendida como “um texto recriado em sua plenitude [...] que há interferência do autor no texto, ele é refeito várias vezes e deve obedecer aos acertos combinados com o colaborador” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110).

Versa sobre o momento reviver a entrevista, articular no texto os elementos extratextos vividos na entrevista narrativa, procurando trazer ao leitor as sensações provocadas no contato, as expressões demonstradas pelos participantes da pesquisa como os olhares, as reações físicas, risadas, choro, preocupação, entre outras. Ou seja, a transcrição “trata-se da transformação final do oral em escrita, recriando-se a performance da entrevista [...] aproxima-se de uma recriação do universo visual e sonoro para o mundo escrito” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110).

Em seguida, ao momento da tradução do vídeo da Libras para o oral da Língua portuguesa e do texto oral para o escrito (transcrição, textualização e transcrição) finaliza-se o contato com o participante da pesquisa por meio da **validação**, a devolução do texto ao narrador para a verificação de possíveis erros e

enganos da transcrição, bem como para validar, ou seja, legitimar o texto antes sinalizado, oralizado e agora escrito.

Nesse momento, encaminhou-se para o e-mail de cada participante o texto contendo suas narrativas, ao qual os 04 (quatro) deveriam dar aval, possibilitando, assim, à pesquisadora continuar com a pesquisa. Destaca-se que o processo de validação se pauta no respeito, na ética e no diálogo, pois:

Pode-se mesmo dizer que o **respeito absoluto a tudo que foi dito e depois autorizado pelo colaborador** é fato primordial para o estabelecimento de um texto que reflita a vontade de quem se dispõe a contar. Embutido nesse comportamento respeitoso ao que o 'outro' diz reside o **pressuposto ético da aceitação do papel do oralista, que atua como mediador entre o que foi dito e o que se tornará registro definitivo [...] o diálogo ou ação dialógica da conversa fica submetido ao pressuposto da vontade soberana do entrevistador** (MEIHY; RIBEIRO, 2010, p. 111, grifo nosso).

Com base na assertiva anterior, entende-se que validar uma narrativa passa pelos princípios freireanos acerca do respeito, da valorização e da eticidade com o discurso do outro. Após a validação do texto iniciou-se o processo de sistematização e análise dos dados, com base no cruzamento das narrativas de vida com outros textos, como legislação no campo da Pessoa com Deficiência, com ênfase na Surdez e no aporte teórico da decolonialidade, interculturalidade crítica e identidades surdas, o que fundamentou a análise e os resultados da tese.

g) Sistematização e Análise dos dados

Neste estudo, foram utilizadas técnicas da Análise de Conteúdos⁵⁷, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2002, p. 38). De acordo com Oliveira e Neto (2011, p. 162),

Na pesquisa qualitativa em educação, a interpretação e análise é um processo contínuo, proveniente desde as questões e fundamentação teórica elaboradas no projeto, mas é evidenciado no momento da sistematização e análise, quando se torna necessário categorizar para interpretar os dados coletados (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 162).

A organização da análise foi realizada tendo como referencial de algumas categorias analíticas iniciais, que “[...] são aquelas provenientes das primeiras leituras

⁵⁷ Categorização temática – categoria analítica e unidades temáticas

sobre o tema do estudo, conceitos que estão nas discussões teóricas em torno do objeto de estudo” (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164).

A categoria de pré-análise, nesta fase, tem como principal objetivo a organização dos temas e dos materiais a serem discutidos no decorrer deste estudo. Nesse sentido, *decolonialidade, interculturalidade crítica, integralidade do ser, identidades pressupostas e metamorfose e identidades surdas*⁵⁸ constituíram-se as categoriais analíticas definidas no início da pesquisa.

Definida as categorias analíticas do estudo, inicia-se a pesquisa. Vale destacar que no decorrer do processo poderão surgir categorias analíticas emergentes, que são:

[...] as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto na leitura bibliografia como do processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. Assim, a partir das falas e dos significados atribuídos ao fenômeno estudado, podem ser construídas novas categorias de análise (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164).

A técnica utilizada da análise de conteúdo foi a de categorização. Segundo Bardin (2010, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Somando-se a isso, Ludke e André (1986, p. 49) afirmam categoricamente que “a categorização, por si mesmo, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”.

Ultrapassar a mera descrição significa que o pesquisador deve ir além da mensagem dita, ler as entrelinhas presentes no discurso dos entrevistados, as contradições e as representações sociais ancoradas e materializadas na mensagem e nas ações que estão presentes no contexto sócio-histórico educacional. Sendo assim, Franco (2008, p. 12) exemplifica que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos,

⁵⁸ Cujos conceitos estão contidos no desenvolvimento do texto

tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p.12).

Por meio da realização das entrevistas narrativas presentes no Círculo dialógico Cultural (CDC) e com base na sistematização e análise dos dados ancorados na análise de conteúdo, com ênfase na categorização, categorizaram-se as seguintes unidades temáticas as quais foram tratadas e discutidas no decorrer da tecitura deste trabalho, a saber:

Quadro 22 - Categorias temáticas da pesquisa

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES TEMÁTICAS
Pensamento decolonial	Colonialidades	Colonialidade do Ser Colonialidade do corpo normativo Colonialidade monolíngue
Integralidade do Ser	Unicidade existencial	Cultura Raça Gênero Militância Língua Corpo
Identidades	Identidades Surdas	Identidade (Pressuposta e Metamorfose)

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em suma, nesta pesquisa considerou-se que a técnica da categorização se relaciona aos estudos decoloniais, visto que possibilita analisar o processo de formação das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia tocantina.

3.4 Cuidados éticos da pesquisa: do conhecer a terra até o florescer

Pensar no outro é remover raízes internas do individualismo e egocentrismo. É olhar o outro como complemento do seu-eu. É se fazer sujeito na presença autêntica, recíproca e dialógica com outro. Assim, o quefazer deve ser pautado em uma perspectiva ética.

A vida como princípio ético fundamenta-se como algo inerente ao existir de homens e mulheres no e com o mundo, tendo a responsabilidade ética como uma matriz no seu mover e na intervenção no mundo. Ter uma postura ética ao outro

significa não invadir sua cultura, não castrar sua vocação ontológica de *Ser mais* e não manipular e dominar o outro.

Em caráter preambular, Freire (2016) destaca a eticidade enquanto **ação coerente** de homens e mulheres conhecedores do seu inacabamento humano, posto que “ser coerente é um sinal de inteireza do nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar” (FREIRE, 2016, p. 51)

No caso da pesquisa, o trato ético ao outro, vai além da postura dialógica, respeitosa e autêntica. Envereda-se na escuta sensível, no ambiente acolhedor e dialógico ao participante dizer sua palavra, ao não condicionamento da narrativa e a não manipulação dos dados.

Para tanto, o pesquisador necessita ter uma postura ética: a) ao outro (participante da pesquisa) e a sua narrativa, b) aos dados coletados com o intuito de denunciar a realidade imoral, opressora e preconceituosa vivida entre nós e na comunidade investigada e de anunciar um mundo mais justo, intercultural e humano.

Do ponto de vista freireano, a postura descrita demarca a nossa presença no mundo, a qual implica escolha e decisão, não sendo uma presença neutra, portanto “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo” (FREIRE, 2016, p. 36).

A pesquisa, então, revelará dados importantíssimos sobre ação do outro (participante) e suas experiências vividas nas relações entre ele e o outro e entre ele e o mundo. Ilustrar tais dados exigirá do pesquisador um cuidado ético ao entrevistado e a pesquisa para validar as informações contidas nela. Desse modo,

[...] todo pesquisador que realize pesquisa, individual ou coletivamente, e que envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais, está obrigado a tomar conhecimento da resolução e submeter seu projeto de pesquisa à apreciação de um CEP (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Destaca-se na assertiva anterior que “os comitês de Ética na pesquisa constituem instrumentos de regulação dos comportamentos dos pesquisadores no campo da ciência” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 14). Nesse ínterim, adotaram-se na produção da tese os seguintes critérios éticos: 1) Submissão e aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e encaminhado por meio do sistema eletrônico da Plataforma Brasil (apêndice D),

conforme Parecer Consubstanciado nº 4.106.647, datado em 23/06/2020 e 2) Confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP ocorreu a ida a campo e iniciou-se realização do Círculo dialógico cultural. Faz-se necessário ressaltar, que a pesquisadora utilizou nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Ainda sobre isso, de forma alguma será exposta a imagem deles no trabalho. Além disso, será usado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios éticos foram respeitados nesta pesquisa e aos sujeitos Surdos solicitou-se a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). De acordo com Teixeira e Oliveira (2010),

O termo de consentimento livre e esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Após a leitura do Termo consentimento livre e esclarecido (TCLE) destacaram-se aos sujeitos os **riscos** e **benefícios** em sua participação da pesquisa, a saber:

O risco deste trabalho esteve na possibilidade dos sujeitos se sentirem constrangidos com alguma revelação acerca de sua identidade, no que tange sexualidade, classe, etnia, religião entre outras, a qual estas podem comprometer diante de seus amigos e familiares. Nesse caso, assumiu-se a responsabilidade de manter o sigilo dos sujeitos, **como: usando nomes fictícios e não divulgando suas fotos e/ou trechos dos vídeos**, bem como de resguardar o conteúdo de suas narrativas. Se por um acaso, em algum momento, um dos sujeitos se sentir violado, terá total liberdade para abandonar a pesquisa.

Garantiu-se que após a transcrição dos vídeos da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, eles seriam arquivados pela pesquisadora e em seguida o texto seria entregue ao entrevistado para validação das informações para a sua publicação.

No tocante aos benefícios da participação dos entrevistados destacou-se: a contribuição para as discussões da identidade surda na perspectiva decolonial. Esse trabalho, junto às demais iniciativas existentes, ampliará o conteúdo das reflexões

acerca da pessoa surda, bem como **ajudar no processo de reconhecimento das identidades dos quatros (4) entrevistados Surdos**. Ou seja, a pesquisa propõe olhar a surdez de outro lugar, de uma perspectiva outra, que não há visão cartesiana e opressora das colonialidades – do corpo normativo e do monolíngue, mas o da integralidade do Ser Surdo arraigado às teias da interculturalidade crítica tendo como base uma abordagem decolonial. Assim, a pesquisa pensou as identidades dos sujeitos Surdos mediante as suas comunidades e subjetividades, por aquilo que os une, isto é, pela sua integralidade existencial, social e cultural.

Essas opções adotadas explicitam o caráter ético, no qual a pesquisadora respeitou as pessoas participantes do trabalho, assim como a preservação da integridade moral deles. Além do mais, com o uso do TCLE, os pesquisadores expressam a legitimidade da escolha realizada pelos sujeitos em colaborar com a pesquisa, ou seja, o caráter voluntário dela.

Nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (FREIRE, 1979, p. 10).

4 DECOLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: RUPTURAS COM O CAPACITISMO E COM A COLONIALIDADE DO SER SURDO

4.1 A Rede Modernidade/Colonialidade (MC) e os seus principais conceitos teóricos de análise

Em meados da década de 1990 formou-se um coletivo de intelectuais latino-americanos com o intuito de realizar estudos acerca dos Estudos Subalternos⁵⁹, demarcando um movimento epistêmico, teórico e político que problematiza a matriz de superioridade e sua hierarquia de padrão eurocêntrico, moderno/colonial e capitalista. Desse coletivo formou-se a Rede Modernidade/Colonialidade (MC).

Ballestrin (2013) destaca os principais representantes da Rede (M/C), a saber: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o filósofo Porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo Porto-riquenho Ramón Grosfóguel, a *linguista* norte-americana radicada no Equador *Catherine Walsh* e o *antropólogo* *Arturo Escobar*.

Na segunda seção desta tese, realizou-se um levantamento profícuo sobre os estudos de dissertações e teses no campo da decolonialidade, no qual se destacou os principais conceitos teóricos de análise da Rede Modernidade/Colonialidade, sendo eles: mito de fundação da modernidade, colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial, Transmodernidade, interculturalidade crítica e decolonialidade.

⁵⁹ Na década de 80, os Subaltern Studies se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antonio Gramsci, entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Não é nosso objetivo apresentar uma genealogia⁶⁰ sobre os estudos e as categorias fundantes tratadas na Rede M/C, ao contrário, a estrutura desta seção detém-se em 03 (três) categoria, das quais 02 (duas) tecem a invisibilidade, a subalternidade e a negação ao corpo, a língua e aos traços culturais do Ser surdo, são elas: *modernidade e colonialidade*. Por outro lado, enquanto frente de oposição da Modernidade/colonialidade trabalha-se com a *interculturalidade crítica*, como denúncia das opressões sofridas e vivenciadas pelos grupos subalternos e o anúncio de uma Pedagogia decolonial anticapacitista em um espaço epistemológico, identitário e cultural *outro*.

A modernidade, segundo Dussel (2005), constitui-se a partir da conquista e da opressão dos povos, por parte das classes dominantes europeias mediante o contato com a América⁶¹. Nesse sentido “a modernidade foi inventada a partir da violência colonial [...] conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (OLIVEIRA, 2021, p. 25). As estruturas impostas pela presença colonial se inscrevem em um tempo e espaço, portanto:

[...] o espaço colonial se relaciona necessariamente a um processo de destruição e sepulcro – físico, material e simbólico – da cultura local. [...] para poder/tentar/querer ser como os outros – os outros, é claro, especificados a partir de uma perspectiva colonial – o sujeito colonizado deve desracializar-se e/ou desvertir-se e/ou desetnicizar-se e/ou dessexualizar-se; enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença (SKLIAR, 2003, p. 109).

Tal espacialidade, então, não é linear, homogênea e exclusiva de uma área, pelo contrário, faz menção a invasão, destruição de um povo e de tudo que dele se têm, seus saberes, sua cultura, sua língua e seus corpos. Fanon (1968, p. 76) ilustra que a grandeza europeia é escandalosa, “pois ela foi construída sobre as costas dos

⁶⁰ Caso seja do interesse do leitor, sugere-se o trabalho de MOTA NETO, J.C. da. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

⁶¹ “Propomos uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circuna vegação da Terra em 1521)” (DUSSEL, 2005, p. 28).

escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, [...] o bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos”.

Os colonizadores europeus não foram responsáveis, somente, pela escravidão, pelo colonialismo⁶² e pela matança dos povos colonizados, mas também em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido, pelo saqueio intelectual de conhecimento dos povos árabes, africanos, latino-americanos, ou seja, do extrativismo intelectual, que persiste nos dias de hoje (FANON, 1968).

A modernidade foi um processo civilizador exercido pela violência, pela negação e encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993). A máquina colonial engrenou uma ação totalizadora e totalitária de superioridade, que se trata:

[...] de um conjunto muito heterogêneo de práticas, discursos e interesses, cujo objetivo mais evidente é instaurar um sistema de domínio. Entretanto, não é só o domínio em si que lhe interessa, mas também a possibilidade infinitamente expotencial de sua perpetuação, de sua diversificação em subespaços, da efetivação de estratégias cada vez mais disseminadas e mais microscópicas de saber e de poder sobre o outro (SKLIAR, 2003, p. 110).

O sistema de domínio instaurou a construção da diferença no solo da superioridade europeia associada à experiência colonial, desconsiderando e invalidando a história, o conhecimento, a religiosidade dos colonizados, bárbaros e não civilizados. Desse modo, o colonizador desempenhava a “missão” de resgatar, conduzir e civilizar o colonizado, sendo aceito todos os atos de barbarias pelo bem maior da civilização.

A violência é atribuída como meio para alcançar a civilização. Nesse sentido, destaca-se que a modernidade é desempenhada pela faceta da colonialidade engendrando um mito. “O mito da modernidade é uma gigantesca inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente” (DUSSEL, 1993, p. 79). Tem-se as seguintes caracterizações:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

⁶² Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35).

3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).

4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).

5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 30).

O mito da modernidade legitima a ação devastadora dos colonizadores com os diversos povos, por ancorar a lógica da superioridade eurocêntrica a qual pela retórica salvacionista deveria conduzir os bárbaros à civilização, e pela falácia desenvolvimentista e pela guerra justa colonial possibilitaria a destruição dos obstáculos da modernização. Tal ação, presente no mito da modernidade, já era descrita nos estudos de Paulo Freire:

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-histórico’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e ‘a boniteza do mundo’ (FREIRE, 2018, p. 211).

O colonizador atribui ao outro colonizado o estigma e as representações sociais de bárbaros, aculturais e incultos. Nesse interim, “o outro no espaço colonial é um outro maléfico e um outro de invenção maléfica” (SKLIAR, 2003, p. 116) sem espaço e temporalidade.

Desse modo, o tempo e o espaço são compatíveis com o processo colonial, outorga ao outro civilizado o direito de dominar, explorar e desapropriar a terra do não-civilizado, sob o mito da superioridade natural, etnocêntrica, salvacionista. Podendo ocorrer o massacre do outro no campo físico, ontológico e cultural.

O colonizador organiza o seu processo de dominação ao apresentar para o colonizado a cultura, a linguagem, a educação e os saberes. Evidência sua

supremacia em todos os campos - sociais, econômicos e políticos - como instrumento de dominação, silenciamento e subalternização dos elementos formativos individuais e coletivos de um indivíduo e do seu povo. Constrói, então, *a espacialidade colonial, o silêncio colonial e a representação colonial do outro*.

A espacialidade colonial é um instrumento de poder que diferencia a raça, a língua e a história cultural de um povo, não com o intuito de aprender com as diferenças e singularidades, ao contrário, faz uso da diferença como elemento de extermínio a desordem criada por culturas outras, nas palavras de Skliar (2003, p. 105):

A espacialidade colonial é, diante de tudo, um aparato de poder que se articula e se sustenta a partir de um duplo mecanismo diferenciador: por um lado, a ilusão de reconhecer as diferenças do outro e fazê-lo em sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo racial, linguístico, histórico, sexual, cultural etc.; por outro lado, e ao mesmo tempo, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de fora (SKLIAR, 2003, p. 105).

A espacialidade colonial aproxima-se com a colonialidade por ser um instrumento de poder que percebe a diferença do outro e silencia ora pelo massacre ora pela negação da alteridade de fora. Destaca-se que ambas, ilustram a outra-face da modernidade, como sendo os impedidos de ser:

[...] o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) (DUSSEL, 2005, p. 30).

Portanto, a especialidade colonial se efetiva pela negação do outro para conquistá-lo e dominá-lo. A opressão não ocorre, somente, pela via econômica como também cultural, “[...] roubando ao oprimido, conquistando sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (FREIRE, 2017, p. 227). O colonizador invade a cultura do outro, fabrica-o e o silencia.

O encobrimento do outro produz o silêncio colonial. O colonizado não possui o direito e a autorização de dizer a palavra, de expressar seus pensamentos e demonstrar seus saberes. É incutido a ele a língua do colonizador, como poder de dominação e propagação cultural, “continuar a usar a língua do colonizador como único meio de instrução é continuar a propiciar as estratégias manipulativas que sustentam a manutenção da dominação cultural” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 95).

O silêncio colonial reduz a voz do outro a uma semi-voz que só poderá ser dita mediante consentimento do civilizador. Skliar (2003, p. 109) pontua que:

O silêncio (colonial) parece ser somente um convite ou à mudez do outro ou à confirmação – não idêntica, mas parecida – de sua espacialidade. O silêncio colonial permitiu um reagrupamento de forças, um tour de force do colonialismo, uma nova legitimação para inovadoras estratégias de invenção e tradução do outro. Nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo, e, então, celebra-se nossa generosa autorização, a (re) descoberta da voz do outro, não a sua voz.

A mudez do outro atrela-se à ausência de sua cultura, de sua linguagem e de sua identidade. O não dizer a palavra torna o outro um não-ser, um impedido, uma vítima e um subalterno. O silêncio colonial articula-se com a Cultura do silêncio, que para Freire (2017) é gerada na estrutura opressora, na qual os oprimidos experienciam a situação de alienação, dominação e coisificação.

Romper com a cultura do silêncio é uma atitude decolonial, na qual o oprimido descobre que tem o direito de dizer a palavra, de contar sua história e de se perceber no mundo com criador e fazedor de cultura. Ao quebrar a cultura do silêncio o sujeito expressa sua voz como um Ser capaz de perguntar, criticar e intervir, nas palavras de Freire (2018, p. 56) “[...] rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobriram que não apenas podiam falar, mas também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo”.

A representação colonial do outro é um processo binário, pois usa da diferença como elemento de superioridade, de extermínio e de fabricação de um outro diferente de mim, que recebe o papel de anormal, inferior e objeto nas mãos do colonizador.

A representação colonial do outro usurpa-o e descaracteriza-o como ser, ferindo sua subjetividade. Quando o convém, o colonizador faz uso da retórica salvacionista ao outro, quando não o massacra e o elimina. Nessa perspectiva, o outro só foi o outro pelo poder presente na modernidade que legitimou a ação do colonizador, portanto:

A representação colonial do outro, além da conquista de seu território e de seus mitos, é seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimento, sua invenção, sua inserção em fronteiras estritas de inclusão/exclusão, sua demonização, a (sua) atribuição de suas perturbações, sua infantilização, sua normalização, sua tradução, sua estereotipia, sua medicalização, sua domesticação, desterritorialização, sua usurpação, sua mitificação, sua

institucionalização e sua separação institucional, sua redenção etnográfica, sua regulação por meio da caridade e da beneficência, sua salvação religiosa, **seu ser somente objeto de curiosidade científica, seu ser somente o segundo termo (negativo) na oposição de uma lógica binária, seu passado nos museus mas não em seus corpos, a moda e a domesticação do anormal, os campos de extermínio, os campos de refugiados, a destruição de seus corpos, a cisão de seus corpos** (SKLIAR, 2003, p. 113, grifo nosso).

Assim, o outro foi naturalizado como anormal a partir da mesmidade da cultura, da linguagem e da identidade de um outro-eu, aqui compreendido como: colonizador. O colonizador concebeu seu existir na soberania da diferença que produziu ao outro, ao outro coube à construção fixada em um processo contínuo. “O outro que foi colonizado nos parece um outro sem nenhuma outra temporalidade ou a outra temporalidade a não ser aquelas que lhe designamos de uma vez por todas” (SKLIAR, 2003, p. 121).

O ato predatório do colonizador presente - *na espacialidade colonial, no silêncio colonial e na representação colonial do outro* - produz uma ação proibitiva no colonizado de Ser, a proibição revela-se no seu encobrimento e na invasão cultural. Nesse sentido, “A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o ‘si-mesmo’. Então não é o ‘aparecimento do Outro’, mas a projeção do si-mesmo: o encobrimento” (DUSSEL, 1993, p. 35).

Freire (1981) também destaca uma ação totalizadora e opressora que os grupos do Primeiro mundo exercem sobre os grupos dominados do Terceiro mundo, constituindo uma ação verticalizada de poder, de dependência e de criação de um mito de “superioridade natural”, na qual penetra “[...] a cultura do silêncio deste mundo, o que explica o sentimento de superioridade que muitos dominados do Primeiro Mundo têm em face dos dominados do Terceiro Mundo” (FREIRE, 1981, p. 57).

A invasão cultural é a ação opressiva que o colonizador realiza nos corpos, na cultura e na linguagem do colonizado criando uma consciência hospedeira de dependência, ou seja, mantém a estrutura colonial de opressão. Portanto, a invasão cultural consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2017, p. 231).

Destarte, a invasão cultural nutre-se do silêncio colonial ou, como Freire (2017) menciona, na cultura do silêncio. O maquinário colonial é perverso, pois

estrutura na modernidade mensagens e representações aos sujeitos periféricos, aos sujeitos impedidos de ser e aos subalternos o reconhecimento de sua “inferioridade”, na medida em que ativam a ação e a voz colonial de “superioridade” dos colonizadores europeus.

A perpetuação do mito de superioridade europeia presente na modernidade se deu pela colonialidade⁶³, “na produção das ciências humanas como um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de despertar todas as epistemologias da periferia do Ocidente” (OLIVEIRA, 2018, p. 97).

Dessa maneira, “não pode haver modernidade sem colonialidade; **que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa** (MIGNOLO, 2005, p. 38, grifo nosso). A colonialidade é uma lógica de encobrimento, de manipulação e de exploração do Outro presente na modernidade, sendo considerado o lado mais obscuro da modernidade.

A colonialidade é um instrumento de poder colonial que nega o outro, em suas especificidades culturais, singularidades identitárias e nas particularidades políticas e econômicas de sua comunidade. Ao negar o Outro, o colonizador exerce uma ação de encobrimento e invisibilidade dos elementos formativos do colonizado e a partir disso fabrica-o mediante ao padrão da norma/colonial/cultural.

O termo *colonialidade* foi conceituado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano e tratada como lado mais obscuro da modernidade pelo semiólogo argentino Walter Mignolo. Para Quijano (2005) a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição da raça como instrumento de classificação, dominação e controle da estrutura social.

O elemento central da colonialidade, então, seria a raça e por ela designa a Colonialidade do Poder. Sendo:

A colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação (QUIJANO, 2005, p. 136).

⁶³ “A colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35).

Somando-se a isso, a colonialidade do poder destacou que:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p. 118).

Pela ideia da raça institui-se uma hierarquização das identidades e do trabalho. A colonialidade do poder “estabeleceu uma hierarquização racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais, linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p. 15).

Somando-se a isso, a colonialidade do poder teria uma ação invisível de controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, do conhecimento e da subjetividade estruturando o sistema-mundo moderno/colonial, sendo “o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 36).

A diferença, neste contexto, produz uma hierarquia de poder e de controle social engrenada pelo Mito da modernidade e materializada pela colonialidade do Poder. Assim sendo, a raça torna-se um instrumento de poder que legitima os que são e os que não são presentes na sociedade colonizadora – central e reflexiva – e pela sociedade colonizada – periférica e não-reflexiva – demarcando a diferença, no campo da inferioridade, das sociedades europeias e latino-americanas.

Para Freire (1979) a sociedade fechada latino-americana é uma sociedade colonial. Em seus livros⁶⁴ Paulo Freire traz a discussão da raça como processo de opressão, ao destacar que:

Não há dúvida, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje. Corta as classes sociais, as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativamente indicativas daquele passado que se faz presente a cada instante (FREIRE, 2018, p. 149).

A raça tornou-se instrumento de dominação e coisificação do ser humano. O colonizador vê o colonizado como desprovido de pensamento, de cultura, de

⁶⁴ Pedagogia do Oprimido (2017), Pedagogia da Esperança (2018) e Cartas à Guiné-Bissau (1978).

linguagem como um não-ser. Assim, ao proclamar sua superioridade racial, econômica e cultural o colonizador/ opressor subtrai do colonizado/oprimido sua totalidade identitária, pois:

Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2017, p. 175).

Além da hierarquização instituída pela raça presente na colonialidade do poder, outro elemento de diferenciação é usado no maquinário do poder colonial: o saber. O saber válido e verdadeiro foi legitimado pela epistemologia da ciência moderna eurocêntrica. Assim, a Europa afirmou-se “como centro da produção de conhecimento, são os impactos das estruturas coloniais no campo epistemológico do saber” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 23).

A Colonialidade do Saber apresenta uma estrutura epistemológica hegemônica do conhecimento. Nas palavras de Skliar (2003) a ciência do colonizador é incutida ao colonizado, fazendo-o acreditar na ausência do seu saber, já que há um predomínio do etnocentrismo europeu pautado na superioridade ocidental. Assim:

O aparato do poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer *originalmente* só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são uteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento, se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, *também* lhe resulte apropriado, que seja natural (SKLIAR, 2003, p. 105).

Pelo pensamento eurocêntrico destacam-se aqueles que são e os que não são. Aqueles que sabem e os que não sabem e que por isso precisam apreender o saber e o conhecimento do colonizador para tentarem ser. Assim, “o seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária” (FREIRE, MACEDO, 2011, p. 37).

O saber válido é tido como ferramenta para humanizar/colonizar os bárbaros, os que não-sabem e que são desprovidos do saber-pensar. Como se existisse apenas

um saber ou o verdadeiro saber, descaracterizando tudo aquilo que não se enquadra ao saber produzido na Europa. Paulo Freire combatia tal pensamento, pois acreditava que não há saber maior ou menor, que todo saber é válido e que homens e mulheres possuem a capacidade de fazer, de pensar, de saber e de criar.

Todo saber é produção humana presente em teias culturais, linguísticas e identitárias. Portanto, homens e mulheres sabem algo, afinal “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1982, p. 39).

Todavia, quando a ideologia colonial, o saber dominante e as representações inerentes à estrutura colonial são submetidas aos oprimidos, eles constroem e solidificam seu “natural inferioridade” frente ao opressor. Uma vez que os oprimidos/colonizados “[...] dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem” (FREIRE, 1981, p. 41).

Quando ocorre há desumanização dos colonizados/oprimidos no que tange a invisibilização e a discriminação da existência – corpo e linguagem – estamos de frente com a colonialidade do Ser. Assim, a colonialidade do Ser trabalha a lógica colonial nos corpos, nas mentes e na subjetividade do outro negado.

O processo de colonização apresentou impactos na dimensão ontológica do Ser, reverberando na desumanização dos corpos, nas mentes, na linguagem e na subjetividade dos povos colonizados – negros e indígenas.

Destaca-se que “a colonialidade do ser foi pensada por Mignolo e desenvolvida por Maldonado-Torres” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Nesse sentido, Maldonado-Torres adentra no campo ontológico da filosofia para ilustrar a negação do ser e o poder colonial presente nas subjetividades e identidades, bem como toma como exemplo *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968), para tratar o processo de libertação dos movimentos que se opõem à colonização, e *Peles negras, Máscaras Brancas* (FANON, 2008) nos possibilita entender a lógica colonial, a desumanização e o racismo ao tratar a “zona do ser” e do “não-ser”.

Nas palavras de Fanon (2008, p. 26) “há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”. Desse modo, aqueles que estão na “zona do ser” são os colonizadores/opressores — constituídos como superiores e

privilegiados a partir de suas identidades, seus conhecimentos e sua cultura como hegemônicos. E os colonizados/oprimidos são inseridos na “zona do não-ser”, pois não pertencem ao perfil do sujeito civilizado.

Freire (2017), por sua vez, trata que a humanização de homens e mulheres ocorre pela validação da vocação ontológica de *ser mais*, isto é, de serem sujeitos de conhecimento, de história e fazedores e criadores de cultura. Entretanto quando homens e mulheres são interditados de ser no processo de desumanização, tornam-se resultado de uma ordem colonial que gera violência e os fabricam como *ser menos*, ou seja, “o mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e o da superioridade daqueles” (FREIRE, 2017, p. 189).

Nota-se que a subjetividade é dimensão presente na reprodução das três colonialidades: Poder, Saber e Ser, pois demarca a raça, o conhecimento hegemônico e os corpos/língua/identidades dos que são como padrão colonial dos que não são. Assim, “[...] o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43).

Portanto, entende-se que colonialidade do Ser é a:

[...] invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primeras de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si éste fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alte-ego queda transformado en un subalter (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150).

A raça foi tida como instrumento colonial para determinar os que são e os que não-são. Nesse interim, o racismo torna-se materialidade do processo de desumanização, negação e exclusão de homens e mulheres negras. Portanto, a colonialidade do Ser denuncia que relações raciais são relações permeadas pela ideia de existência de diferentes níveis de humanidade.

Fanon (2008) chama atenção para o impacto do racismo na psique dos negros e das negras, ao promover neste Ser um deslocamento racial ao aproximar dos comportamentos, da cultura, da língua e dos costumes do branco e no extermínio a

sua presença negra. Assim então ocorre o embranquecimento na pele e na linguagem do Ser negro.

A colonialidade do Ser expressa a violência vivida pelo negro e sua inferioridade escrita pelo padrão de poder moderno/colonial e descrita pelo racismo colonial, a qual legitima a violência e a crença da superioridade de uns - Zona do Ser - contra a inferioridade de outros - Zona não-Ser. Nesse contexto, entende-se, que o racismo “[...] se desenvolve a partir da conquista, da escravidão e de populações africanas e ameríndias, que converte a modernidade emergente em um paradigma de guerra, na sua percepção” (MOTA NETO, 2016, p. 96).

Maldonado–Torres (2007) adverte que o racismo mudou, todavia

Sin embargo, se puede hablar de una semejanza entre el racismo del siglo XIX y la actitud de los colonizadores con respecto a la idea de grados de humanidad. De algún modo, puede decirse que el racismo científico y la idea misma de raza fueron las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África, a finales del siglo XV y en siglo XVI. Yo sugeriría que lo que nació entonces fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127).

Nelson Maldonado-Torres (2007) problematiza a tradição filosófica ontológica ao discutir autores como: Heidegger (el ser no es un ente o una cosa, sino el ser de los entes), Lévinas (lo ontológico, la dimensión del ser, debe su existencia y obtiene su sentido a partir de la necesidad de la justicia en el orden transontológico), Dussel (“ego cogito” cartesiano se organiza a partir de um “ego conquiro) e Descarte (Penso, logo, existo). Entretanto é com os escritos de Fanon que ilustra a experiência vivida do negro que sofre o racismo, como sujeito concreto vitimado pela colonialidade do Ser.

A colonialidade do Ser, então, nos possibilita compreender o processo de negação do outro em uma perspectiva ontológica, de hierarquia colonial e de violência dos direitos humanos, não exclusivamente à raça, mas também ao gênero, a sexualidade, a idade, a cultura entre outros, ou seja, a todos os grupos e indivíduos que sofreram e tem sofrido com os impactos históricos sociais da modernidade/colonialidade.

Assim, “a colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão dos demais sentidos que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu

mundo. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44). Esse senso de *si* e do seu *mundo* já era pontuado por Paulo Freire ao tratar da *aderência* e da *assunção* no processo dialético entre o opressor versus o oprimido e a denúncia da desumanização versus o anúncio da humanização. Todavia ganha força e materialidade por meio de sua ação educativa anticolonialista em Guiné-Bissau (FREIRE, 2011).

Em vista disso, entende-se que “[...] o processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética, ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 151). A ação do colonizador nega a cultura e a linguagem do colonizado impondo por meio da consciência hospedeira sua soberania cultural, linguística e identitária. Assim, o oprimido ora aderiu às marcações culturais do colonizador ora resistiu a elas.

Como nos afiança Fanon (2008, p. 28) “[...] o homem branco impõe a discriminação em mim, faz de mim um nativo colonizado, rouba-me todo valor, toda individualidade, diz-me que sou um parasita no mundo[...]”. Neste processo, Fanon ilustra a dominação colonial e da classificação racial, que ao nativo colonizado sofre pela lógica colonial do colonizador.

Ser negro articulou-se ao selo sub-humano, da barbárie e da ausência de cultura e de linguagem, enquanto ao Ser branco o prisma humano, civilizatório e cultural, assim quanto mais o jovem negro Antilhano “[...] assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva” (FANON, 2008, p. 34).

Freire (1979) chama atenção sobre a imitação servil como um quefazer alienado e não autêntico, como uma consciência hospedeira que vive atrás da visão do outro, assim “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade – objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo” (FREIRE, 1979, p. 35).

Esse processo engrena uma dependência, uma admiração e aderência ao opressor. O negro “[...] identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca” (FANON, 2008, p. 132), ou como Freire (2017, p. 45) ilustra “[...] a aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”.

Freire (2017, p. 46) nomeia aderência ao opressor o momento em que o oprimido assume uma postura imersa na estrutura dominante. Não se reconhecem como oprimidos e “[...] introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas,

temem a liberdade, na medida em que esta implica a expulsão da sombra [...]”. A aderência ao opressor deixa marcas no oprimido, não como sujeitos fazedores de história, ao contrário, tornam-se objeto do colonizador ao tentar ser sujeito, isto é, ser “um quase-branco” (FANON, 2008, p. 36).

Neste contexto, o medo da liberdade impera na dominação colonial “no oprimido, o medo da liberdade é assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir” (FREIRE, 2017, p. 45) – preferindo a adaptação à liberdade.

Na relação opressor versus oprimido a prescrição é a condição em que o oprimido se encontra quando não consegue agir com autonomia. Os oprimidos são castrados no seu poder de criar, fazer e transformar o mundo. Por isso, a libertação é um parto doloroso “[...] que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2017, p. 48).

Somando-se a isso, problematiza-se que “[...] descobrir-se oprimido só começa a ser processo de libertação quando esse descobrir-se oprimido se transforma em compromisso histórico (DUSSEL, 2000, p. 441). Compromisso histórico, ético e existencial como as nossas diferenças e no reconhecimento da assunção de nossa identidade.

Para tanto, “[...] é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica” (FREIRE, 1979, p. 35). Assumir-se como sujeito social, histórico, político, cultural, como ser ontológico e inacabado que busca *ser mais* não na negação do outro, mas sim no reconhecimento das diferenças. “Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do ‘tu’, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p. 42).

Assunção de si parte do sujeito e dos grupos sociais ao demarcarem sua ação social, histórica, transformadora e criadora. Não como mero objeto, mas como sujeitos transformadores do mundo. A autonomia, a amorosidade e a esperança são tratadas como imperativo existencial e histórico.

Maldonado-Torres (2007) recupera o conceito de “amor descolonial” da teórica Chicana Chela Sandoval e o utiliza para combater a colonialidade e o racismo. Assim, tendo “El amor y la justicia des-coloniales buscan restaurar el mundo paradójico del dar y recibir, a través de una política de la receptividad generosa,

inspirada por los imperativos de la descolonización y la des-gener-acción” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156).

Assim o amor é base do princípio ético com o outro, com o mundo e com a natureza, sendo elemento vital para o pensamento decolonial. Nesse sentido, Freire aproxima-se mais uma vez deste pensamento, pois a amorosidade é compreendida por ele “como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito do seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” (FREIRE, 1979, p. 29).

Enxerga o ser humano como ser dialógico, cuja busca de *ser mais* se materializa por meio da comunicação e do afeto com outros sujeitos. Nesse sentido, ser dialógico é não invadir, dominar e escravizar o outro; é ser sujeito de relações, que percebe em si e no outro, a história, a cultura e a identidade, como diferença singular e ética.

Maldonado-Torres (2007) busca instaurar uma ética da não guerra, em que a generosidade humana, a solidariedade, o amor e a doação preconizem uma ética da libertação (DUSSEL, 1993) em combate à colonialidade e à ética de guerra. Trata-se de uma ética da descolonização, que orienta uma política radical de oposição à colonialidade em todas suas formas de opressão. Para o autor, a decolonialidade não seria apenas um giro epistêmico, mas também ontológico, político, identitário, ou seja, um novo humanismo dando lugar às diferenças ontológicas e trans-ontológicas.

Para que o giro ocorra, faz-se necessário o combate à colonialidade e as suas amarras de opressão, bem como o reconhecimento ontológico, cultural, identitário e de saberes dos oprimidos. Logo, “precisamos descolonizar nossas mentes porque, se não o fizermos, nosso pensamento estará em conflito com o novo contexto que evoluiu a partir da luta pela liberdade” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 157). Tentar romper com a lógica moderno/colonial é uma praxiologia decolonial extremamente árdua, posto que:

a descolonização das mentes é muito mais difícil de executar do que a expulsão física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 95).

Para tanto é extremamente necessário reconhecer saberes, crenças e pedagogias outras advindas dos grupos que mais sofreram opressão pela estrutura

dominante moderno/colonial. Pensar esse processo demanda uma ética da solidariedade, um giro decolonial e a esperança como necessidade ontológica, bem como um desenvolvimento de uma política decolonial das diferenças e das identidades.

4.2 Colonialidade do ser deficiente

Na colonialidade do Ser - de povos indígenas, negros e comunidades quilombolas - o outro aparece como fabricação da invenção do poder colonial. Há um processo de desumanização e negação do outro, outrora por sua eliminação física resultante de uma ação escravagista, colonizadora e violenta, ora pela negação de sua diferença e alteridade acarretando o seu encobrimento, sua invisibilidade e a fabricação de uma identidade servil.

Assim, o outro é naturalizado como anormal⁶⁵ — selvagem, inferior, não humano — a partir da mesmidade da cultura oficial, da ideologia dominante, da linguagem padrão e da identidade do opressor, aqui compreendido como colonizador. O colonizador concebeu seu existir na soberania da diferença que produziu ao outro, ao outro coube a construção fixada em um processo contínuo. “O outro que foi colonizado nos parece um outro sem nenhuma outra temporalidade ou a outra temporalidade a não ser aquelas que lhe designamos de uma vez por todas” (SKLIAR, 2003, p. 121).

E quem são os outros? Duschatzky e Skliar (2011) distinguem três formas como a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre o outro ou como os autores denominam: versões discursivas da alteridade, sendo elas: *o outro como fonte de todo mal*, *o outro como sujeito pleno de um grupo cultural* e *o outro como alguém a tolerar*. No decorrer desta seção as versões discursivas da alteridade serão articuladas com as ações intencionais e subliminares do capacitismo⁶⁶.

A visão binária e dicotômica sobre o eu e o outro são raízes do primeiro modo: *o outro como fonte de todo mal*. Nesse sentido, o outro é fabricado pelo prisma da

⁶⁵ O anormal é caracterizado para as pessoas as que possuem o corpo lesionado, usam próteses, estão impedidas de locomoção - por não ter calçadas, prédios acessíveis -, não usam a língua padrão/oficial na modalidade oral/auditiva do seu país.

⁶⁶ “Se traduz como capacitismo a palavra inglesa ableism, que significa a discriminação por motivo de deficiência” (DIAS, 2013, p. 5).

inferioridade, da ignorância e da barbárie cabendo ao eu-colonizador salvá-lo e conduzi-lo da inferioridade à superioridade, da ignorância à sabedoria e da barbárie para a civilidade.

Como esse outro é fonte do mal, o eu-colonizador tenta, no primeiro momento, eliminá-lo fisicamente e ontologicamente assumindo o papel de exterminador da maldade presente no mundo advinda deste outro. Já no segundo momento, o eu-colonizador assume o papel de salvador tendo a compaixão como motivação para salvar e conduzir o outro outrora fonte de todo mal para a luz, para o lado do bons e do civilizado.

Percebe-se, então, uma visão maniqueísta ao conceber a realidade sob um ponto de vista dualista, com dois polos opostos: Ser e o Não-Ser (DUSSEL, 2000). Tal concepção tem fundamentação no discurso colonial, pois a modernidade inventou e serviu dessa lógica binária, ao tratar os polos antagônicos como uma hierarquização, sempre instaurando o privilégio ao seu lado e secundarizando, ridicularizando e subalternizando o outro que está do outro lado da linha.

Esse binarismo é realizado na América Latina, pois de acordo com Duschatzky e Skliar (2011, p. 125) “a conquista a partir da visão europeia vem inaugurar antagonismos essenciais: de um lado a mão redentora dos conquistadores que traz a modernização e o progresso; de outro, a brutalidade dos índios”. Nota-se a correlação de dependência na hierarquização. Assim o outro faz-se necessário para um outro se afirmar como sujeito e ao se afirmar nega, extermina e subalterniza a diferença do outro, como uma lógica do antagonismo presente nas posições discursivas de conflito, ou seja:

o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como portador das falhas sociais. Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema da aprendizagem, do aluno; **a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído** (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 124, grifo nosso).

Historicamente a Pessoa com Deficiência ocupa o lugar de um *outro maléfico* (SKLIAR, 2003) de um outro rejeitado e negado por suas diferenças. De um outro que paradoxalmente é fonte do mal não desejado, mas que ao mesmo, tempo fortalece o que há de bom no outro, neste caso, na Pessoa sem deficiência.

O outro deficiente é constituído simbolicamente no discurso da incapacidade tendo sido nomeado como anormal por seu corpo, seu intelecto, sua língua e sua

identidade. Neste sentido, a sua outridade está localizada e focalizada em um espaço-tempo de rigidez, negação e aniquilação.

Mazzotta (2011) ao falar do outro deficiente retrata um percurso histórico de dor, invisibilidade e luta. Começando por seu extermínio na Antiguidade, pois a este sujeito o selo da diferença conferiu a ausência da normalidade, passando na modernidade por ações de cuidado em um prisma de proteção e de caridade pela chancela filantrópica e posteriormente a compreensão do outro como alteridade.

A exclusão do outro deficiente ocorre pelo estereótipo da norma e da média. Na obra *O normal e o patológico*, do autor Georges Canguilhem, a norma significa esquadro, apontador para direção que se desenvolve a concepção do correto e da média. Assim, considera-se anormal “[...] o ser humano que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal [...]” (CANGUILHEM, 2009, p. 109). Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, o termo passou a ter outra significação.

Somando-se a isso, entende-se que a norma traça a média e fundamenta o estereótipo. Nesse contexto, “o estereótipo é uma forma primária de subjetivação do discurso colonial, tanto para o colonizado quanto para o colonizador” (SKLIAR, 2003, p. 114). O corpo com dano, a língua diferente e o intelecto defeituoso engendraram a Pessoa com deficiência o selo da incapacidade referindo-se à condição patológica. No estereótipo da Pessoa sem deficiência, a deficiência, representa a falta e não a diferença.

O selo da inferioridade provocou nos corpos das Pessoas com deficiência o silêncio, o vácuo e a ausência de Ser, não conferindo a esse sujeito a diferença pela lente da singularidade e do fenômeno social, ético-político e cultural.

O outro como fonte de todo mal articula-se com a obsessão pela normalidade no percurso histórico das Pessoas com deficiência. A diferença é tida como falta, como elemento de hierarquização para nomear os que são e os que não-são, após tal nomeação resulta a Pessoa com deficiência como: seres menos humanos e/ou não-humano.

A sociedade ao assumir a condição biológica e patológica dos corpos das Pessoas com deficiência atribuiu a eles a definição de serem menos capazes. Essa definição ilustra “[...] a produção de poder pela narrativa social, relacional com a temática do corpo e ao padrão corporal perfeito, dito normal e normativo” (DIAS, 2013, p. 05). Portanto, uma concepção central expressa pelo capacitismo.

Para Dias (2013, p. 02) “o capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida [...] a deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano”.

O capacitismo transforma a diferença em desigualdade e materializa-se como instrumento/dispositivo colonial de exclusão. Semeia representações sociais marginalizadas, colonizadoras e estigmatizadoras sobre a Pessoa com deficiência (PcD) e brota em práticas de segregação e exclusão social.

O capacitismo, então, é a Representação Social que os sujeitos sociais fazem a respeito da Pessoa com deficiência (PcD), na qual assumem a colonialidade do corpo normativo, isto é, a condição corporal, o corpo com dano dos sujeitos deficientes e materializam-os como sendo menos capazes. Iluta-se, portanto, que o capacitismo tem suas raízes nos estigmas e nos preconceitos atribuídos às Pessoas com Deficiência (PcD) como sendo sub-humanos e não-seres.

O capacitismo é a subalternização da Pessoa com Deficiência fabricada pelo instrumento de poder colonial, portanto ele é estrutural e sistêmico. É uma faceta nas esferas de dominação exercida pelos colonizadores, opressores e dominadores que ao *negro* atribuiu a inferioridade à raça engrenando o racismo, a mulher ao gênero fabricando o machismo, ao LGBTQIA+ a sexualidade e a identidade de gênero construindo e disseminando a homofobia. O instrumento de poder colonial dissemina e legitima a violência física, institucional, pedagógica, psicológica e sexual contra os grupos sociais subalternizados.

Dias (2013, p. 03) realiza uma genealogia do capacitismo para ilustrar que “[...] seus elementos estruturantes são decorrentes do histórico de eugenia sofrido pelas pessoas com deficiência [...] e de forma mais recente da ofensiva do neoliberalismo”. A autora destaca que:

A ideia de eugenia galtoniana permitiu a conceituação do antônimo “dysgenik”, que significava “o enfraquecimento do potencial genético”, e se baseava na concepção de uma melhoria racial, utilizando-se de métodos como esterilização forçada e até mesmo assassinato. A forma mais radicalizada de eugenia estatal se deu no regime nazista com a promulgação, em 14 de julho de 1933, da lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente” (Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, doravante GezVeN). Cerca de 260 mil pessoas, definidas como doentes físicas ou mentais foram esterilizadas. Posteriormente, dezenas de milhares destas pessoas foram assassinadas (DIAS, 2013, p. 02).

Pela eugenia de Galton acreditava-se na possibilidade de definir as futuras gerações pelo controle social dos genes. Um conceito muito caro à sociedade, pois serviu como base no extermínio e na esterilização dos não aptos. Tais ideias representam uma ideologia repressiva, racista e capacitista.

Destaca-se que Oliveira (2005) já tratara do processo de exclusão do outro em uma dimensão filosófica – Ser e Não-ser (DUSSEL, 2000) e o mito do gênero do ouro de Plantão.

Outra forma, mais recente, de propagar o discurso capacitista é pela ação do neoliberalismo, pois “tende a radicalizar o discurso capacitista [...] cuja influência e **dominação simbólica** é muito mais ampla que meramente a esfera econômica” (DIAS, 2013, p. 06, grifo nosso). Dominação simbólica nas mentes e nos corpos da Pessoas com deficiência.

“O capacitismo é profundamente subliminar e embutido dentro da produção simbólica social. Faz parte de uma grande narrativa, uma concepção universalizada e sistematizada de opressão sobre o conceito da deficiência” (DIAS, 2013, p. 02). Faz-se necessário, portanto, o exercício de percepção e o reconhecimento do capacitismo, pois sua ação está presente em nossas atitudes – às vezes intencionais ou às vezes não – sobre a Pessoa com deficiência que reforça, ainda mais, o estereótipo do dano.

Ao fazer uso de uma característica física, linguística e comportamental da Pessoa com deficiência de forma pejorativa assume-se uma ação capacitista. Expressões como — “Nossa, você é retardado?” “Para de fingir demência!” “Parece cego em tiroteio”. “Dar uma de João sem braço”. “O pior cego é aquele que não quer ver”. “A desculpa do aleijado é a muleta”. “Eu não tenho pernas para isso”. “Parece autista!” — ratifica uma lógica colonial capacitista.

A autora chama atenção para a outra face do capacitismo, uma face mais silenciosa que articula a ideia de superação, isto é, o mito do especialismo e do super-herói dentro da sociedade capacitista. “A ideia de superação, tenta criar um especialismo, para motivar as pessoas com deficiência a se imaginarem como super-heróis para os outros seguirem” (DIAS, 2013, p. 12).

Ao se imaginarem como super-herói silenciam suas demandas básicas de acessibilidade, como: o direito de ir e vir, o direito à comunicação, aos meios de acesso de informações, ao espaço adequado e acessível a suas particularidades. Tudo suportam, pois não querem causar desconforto entre os colegas e a chefia, buscam tanto se integrar que esquecem de se ver.

Uma ótica desumana no discurso da superação que castra as diferenças e faz com que o outro sinta vergonha, mas ao mesmo tempo gratidão pela oportunidade do pseudoacesso. “[...] obriga-se a todas as PcD’s a serem profundamente gratas com as imensas oportunidades dadas a elas por seus padrões, empregos e cotas, alienando-as da noção de que elas têm direito ao trabalho e à autonomia” (DIAS, 2013, p. 12).

A partir do mito da superação, frases capacitistas circulam em torno da Pessoa com deficiência, como: “Queria ter a força que você tem.” “Você é uma inspiração!” “Você é especial.” “Apesar de ser deficiente, você faz muita coisa sozinho, né?”, atribuindo a ela a responsabilidade de superar todos os desafios, as barreiras e os preconceitos presentes na sociedade.

Por fim, o capacitismo apresenta nuances de opressão e subalternização sobre os corpos, as mentes, as línguas e as identidades das Pessoas com deficiência. “Nesse mundo faustiano, as pessoas com deficiência são cada vez mais exploradas, e convidadas a acreditar que enquanto isso salvam o mundo, tornando-se exemplos” (DIAS, 2013, p. 11).

De acordo com o processo histórico colonial da Pessoa com deficiência, o capacitismo sempre esteve presente na sociedade conduzindo nossos imaginários e nossas atitudes sobre o outro deficiente, seja pela eliminação física do outro pelo processo de colonização, ora pelo processo de esterilização promovida pela eugenia Galtoniana e por fim pela negação da alteridade realizada pela colonialidade do Ser.

Outro ponto de negação do Ser é a homogeneização promovida pelo discurso liberal, para se referir ao *outro como sujeito pleno de um grupo cultural* intitulado a ele uma identidade oficial, fechada e universalizante, propagando a essência da diversidade e do multiculturalismo — como tentativa de mascarar as diferenças — em detrimento da alteridade e da interculturalidade crítica.

Essa propagação é realizada pela diversidade cultural ao sugerir a universalidade encaixando tudo e todos na mesma generalização, ou seja, ignorando as especificidades do sujeito e de sua cultura. Reconhece a diversidade do outro e ao reconhecê-la enquadrá-lo em uma perspectiva normalizante, atribuindo-o uma identidade, um perfil acimentando e enjaulado de suas diferenças.

De acordo com Bhabha (2007, p. 63) a diversidade “[...] remete ao reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; dá origem às noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade”. A

diversidade hospeda ao mesmo tempo uma norma fixada em duas faces: uma universalizante e a outra etnocêntrica.

É por meio da diversidade que o multiculturalismo conservador encobre a ideologia de assimilação, outorgando a autorização “[...] para que os outros continuem sendo esses os outros, porém um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 130).

Por esse prisma, os autores chamam a atenção que a diversidade é reduzida ao “déficit”, pois ao ser tratada nomeia os oprimidos (FREIRE, 2017), as vítimas (DUSSEL, 1993), os da Zona do Não-Ser (FANON, 2008) e os do outro lado da linha (SANTOS, 2007). Nomeia pobres, negros, mulheres, povos originários, comunidade LGBTQIA+, imigrantes, Pessoas com deficiência entre outros, ou seja, todos aqueles e aquelas que foram privados e reduzidos ao estatuto de minoria pela lógica opressora colonial.

Tal concepção enquadra o outro em uma *identidade* e em um *espaço*, através dos modelos impostos pela estrutura colonial. Ao negro coube uma identidade servil e um espaço físico de opressão – senzala –; à mulher a identidade zeladora do lar e da família, cabendo ao espaço físico da casa; ao LGBTQIA+ a identidade silenciosa associando ao “armário” seu segredo; à Pessoa com deficiência, foco desta produção, a ausência de uma identidade, pois seu corpo com dano não é humano, e sim animalesco, seu espaço historicamente foi indicado pelo opressor.

Pontua-se que esses corpos ao mesmo tempo em que sofreram silenciamentos históricos buscaram formas particulares de resistência e atos de (re) existências. Freire (2018) chama a atenção para as “manhas” que os oprimidos realizavam como ato de sobrevivência e resistência para lidar com as ações do opressor:

Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que ‘obedece’ para não morrer, mas na relação entre eles. **E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que o ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação** (FREIRE, 2018, p. 149, grifo nosso).

A obediência não era servidão, mas sim estratégia e resistência para sua sobrevivência e posteriormente para sua liberdade. Destaca-se que todos os grupos

subalternos lutaram contra as amarras da colonização e da opressão, não é nosso objetivo descrever essas lutas, mas apenas situar que a resistência sempre foi presente.

Objetiva-se ilustrar que pelo prisma da diversidade e do multiculturalismo conservador ao outro negado foi instituído uma *identidade* e um *espaço*, isto é, a partir de produções simbólicas e discursivas da universalidade e generalização. No caso da Pessoa com deficiência a diferença foi tratada de modo brando, sem problematização em uma ótica da compaixão e da benevolência com o outro.

A resistência ao outro deficiente resulta numa consideração da vida ontologicamente periférica com umas formas distintas menos humanas produzindo uma desvalorização acentuada das pessoas com deficiência. Pode-se até conceder-lhe os direitos à piedade, mas nunca equipará-los à normalidade (DIAS, 2013, p. 10).

A sociedade capacitista modela-se em uma narrativa de compaixão, mas não de dignidade e autonomia ao sujeito com deficiência, ao contrário cristalizando a deficiência e roubando os outros elementos formativos da identidade do outro. Produz um tipo particular de corpos e engessa as diferenças de cada sujeito para a homogeneização do grupo que pertence. Portanto, o multiculturalismo conservador e a diversidade diluem as questões e os sujeitos servindo, assim, ao capacitismo um sujeito deficiente fabricado sem gênero, sem raça, sem religião, sem cultura e outros elementos.

Forma-se, então, um grupo homogêneo em que as identidades/singularidades são diluídas para fabricação de um modelo de Ser pertencente a um determinado grupo — Pessoas com Deficiência (PcD) — na qual sociedade deve tolerar. Na visão de Duschatzky e Skliar (2011, p. 135) “a tolerância debilita as diferenças discursivas e máscaras as desigualdades”, oportunizando ao outro diferente “existir” somente no grupo, fabricando uma identidade fechada através do tempo, cultura e espaço. Destarte, os autores descrevem as armadilhas da tolerância em *o outro como alguém a tolerar*:

A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo [...] somos tolerantes quando evitamos examinar os valores que dominam a cultura contemporânea, mas também somos tolerantes quando evitamos polemizar com crenças e prejuízos dos chamados setores subalternos e somos tolerantes quando, a todo custo evitamos contaminações, mesclas, disputas. A tolerância também é

naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 136-137).

É factual que existe um olhar colonizador sobre os corpos, os saberes, as produções e as identidades das Pessoas com deficiência. A tolerância, na perspectiva dos autores, enraíza o discurso multiculturalista e a política reducionista identitária, ao evitar a problematização, o diálogo e o reconhecimento da pluralidade existencial do sujeito. Nessa perspectiva, a tolerância não põe em questão a superação de um modelo social de exclusão, ao contrário, reforça o maquinário colonial estrutural e sistêmico da sociedade capacitista.

Faz-se necessário, compreender que a opressão vivida pela Pessoa com deficiência não se reduz a sua capacidade, mas também a outros possíveis marcadores, como: o gênero (machismo), a raça (racismo), a orientação sexual (homofobia), a classe e os demais sistemas de opressão. Isso significa dizer, que a Pessoa com deficiência não pode negar uma identidade para assumir a outra, afinal ele se faz na pluralidade de Ser.

Portanto, quanto mais reforçar o discurso multiculturalista conservador das identidades fechadas mais cristaliza a sociedade capacitista. Para tanto, necessita-se perceber as desigualdades e as opressões sofridas pela Pessoa com deficiência, para que se possa superá-las através de políticas públicas eficazes, de pedagogias outras e do reconhecimento da integralidade do Ser de sujeito com deficiência.

4.3 A colonialidade do ser surdo

A colonialidade do ser é um instrumento de poder colonial que desumaniza o outro, nega a sua identidade e seus saberes, oprime o outro mediante o padrão da normalidade europeia e estadunidense, com padrões heteronormativos e capacitistas. Neste caso, por muito tempo foi atribuído à pessoa com deficiência, e a pessoa Surda foco desta tese, o rótulo de incapacidade, de limitação e de anormalidade, o qual foi projetado por uma colonialidade do ser mediante a colonização dos corpos normativos e do monolinguismo para se referir à subalternização do ser surdo.

As pessoas com deficiência, dentre elas as pessoas surdas, vivem situações de colonialidade do ser, uma vez que seus corpos não apresentam e nem se encaixam no padrão dos corpos perfeitos, o que acarreta uma identidade fragmentada, ou seja, um corpo pela metade, isto é, um corpo incompleto. Nesse debate, a colonialidade do

Ser trabalha a lógica colonial nas mentes, nos corpos, na língua padrão dominante, na subjetividade do outro negado.

Há nesta colonialidade uma visão clínico-terapêutica de normalidade, que exclui as pessoas deficientes, as quais vêm sendo marcadas e representadas pela sua deficiência, como subalternas aos outros, cuja diferença colonial se configura pela perda sensorial, física e intelectual. No caso da Pessoa Surda, a colonialidade é marcada pela imposição da oralização – como meio de comunicação – presente na colonialidade monolíngue e pelo campo Clínico-terapêutico de normalidade – o corpo com dano, a ausência de um sentindo –, colonialidade do corpo normativo

Nesse sentido, a normalidade do colonizado – sujeito com deficiência – é medida pela avaliação do colonizador – sujeito sem deficiência. Assim, estabelece parâmetros e graus de aproximações e distanciamentos da norma, com base em suas próprias características; então se coloca em lugar de superioridade sobre o corpo, a cultura e a identidade daquele outro, que o colonizador, chama de subalterno.

A **norma** é a materialidade do intelecto, da cultura, da língua e do corpo do colonizador, ou seja, do corpo perfeito e sem deficiência. Ao outro é negado a diferença, uma vez que sua individualidade, sua particularidade e sua especificidade desviam e comprometem a norma do corpo.

Lane (1992) aproximou a ação do colonizador europeu sobre os africanos à atitude que algumas entidades ouvintes atribuíram aos surdos, enquanto características extremantes negativas nos âmbitos social, cognitivo, comportamental e emocional. O autor elaborou uma lista com as características atribuídas aos surdos pelos especialistas ouvintes. A lista é a materialidade de representações sociais de 20 anos de investigação psicométrica sobre a psicologia do surdo, realizada pelo autor. A figura 25 mostra essas representações.

Figura 25 - representações atribuídas aos surdos

Algumas características atribuídas aos surdos na literatura profissional

Social	Cognitiva	Comportamental	Emocional
Admiração, depende da	Conceptualmente fraco	Agressivo	Inconfidente Falta de
A-social	Concreto	Andrógino	Ansiedade
Infantil	Céptico	Consciente	Depressivo
Fechado	Egocêntrico	Hedonista	Emocionalmente perturbado
Competitivo	Falhas Externas	Imaturo	Imaturo
Consciência Fraca	Falhas Internas	Impulsivo	Falta de empatia
Crédulo	Fraco discernimento	Falta de iniciativa	Explosivo
Dependente	Introspeção: nenhuma	Pouco Interesse	Frustrado
Desobediente	Linguagem: nenhuma	Desenvolvimento motor lento	Facilmente irritável
Irresponsável	Linguagem Pobre	Personalidade pouco desenvolvida	Caprichoso
Isolado	Mecanicamente inapto	Possessivo	Neurótico
Moralmente atrasado	Ingênuo	Rígido	Paranóico
Rígido	Raciocínio estreito	Caminha arrastando os pés	Apaixonado
Timido	Autoconsciência fraca	Teimoso	Reações Psicóticas
Submisso	Astuto	Desconfiado	Sério
Sugestionável	Pensamento confuso		Temperamental
Desintegrado	Alheado		Sem sentimento
	Pouco Inteligente		

Fonte: Fac-símile extraído de Lane, 1992, p. 47.

Conforme a figura 25, o autor pontua que “os surdos são vistos como pessoas que pertencem ao mais baixo escalão de desenvolvimento: concreto no pensamento, linguagem pobre, desintegrado, imaturo, moralmente atrasados” (LANE, 1992, p. 54). A lista consiste, com base no autor, em representações sociais altamente negativas enraizadas pela ótica colonial, paternalista e estereotipada sobre o ser surdo. Olhares idênticos do paternalismo e do colonialismo europeu sobre os africanos e olhares ouvintista e colonialista sobre os surdos.

Na perspectiva do colonizador o nativo é atrasado em hábitos, costumes, cultura e linguagem. Desse modo sua ação civilizatória tem como intuito elevá-los a um padrão aceitável de ser. No que tange “[...] o estereótipo do ouvinte, a surdez, representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo” (LANE, 1992, p. 23).

Entretanto essa aproximação entre a colonização africana e colonialidade do ser surdo é questionável. Na colonização africana ocorreram massacres e comercialização de negros, pois para os colonizadores eles não tinham alma, não eram humanos – para a religião católica da época, dos séculos de escravidão. Para Walsh (2009, p. 16) “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação”.

Já a negação colonizadora sobre os sujeitos surdos não ocorreu na prática da comercialização e da dominação racial. A colonialidade do ser enraizou um padrão normativo e instrutivo do corpo e da língua, assim sendo os sujeitos surdos foram oprimidos por uma colonialidade do corpo normativo — clínico-patológico — e por uma colonialidade monolíngue — imposição da língua oral e desconsideração da comunicação dos surdos sinalizados.

A matriz de poder colonial incutiu ao surdo o não-lugar, a não-língua e o estereótipo de inumano. Nota-se que na dimensão colonial o sujeito surdo foi ancorado e narrado pelo capacitismo e pelo paternalismo. O opressor é considerado como o padrão de normalidade — sua língua correta, seu corpo perfeito, sua personalidade como modelo e sua cultura como única a ser considerada — enquanto ao oprimido — surdo — o nada, o vazio e a anormalidade.

O capacitismo estabelece um padrão físico, normal, hegemônico. O padrão da classe dominante. O sujeito com deficiência, então, está à margem da normalidade capacitista. Somando-se a isso, o capacitismo estabelece a não aceitação de gestos, de sotaques, de formas de falar diferente; estabelece a linguagem padrão e o monolinguismo no caso dos surdos; estabelece fenótipos corporais — boca, nariz, cabelo, peles, olhos — tudo tem que estar no padrão normativo patológico.

Portanto, o capacitismo instaura uma representação sobre as pessoas com deficiência pautada na ausência da linguagem, de uma inteligência inferior e primitiva e de problemas nas relações interpessoais por elas, PcD, não possuem maturidade afetiva e cognitiva como as pessoas sem deficiência.

Outro ponto de ação do capacitismo refere-se a região, a escolaridade, a classe social, da vestimenta. Aqui o capacitismo se associa com os outros problemas de classe, de raça, de gênero. Um surdo de classe pobre, que vive em regiões de muita pobreza vai ser discriminado por ser surdo e por ser matuto, ignorante, “caboco” do mato, não ser civilizado — não ter a civilização de uma pessoa que vive na cidade grande, que é considerado cidadão ocidental.

Para Bueno (1998) não há como negar que a surdez é um traço de identificação entre os surdos, mas existem outros elementos que acrescentam identificação social e padrões coloniais de opressão. Assim, uma mulher negra, surda, rica, latino-americana viverá opressões colonizadoras diferente de uma mulher branca, surda, pobre, canadense.

O capacitismo retira a capacidade e impede as pessoas com deficiência de ser, viver e intervir no e com o mundo; materializa atitudes e ações preconceituosas contra a PcD a respeito de seus corpos. Somando-se a isso, o paternalismo demarca ações que limitam a autonomia e/ou a liberdade de certa pessoa com determinadas características corporais.

Dessa forma, constituiu-se um processo binário-hierárquico-colonial. O surdo precisa da tutela da pessoa sem deficiência para sair de sua barbárie enquanto ele precisa do outro surdo para firmar sua cultura diferente do padrão estabelecido como único. A representação sobre os surdos demarca uma posição paternalista. Assim, “[...] o conceito de surdo, igual o conceito de africanos por parte dos colonizadores, exige a inferioridade linguística e intelectual dos surdos” (LANE, 1992, p. 55). Portanto:

Tal como o paternalismo dos colonizadores, o paternalismo dos ouvintes começa com uma percepção deformada porque sobrepõe a sua imagem de um mundo conhecido pelos ouvintes ao mundo desconhecido dos surdos: de igual modo, o paternalismo dos ouvintes encara a sua tarefa como de ‘civilizar’: devolver os surdos à sociedade [...] As pessoas ouvintes que controlam os assuntos referentes às crianças e adultos surdos normalmente não conhecem os surdos e não tencionam conhecê-los. Já que não conseguem ver os surdos como eles são realmente, constroem uma imagem deles de acordo com as suas próprias experiências e desejos (LANE, 1992, p. 48).

O paternalismo é uma ação capacitista que introduz uma falsa aceitação e proteção do subalterno, neste caso o sujeito surdo, na atitude do colonizador. O surdo — o surdo profundo — que oraliza é quase um ouvinte — uma pessoa sem deficiência — assim aproxima-se da civilização normativa. O uso do aparelho auditivo torna-se um instrumento de normalização, todavia sua visibilidade no corpo do sujeito surdo demarca a anormalidade e a patologia que lá habita.

Dessa forma alguns escondem o aparelho, com o cabelo, na tentativa de esconder sua diferença – neste campo da anormalidade – para tornar-se um igual perante o colonizador ouvinte⁶⁷ que impõe a língua oral em detrimento a língua sinalizada. Portanto, “[...] é nessa prática, justamente, que muitos surdos se veem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes etc.” (SKLIAR, 1999, p. 29).

⁶⁷ O colonizador ouvinte é entendido sem uma visão generalista, enquanto sujeito que desenvolve uma ação opressiva, isso significa, que nem todo ouvinte irá impor sua opressão, sobre o surdo, mas quando isso ocorre denota um processo colonial.

Essa ação reverbera uma dependência que se retroalimenta em uma relação paternalista, em que o ouvinte é um educador mal-intencionado e um benfeitor controlador ao conduzir o surdo pelo caminho da humanidade apresentando-lhe a língua do dominador, a cultura da elite e o conhecimento que controla, que conserva a situação da opressão. A dor, o sacrifício do outro surdo não é considerado, mas sim a superioridade do opressor que lhe cabe a missão de desenvolver os mais primitivos e bárbaros. Tal ação aproxima-se do mito da modernidade, em que consiste:

vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização (DUSSEL, 1993, p. 75-76).

Foi pela ausência da “linguagem oral” e do “corpo com dano” que os surdos foram estigmatizados. Assim, “[...] faltava-lhes a característica eminentemente humana: linguagem (oral, bem entendido) e suas “virtudes” cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram “humanamente inferiores” (SANTANA, 2007, p. 31).

Nesse ínterim, entende-se que “a linguagem não é apenas um meio de comunicação; é também um repositório de conhecimentos culturais e um símbolo de identidade social” (LANE, 1992, p. 54). Dessa forma, o surdo – particularmente o com surdez severa e profunda, que nasceu surdo – foi e ainda é obrigado a oralizar e sua forma de comunicação não foi legitimada, ao contrário, associava-se a ela a barbárie, ou seja, a crueldade, a não-humanidade – os gestos eram vistos como anomalia e como selvageria – proibiu-se o surdo de sinalizar.

Nota-se, então, a presença colonial nos moldes operantes da identidade padrão, da língua oral e da educação de surdos com o fim de oralização. Esse sujeito surdo foi conduzido e tutelado pelo opressor, assim “o Outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode interferir nos jogos de imagens e contra-imagens estabelecidas *a priori*” (SKLIAR, 2003, p. 114). A imagem do outro – surdo – é narrada pela hierarquia colonial, pelo capacitismo e paternalismo presente na contra-imagem do sujeito sem deficiência, conforme a figura a seguir:

Figura 26 - Visão colonial do ser surdo



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Conforme ilustra-se na figura 26, nota-se que a visão colonial determina um instrumento de poder intersubjetivo que vai formar, em uma perspectiva hierárquica, os que são e os que não-são. O maquinário colonial:

[...] é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objectivos do colonizador” (LANE, 1992, p. 43).

Para tanto, produz uma visão colonial, um estereótipo de ser – ser social, ser cidadão, ser civilizado – e um estereótipo de não-ser, fabrica o outro enquanto diferença de sua referência. Dessa forma, “o outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável” (SKLIAR, 2003, p. 121).

Nessa perspectiva, os que estão na zona do não-ser buscam a cada instante se enquadrar na zona do ser. A partir disso, a visão colonial permite que eles procurem

a normalidade — como fabricação de quase ser — com base na ação vertical de poder de dominação entre opressor e oprimido.

A dominação ocorre pela negação do outro, “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 2017, p. 71).

Faz-se necessário, pontuar que a opressão não é ação essencialista da pessoa sem deficiência, das pessoas ouvintes. Pensar assim reduz a discussão do maquinário colonial capacitista, pois infere que todos os ouvintes terão práticas excludentes e opressivas sobre os surdos. Uma visão maniqueísta, na qual o mundo é visto e compreendido em uma divisão: o bem e o mal, o certo e o errado e o opressor e o oprimido, uma simplificação primária do pensamento que diminui os fenômenos humanos.

Entende-se, portanto, que as práticas coloniais capacitistas sempre são realizadas por sujeitos sociais — pessoas sem e com deficiência — que fazem uso dos sistemas de opressão para negar o outro com deficiência. Nesse contexto, no campo da surdez, a visão colonial influencia diretamente a concepção capacitista e ganha materialidade nas práticas coloniais que conduzem a forma do ser surdo – ser e estar no mundo.

As práticas colonialistas capacitistas vão introjetar ao ser surdo formas de narrar-se, de comunicar-se entre outras. Mediante a perspectiva capacitista suas ações não vão atuar somente em um campo simbólico – nas representações sociais dos que são e dos que não-são – mas também reverbera em uma materialidade que vai ser denominada como “a figura do paternalismo colonial” (FANON, 2008, p. 101).

Sendo “[...] um reflexo de intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico-político eurocêntrico, que utiliza meios de comunicação de massa – ou o contrário – para exercer sua teoria e sua práxis de globalização” (SKLIAR, 2010, p. 07).

O paternalismo vai influenciar diretamente uma dominação intersubjetiva no sujeito surdo, ao engrenar uma ação conduzida pela tutela do outro ouvinte. O sujeito surdo, então, pelas amarras do paternalismo busca a todo custo a normalidade mesmo que seja vista e sentida enquanto um sacrifício.

Para tanto, o paternalismo corrompe alguns membros da comunidade surda para que o domínio do capacitismo permaneça. Santana (2007) trata dessa questão ao relatar em sua pesquisa que alguns surdos mais velhos recusavam aprender a

Língua de Sinais e ilustravam aos mais novos a importância do português oralizado. Cria-se uma ação tutelada, de dependência entre o opressor e o oprimido – o surdo.

Essa dependência, conforme a figura 26, tange o campo da psicologia e da economia. No que refere ao campo psicológico o sujeito surdo busca a todo custo a norma, uma normalidade para ser social — demonstração totalmente colonial — como já tratada por Fanon (2008) na busca do negro embranquecer-se para torna-se um quase-branco, isto é, para torna-se sujeito.

Por fim, no que se refere ao campo econômico o sujeito surdo na busca da normalidade adentra ao mercado consumidor de próteses e de implante coclear. A ideologia normativa abre mercados livres de consumidores ao vender “a cura” como uma ação reparativa do corpo com dano. Portanto, o mercado de próteses apresenta-se em um campo econômico pela imposição da modernidade dos corpos perfeitos presente no capital.

A fabricação e a comercialização de corpos ideais é uma tentativa de normalização da diferença enraizada na norma. Para Skliar (1999, p. 21) “a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionável”. Para tanto, o maquinário normativo controla e manipula implicitamente o sujeito surdo para buscar a todo tempo e com todos os custos sua normalização.

Rezende (2010) chama atenção para aumento na procura dos implantes cocleares, para os custos da correção do sujeito surdo e da notoriedade do reconhecimento pelos feitos heroicos que os médicos recebem da família de seus pacientes, portanto “o implante coclear é tido como normalizador dos sujeitos surdos” (REZENDE, 2010, p. 123).

O primeiro profissional que atende o sujeito surdo e a ele lhe oferece seu prisma de olhar a surdez é o profissional da saúde. A surdez no campo clínico-patológico é tida como um problema biológico e anatômico e que se faz necessário sua reabilitação por meio de práticas corretivas oralista e aquisição de próteses. O profissional da saúde e a indústria farmacêutica e de próteses apresentam à família do sujeito surdo um leque de possibilidades para compra de sua normalidade – ouvir e oralizar –, ampliando assim o mercado consumidor.

Segundo Lane (1992, p. 80), “por detrás da máscara da benevolência está o profissional comprometido com um mercado de serviços humanitários, apostando a sua particular pretensão no sector de crescimento mais rápido da economia”.

A outra faceta do paternalismo é a negação e a privação dos valores da língua presente nas comunidades surdas. Percebe a alteridade desse outro no campo da deficiência e não da alteridade (SKLIAR, 1999), isto é, a alteridade deficiente⁶⁸ vai estar presente o tempo todo com base na normalidade.

Para o autor, há um processo articulado entre a medicalização e a caridade, pois para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão e isolamento. Com base nisso, alguns ouvintes praticaram e praticam as mais inconcebíveis formas de controle sobre os corpos, as mentes e a linguagem dos sujeitos surdos: “entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violência e a obsessão para fazê-los falar” (SKLIAR, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva, a medicalização seria realizada de maneira caridosa por parte de alguns ouvintes para que os sujeitos surdos pudessem sair do silêncio, da solidão e do isolamento que a deficiência os colocou. Tal concepção aproxima-se com a retórica salvacionista, como custo necessário da modernização, presente no mito da modernidade descrita por Dussel (1993).

É notório que a dominação colonial ocorre quando há domínio entre dois povos, grupos ou classes, no âmbito territorial, no político, no cultural, na linguagem, no corporal, na cor da pele, no religioso, na sexualidade, na relação de gênero, no étnico, na exploração do trabalho, na relação econômica entre rico e pobre, nas atitudes violentas. Para Maldonado-Torres (2007) a colonialidade do ser demarca a imposição linguística com uma das principais ferramentas no maquinário colonial, posto que envolve a análise dos impactos do eurocentrismo na linguagem com forma de colonização. Freire e Macedo (2011) tratam da imposição da língua do colonizador em detrimento da língua do colonizado

Possuem um dialeto horrível, um abastardamento da língua bonita dos colonizadores. Essa imagem da língua imposta pelos colonizadores acaba por convencer as pessoas de que sua língua era, de fato, um sistema corrompido e inferior, não merecedor de um verdadeiro status educacional (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 96).

Ao fazer isso, utiliza a língua padrão (monolíngue) do colonizador para inculcar valores acerca do ser opressor e da linguagem oral, como elemento primordial para o

⁶⁸ Para Skliar (2003) **alteridade deficiente** é a visão da não singularidade do indivíduo com deficiência é a representação de um outro anormal, uma alteridade anormal (SKLIAR, 2003, p. 152).

seu processo de integração e reconhecimento enquanto ser social, com base no seu processo de busca da normalidade. Assim:

Quanto mais essa presença colonialista assedia os espíritos assimilados do povo colonizado, mais ele rejeitará a própria língua. Na verdade, a língua é parte tão importante da cultura que, ao rejeitá-la, a reapropriação da própria cultura torna-se uma ilusão revolucionária” (FREIRE, MACEDO, 2011, p. 96).

A **colonialidade monolíngue** é a imposição da língua e da cultura do colonizador sobre o colonizado, em uma ação justificável pela aparente anormalidade, barbaridade e ausência de civilização na qual vive o colonizado. Assim, o colonizador exerce pressões de normalização sobre o outro, negando e encobrindo sua forma de ser e estar no e com o mundo.

De acordo com Freire (2017) a relação do eu e do outro é uma ação dialógica e dialética, isto é, o eu e o outro se constituem mutuamente, um não existe sem o outro. O monolinguismo não ilustra um movimento dialógico, o qual não constitui um território comum entre o sujeito (eu) para com o sujeito (outro) que recebe a comunicação, não proporcionando um diálogo contido frente a um e a outro.

O monolinguismo, então, representa a ausência de relação eu-outro, o desinteresse e desvalorização pelo outro (surdo). Favorece a imposição da língua oral - língua portuguesa - dos sujeitos ouvintes sobre os sujeitos surdos e prejudica a língua sinaliza - Língua Brasileira de Sinais, ao conceber apenas o uso de uma língua única a comunidade.

De acordo com Maldonado-Torres (2019) os impactos do eurocentrismo na linguagem estabeleceram uma relação estreita entre língua e identidade civilizada e não civilizada. Centrou-se na norma, no padrão de língua civilizada para fomentar a monolingualização das populações e dos indivíduos e assim formar cidadãos monolíngues e civilizados.

O monolinguismo, neste contexto, apresenta uma demarcação colonial por impor e favorecer uma única língua - ou seja, uma língua padrão normativa -em detrimento as demais línguas. O monolinguismo reverberou na colonialidade monolíngue, ao realizar um processo de colonização em surdos severos e profundos, ao: 1) serem obrigado a usar próteses; 2) serem proibido de usar Língua de Sinais; 3) serem obrigados a oralizar; 4) fazerem leitura labial; 5) fazerem implante de cóclea e 6) não poderem ser bilíngues, tendo que ser monolíngues.

Neste campo, na colonialidade monolíngue, infere-se que há apenas uma língua padrão e aceitável, sua modalidade é oral-auditiva e nega-se toda forma e/ou tentativa de comunicação e o uso da língua do colonizado, neste caso a língua de sinais toma este lugar: de língua subalterna, por apresentar uma modalidade visual-gestual diferente do padrão.

Destarte, infere-se que no momento que um sujeito e/ou uma comunidade impõe sua língua ao outro circunscreve um processo colonial. Inicialmente pode ocorrer pela linguagem – por meio de falas agressivas, machistas, sexistas, heterossexista, capacitistas – com outras opressões: de classe, de gênero, de raça, de corpos. Haja vista que, a língua e/ou a forma de comunicação do subalterno não são reconhecidas como autêntica, nesse sentido o opressor antidialógico e monolíngue invade, oprime e conquista o oprimido, valendo-se do “mito da inferioridade ontológica destes e o da superioridade daqueles” (FREIRE, 2017, p. 189).

Nessa perspectiva, Skliar (1999) retrata que os surdos têm sido permanentemente inventados e excluídos, uma vez que seus “[...] corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas” (SKLIAR, 1999, p. 29).

Pelos corpos, a visão clínica representou e representa o surdo no conceito da enfermidade e reproduziu e reproduz na sociedade um sujeito de ausências, enquanto a língua de sinais o representou e o representa em um âmbito cultural, descrita na diferença.

Esta pesquisa de doutorado parte da premissa que existem colonialidades que formaram o ser surdo. Tanto no campo do corpo normativo, enquanto corpo deficiente, uma patologia do ser; quanto na colonialidade monolíngue, como imposição linguística da oralidade em detrimento da comunicação com base na língua de sinais.

A surdez ao ser tratada no campo clínico-patológico inscreveu-se, essencialmente, em uma perspectiva médica e audiológica, na qual percorreu veredas da cura, de uma educação medicalizada pelo oralismo e pela terapia da fala. Em contrapartida o sujeito surdo, a partir da década de 60, com os estudos de Willian Stokoe sobre a Língua Americana de Sinais (ALS), começou a ser visto enquanto ser

linguisticamente diferente, tendo uma “língua natural de um grupo cultural específico” (LOPES, 2007, p. 24).

Historicamente “ser surdo passou a representar, a partir dos anos oitenta do século passado, inclusive no Brasil, ser integrante de um grupo” (LOPES, 2007, p. 25). A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 os surdos começam a ocupar espaços acadêmicos, sociais e políticos, reivindicando outras condições de ensino e de vida para si.

Há um aprofundamento, na década de 1990 no Brasil, nos estudos culturais atrelados com o campo da surdez por meio da vinda do professor Carlos Skliar para atuar, como professor visitante, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com a sua entrada instituiu-se o Núcleo de Pesquisa em Educação para Surdos (NUPPES), que agregava pesquisadores, militantes e professores surdos e ouvintes.

De acordo com Lopes (2007) foi por meio dos estudos produzidos por esses pesquisadores que a surdez se firmou no campo dos estudos culturais a partir dos discursos antropológicos, culturais e linguísticos. As produções dos pesquisadores compõem hoje o que se denomina de Estudos Surdos.

A partir desse momento, a surdez começa a ser estudada em outras áreas, como: história, antropologia, psicologia, educação, entre outras. Destaca-se, então, que “a surdez se inscreve, progressivamente, no cruzamento dos caminhos da medicina e da educação” (BENVENUTO, 2006, p. 239).

Pesquisas⁶⁹ apontam que a surdez, primeiramente, foi estudada no campo clínico enquanto uma patologia que desviava da normalidade humana o ouvir e falar. Em seguida ocorre uma aproximação da surdez no campo dos Estudos Culturais e da Educação. Nas palavras de Benvenuto (2006, p. 244):

Dois grandes discursos têm organizado deste modo o saber que concerne aos surdos e ainda o organizam. Por um lado, o discurso da deficiência, de natureza médico-pedagógica, constituído no século XIX, centrado na falha da orelha e o ensino da palavra oral. Por outro, o discurso socioantropológico da diferença, centrado na língua de sinais e a cultura surda, que começou a se constituir no século XIX e conheceu um novo impulso na segunda metade do século XX.

⁶⁹ De Benvenuto (2006), de Lopes (2007) e de Skliar (2005).

Portanto, “a surdez passa da condição de patologia à condição de fenômeno social, ou político-social” (SANTANA, 2007, p. 32). É por meio da diferença cultural e linguística que se atribuiu ao sujeito surdo o pertencimento a um grupo minoritário. Assim, “conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também social [...] a língua de sinais legitima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença” (SANTANA, 2007, p. 33).

Há duas colonialidades presentes no processo de opressão dos sujeitos surdos, são: a colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue. Ambas tendem a mascarar a questão da diferença linguística, identitária e cultural do sujeito surdo, pois ao fazer uso do discurso normativo medicaliza a surdez e enquadra a diferença do corpo e a forma de comunicação como primitiva e inferior: as colonialidades moldam os corpos a partir do ouvido incompleto e da fala ineficiente do sujeito surdo.

4.3.1 A colonialidade do corpo normativo

A **colonialidade** busca a diferença como elemento de hierarquização social dos que são e dos que não-são, isto é, faz uso das particularidades existenciais, sociais, culturais e identitárias para justificar a opressão e subalternização do indivíduo pertence a um grupo. Essa diferença, no campo da colonialidade, materializa opressões quanto a raça, a classe, o gênero, a sexualidade, a língua, a religiosidade, o corpo entre outros.

Para tanto, faz uso da normalidade para estabelecer a aceitação do ser pela norma colonial. Para Skliar (2003, p. 169) normalidade vem da norma e tem um significado latino “[...] que demarca uma arte de seguir preceitos e corrigir erros”, preceitos coloniais de uma cultura normal, de um corpo normal, à identidade normal.

A **normalidade** preza pela homogeneização da padronização do ser, portanto, apresenta “[...] a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’” (SKLIAR, 2006, p. 17). Nesse sentido, o normal faz uso do padrão colonial para impor-se ao anormal uma situação, a de subalterno.

Segundo Bentes e Hayashi (2012) o discurso sobre a normalidade assume um caráter fulcral na compreensão da realidade das pessoas deficientes, uma vez que esse discurso é responsável pela imposição de valores normativos do corpo, em conformidade com os parâmetros estabelecidas pelo padrão de um modelo “normal”.

Somando-se a isso, para Canguilhem (2009) o padrão normativo e o funcionamento da normatividade são elementos vitais na conceituação entre o normal e o patológico. Dessa forma, o sujeito deficiente ao ser considerado anormal não faz parte da média, pois apresenta características diferentes das normas socialmente estabelecidas.

O corpo do sujeito com deficiência, então, é narrado pela teoria médica e pelo senso comum, pela oposição frente a norma do corpo sem deficiência. O corpo deficiente é defeituoso e apresenta um prejuízo à normalidade. Nesse ínterim, “o corpo com deficiência somente se delinea quando contratado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência” (DINIZ, 2007, p. 07).

Nesse processo colonial, a pessoa com deficiência é oprimida, coisificada. É notório que a estrutura colonial reconhece que alguns corpos apresentam consciência, temporalidade, historicidade e inter-relação uns com os outros e outros não, sendo corpos vazios, incompletos e sem importância. Tal ação colonial faz uso de um controle sobre o corpo e domesticação da sensibilidade, da corporeidade e da diferença dos corpos das pessoas com deficiência.

A colonialidade do corpo normativo não reconhece as nuances do corpo da pessoa com deficiência e busca medidas reparativas para organizar a desordem que o corpo deficiente apresenta a norma padrão estabelecida pela sociedade.

Assim, a colonialidade do corpo normativo mascara e invisibiliza a pluralidade de corpos. Bentes e Hayashi (2012) chamam atenção sobre o padrão do corpo feminino que desconsidera as mulheres com deficiência, como por exemplo, uma mulher cadeirante, uma mulher com síndrome de Dow. Portanto, “[...] na invisibilização, o corpo do ‘outro’, deficiente, não é notado, não é trazido à consciência” (BENTES; HAYASHI, 2012, p. 38), pois não segue os padrões da normalidade consequentemente o corpo deficiente é posto à margem.

Ao ser colocado à margem, o corpo do outro deficiente é inventado, produzido, fabricado “[...] e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro deficiente, uma alteridade deficiente, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro anormal, uma alteridade anormal” (SKLIAR, 2003, p. 152).

Um dos elementos da normalidade deste corpo circunscreve na lesão e na deficiência. De acordo Diniz (2007, p. 18) “lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória”, isso significa dizer, que a lesão seria uma característica corporal medida e avaliada pela norma e a deficiência seria o resultado da opressão vivida por uma pessoa lesionada em uma sociedade extremamente capacitista.

A colonialidade do corpo normativo estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo corpo do outro, no que versa o sentido da ação colonial, a não aceitação do outro com um ser.

A colonialidade demarcou e demarca a surdez no campo da patologia, ao considerar o surdo como uma pessoa que não ouve e, portanto, possui um corpo incompleto. Ao representá-lo nesta colonialidade, reforçou e reforça um discurso de normalizar, de colonizar o corpo defeituoso do sujeito, demarcando sua identidade no processo de oposição ao colonizador que possui um corpo normal, completo e na média.

Pela colonialidade do corpo normativo a pessoa surda é classificada e limitada pela sua lesão, pelo nível das perdas auditivas. De acordo com Diniz (2007, p. 40) “lesão é qualquer perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estruturação ou função”. Na colonialidade do corpo normativo ser surdo, então, é perceber o seu corpo com dano, não escutar e ser objeto de reparação.

Nessa perspectiva, entende-se “a surdez como perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido” (LIMA; VIEIRA, 2006, p. 52). Dessa maneira, o **sujeito surdo** é compreendido pela sua lesão em diversos níveis de perda: quanto maior o nível da perda auditiva maior será sua dificuldade de “reabilitação” e “a cura da surdez”.

Os níveis ou graus de surdez são definidos em relação à faixa de decibéis (dB). Assim, a surdez pode ser classificada em: Leve: de 20 a 50 dB; Moderada: de 50 a 70 dB; Severa: de 70 a 90 dB; Profunda: acima de 90 dB. A partir dos níveis concebe a **surdez** como perda fisiológica da audição, para tanto, buscou-se durante o século XX medidas e práticas designadas como oralistas para o aperfeiçoamento das tecnologias corretivas, com o objetivo de estimular a fala oral mediante a terapia da fala.

Capovilla (2000), ao explicitar os padrões corretivos no método oralista na comunicação com pessoas surdas, ressalta que:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a Competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se com um membro produtivo do mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

É possível estabelecer que as técnicas mais utilizadas no método oralista são: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Nota-se, com base em Capovilla (2000) que o desenvolvimento da competência linguística oral permitirá ao sujeito surdo adequar-se e encaixar-se em um padrão normativo, pois afinal, estará mais próximo de um corpo aceitável.

Percebe-se, que a colonialidade do corpo normativo ilustra os níveis da perda auditiva do sujeito surdo e as medidas corretivas para normalização do ser, bem como demarca que a perda fisiológica da audição concebe outra colonialidade — a imposição de uma língua padrão e oficial — uma língua oral. Nesse contexto, a sociedade colonial e capacitista “olha a surdez como ausência da fala. ‘Não ter fala’ pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe ‘ausência’ de pensamento, ou, pelo menos, pressupõe que não tem o que dizer” (LOPES, 2007, p. 51).

Desse modo, a colonialidade do corpo normativo instaura pela ausência da linguagem oral uma outra ação opressiva sobre os sujeitos surdos: A colonialidade monolíngue.

4.3.2 A colonialidade monolíngue

A linguagem é instrumento cultural e demarcação do ser humano no mundo. É por meio da linguagem que homens e mulheres podem dizer suas palavras, expressar suas realidades e se relacionar com outro e com o mundo. Os grupos populares expressam a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, sua leitura de mundo e os seus sonhos (FREIRE, 1982).

A imposição linguística de uma norma padrão ou de uma língua única é uma atitude colonial. Foi e é por meio da língua que os colonizadores instauraram a dominação colonial sobre os colonizados. A língua e/ou a forma de comunicação

demarca as raízes culturais de um povo, o construto identitário dos sujeitos e, é por meio dela que proferíamos nossa palavra ou sinal ao outro e com o mundo.

Freire (2017, p. 70) chama atenção para imposição da estrutura de dominação do opressor ao impor “sua palavra a eles, tornando-a, assim, uma palavra falsa de caráter dominador”. No momento em que os sujeitos, homens e mulheres, são interditados de fazer uso da palavra por meio de sua língua tornam-se seres oprimidos pelo sistema antidialógico, sendo desconsiderados como sujeitos sociais e considerados como bárbaros e não civilizados.

Freire (1978, p. 169) pontua que “[...] não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda”. A língua do colonizador é uma forma padrão da língua enquanto a língua do colonizado não tem valor e atribuída sem estruturação.

Nessa perspectiva, compreende-se que é por meio da língua e das práticas relacionais a ela envolvida que os sujeitos anunciam as suas culturas, as suas histórias, suas tradições e as suas identidades. A língua se torna um instrumento de colonização quando é utilizada como para classificar os que são e os que não são civilizados, os que são e os que não são cultos, portanto, a forma de falar do outro, do subjulgado deve ser corrigida em um padrão normativo, assim o outro deve despir-se de sua língua, pois não é aceitável nas formas de dominações coloniais.

Na matriz colonial linguística a história do colonizado “iniciava” com a chegada dos colonizadores, que por meio de sua presença “civilizatória” instaura a alienação e agressão colonial, em busca da civilização dos bárbaros, dos selvagens que eram ausentes de história, de cultura e de língua.

A língua do sujeito surdo foi e ainda está sendo representada pelos moldes da colonialidade como imensamente pobre. A crença é que pelo fato do surdo não oralizar ele não teria uma linguagem estruturada, isto é, a sociedade ao olhar a surdez como ausência da fala pressupõe ausência de pensamento (LOPES, 2007).

Neste caso o opressor, impõe sua língua aos homens surdos e mulheres surdas como tentativa de normalizá-los, desconsiderando sua língua, a língua de sinais e atrelando o selo da diferença pelo prisma da inferioridade. No momento, em que a língua do sujeito surdo é negada a oralidade torna-se instrumento normatizador sobre sua forma de comunicação e seus corpos.

Somando-se a isso, Skliar (2003) descreve que no momento que a língua de sinais é desconsiderada há uma ação colonial ouvintista sobre o sujeito surdo, obrigando-o a:

Despojá-lo de sua língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer cada vez, em cada lugar que (nos) seja necessário (SKLIAR, 2003, p. 116).

Essa proibição colonial do uso da língua do sujeito surdo deu origem a filosofia oralista. De acordo com Goldfeld (2002), a concepção de educação pautada no oralismo enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração e adequação dos surdos na comunidade de ouvintes. Para isso ocorrer, o sujeito surdo deve aprender a falar oralmente. A autora destaca que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Nota-se que a filosofia oralista é a ação do capacitismo e que o capacitismo é a subalternização da pessoa surda no campo colonial. De acordo com Skliar (2010) foram inúmeras tentativas de correção para normalização do sujeito surdo. O oralismo materializa o ouvintismo ao legitimar e organizar uma metodologia de ensino voltada para a reabilitação do ser surdo.

Centraliza-se na cura da doença e não na diferença cultural, definindo a surdez por características negativas que precisam ser corrigidas e normalizadas. Segundo Skliar (2010, p. 79) “os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala”.

Desse modo, o **oralismo** representa uma filosofia e uma educação tradicional normativa que faz uso do método oral, na reabilitação da fala, na leitura labial e na normalização do sujeito surdo. Assim a oralidade é instaurada pela norma com o objetivo de acabar com a desordem e desarmonia social presente na comunicação do sujeito surdo. Portanto, o oralismo usa a oralização enquanto um processo normativo

e a medicalização da surdez com intuito de promover a cura e assim normalizar a sociedade ouvinte oralista e monolíngue.

A **colonialidade monolíngue** pauta-se no reconhecimento de uma única língua padrão: a do colonizador. A língua oral foi e é apresentada ao sujeito surdo como forma normativa e corretiva para adequação social. Ser oralizado representaria um padrão aceitável de ser sujeito social, ação essa que demarca uma obrigação, uma opressão de que o outro - o surdo - deve oralizar.

Ao falar usando a língua oral, em uma relação vertical com os surdos, os defensores do monolinguismo negam a língua do outro e impõe a sua língua como única capaz de normalizar o ser surdo. Assim, a linguagem oral é tida como imposição colonial e normativa, “quanto mais se instalava a proibição da língua de sinais [...] ocasiona no corpo surdo prática de novos dispositivos disciplinares” (BENVENUTO, 2006, p. 240).

Destaca-se que a **colonialidade monolíngue** representa a ação colonial que obrigou os sujeitos surdos a oralizarem a língua oficial do país violando seus direitos e freando sua criatividade linguística e identitária. Essa colonialidade não representa os surdos oralizados que demarcam sua identidade com este elemento. Mas sim os surdos que tiveram sua língua desconsiderada, que sofreram e sofrem opressões para se enquadrar na sociedade majoritariamente ouvinte e oral.

Para tanto, a colonialidade monolíngue estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pela língua do outro, no que versa o sentido da ação colonial, a não aceitação do outro com um ser. Não reconhece a forma de comunicação e a língua do oprimido.

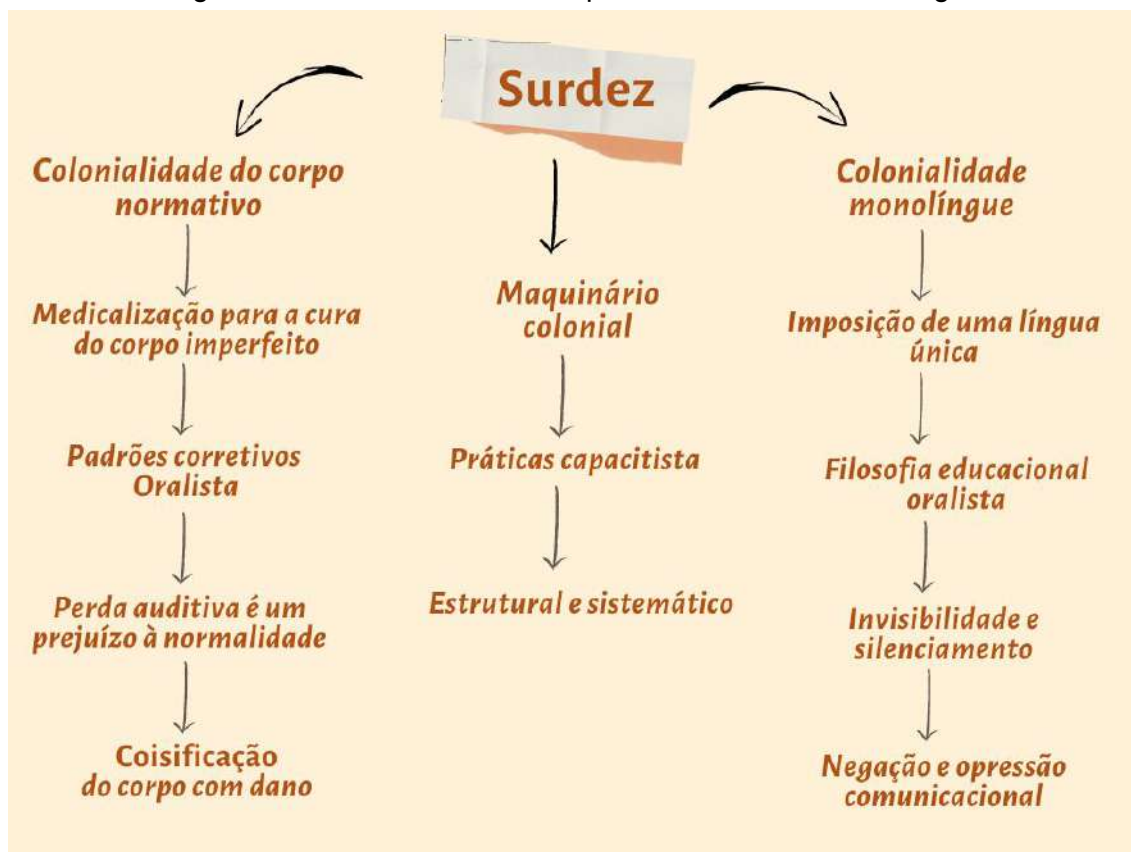
Foi através das raízes da colonialidade do corpo normativo — pela ausência fisiológica da audição — que se instaura a colonialidade monolíngue. Assim, utilizam-se de práticas corretivas para curar aquilo que precisa ser curado, isto é, normalizar e colonizar o sujeito surdo.

Desse modo, as colonialidades do corpo normativo e da colonialidade monolíngue tentam narrá-lo com base em sua deficiência e encontra na normalidade justificativa para medicalizá-lo por meio de próteses auditivas, do implante coclear e do oralismo que é pautado no método oral, na reabilitação da fala, na leitura labial e na normalização do sujeito surdo.

As duas colonialidades apresentam um território constituído pelo maquinário colonial, que descrevem a normalidade mediante ao padrão do corpo e da língua,

instaura o conceito de normalidade e os mecanismos capazes de transformar o desvio da anormalidade em normalidade corretiva, conforme a figura a seguir:

Figura 27 - Colonialidade do corpo normativo e do monolíngue



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Com base na figura 27, nota-se que a surdez está marcada pelo **maquinário colonial** devido ao caráter histórico e invasivo das práticas capacitistas normativas, que fizeram e fazem uso da colonialidade do corpo normativo e monolíngue, para justificar opressão e subalternização do sujeito surdo. Essa ação circunscreve em uma dimensão estrutural e sistêmica, ao demarcar a história da medicalização da surdez e práticas de exclusão, mediante a um corpo com dano e a uma língua não aceita.

A surdez descrita pelo maquinário colonial é demarcada pela falta, ausência e práticas corretivas sobre um ser anormal, colonizado e subalterno, com objetivo de reparação da normalidade inexistente.

Nesse sentido, a colonialidade do **corpo normativo** faz uso da medicalização para a cura do corpo imperfeito. Esse corpo é medido e avaliado pelos níveis de perda auditiva, e a partir desta identificação é utilizado práticas corretivas oralistas para

diminuir o prejuízo da normalidade e fazer com que o surdo oralize, elemento vital para integração do sujeito em sociedade.

Outro ponto a ser destacado é a **coisificação do corpo com dano**. Freire (2017) chama atenção que a coisificação é negação histórica e cultural do ser social. Ao ser coisificado o oprimido perde a demarcação de sua humanidade e de sua identidade e passa a ser um objetivo, mediante as práticas de opressão e invasão colonial.

A coisificação do outro está presente a partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica de homens e mulheres. Para coisificar o outro o opressor faz uso da invasão cultural e da cultura do silêncio.

A colonialidade monolíngue parte do princípio antidialógico, questionado por Freire (2017), para negação da língua e da forma comunicacional que o sujeito surdo desenvolve. Essa colonialidade é percebida no ser antidialógico — aqui entendido como opressor e colonizador — ser antidialógico é invadir a cultura do outro, é manipular e dominar o outro.

Somando-se a isso, o ser antidialógico impõe negação do outro provocando a invisibilidade e o silenciamento do outro negado. Assim, “[...] os oprimidos experienciam a situação de alienação, dominação e coisificação (FREIRE, 2017).

A **colonialidade monolíngue** é a demarcação de uma língua única, de uma língua padrão a ser seguida como língua civilizatória e autêntica para comunidade. Faz uso da filosofia educacional oralista para normatizar o outro negado.

A surdez na colonialidade do ser, do corpo normativo e do monolinguismo, foi inscrita por um modelo clínico-terapêutico e pela normalidade presente na ausência de um corpo e de uma língua padrão. Assim o ser surdo foi medicalizado para integrar a sociedade por meio da oralidade - da língua falada pelo ouvinte. O sujeito surdo foi e ainda é visto como anormal e sua deficiência foi o selo da inferioridade, portanto, o seu laudo foi a marcação biológica do ser.

Skliar (2010) descreve que o modelo clínico-terapêutico é toda prática que “anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do **sujeito como pessoa integral**, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 2010, p. 7, grifo nosso). A colonialidade medicalizou a surdez, isto é:

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 – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit e audição através de mecanismo psicológicos funcionalmente equivalente (SKLIAR, 2010, p. 77).

Medicalizar a surdez, então, configura-se em uma estrutura da colonialidade que impõe uma língua única, como uma língua do civilizado, adequada e válida. Destaca-se que tal ação é uma reverberação da colonialidade do ser, ao ilustrar que o poder colonial intervém diretamente nos nossos corpos, nas nossas línguas e em nossas identidades. Escolhem pelo padrão eurocêntrico e normativo os que são normais e os que não-são, são anormais.

O trabalho de tese aqui assumido não é apenas revelar as amarras coloniais presentes na colonialidade do ser surdo, mas também ilustrar o olhar do outro que é negado como tentativa de inverter a compreensão das representações dominantes, hegemônicas e capacitistas sobre as identidades surdas, a Libras e a educação dos surdos. Por fim, na próxima seção será tratado a surdez e as identidades do Ser Surdo em um campo teórico decolonial, por meio da categoria fundante freireana da integralidade do Ser.

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 2001a, p. 18).

5 INTEGRALIDADE DO SER NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS SURDOS: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTICAPACITISTA

5.1 Por uma pedagogia decolonial anticapacitista

No momento em que o oprimido percebe as amarras da opressão das colonialidades ele *denuncia* seu processo de desumanização e *anuncia* a recuperação da sua humanidade roubada, ou seja, o anúncio de sua humanização. Tal posicionamento reverbera na categoria de análise da Rede M/C, a saber: na interculturalidade crítica. Pontua-se que essa categoria será tratada e analisada com base no pensamento freireano, entretanto buscou-se uma aproximação da conceituação de interculturalidade crítica com base nas autoras Walsh (2009) e Oliveira (2015a).

Nas palavras de Walsh (2009, p. 25) a interculturalidade crítica é tida como “[...] ferramenta pedagógica que questiona constantemente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder [...]”, portanto “trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entres outros” (OLIVEIRA, 2015a, p. 16).

Ao mesmo tempo, a interculturalidade crítica é um processo, uma ferramenta pedagógica e um projeto de questionamento e denúncia das opressões fabricadas pela diferença no campo da inferioridade. É um posicionamento ético com o outro e seus saberes, cultura, língua e identidades. Portanto, ao mesmo tempo em que denuncia a negação do outro e seus padrões de poder propõe o anúncio de sua libertação, por meio de um giro epistêmico, político e intercultural.

Assim, a interculturalidade crítica trabalha a interação e as interrelações por meio do diálogo, do reconhecimento da diferença e do posicionamento ético com o

outro, ou seja, propõe o reconhecimento do outro e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais (OLIVIERA, 2015a).

O reconhecimento do outro parte de um princípio ético fundado no respeito à língua, à identidade, à raça, ao gênero e à cultura do outro. Respeito pelo outro implica, necessariamente, a recusa em aceitar todo o tipo de discriminação, seja ela a racial, a de gênero, a de classe e a cultural (FREIRE, 2020).

O ser humano é um ser de relações e de busca. É fazedor e criador de cultura e de histórias. Está no e com o mundo em teias dialógicas e culturais. Assim, a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais parte do reconhecimento das diversas culturas, dos diversos saberes e das identidades outras. “Nas relações interculturais, então, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro” (OLIVEIRA, 2015a, p. 79).

Para Oliveira (2015a, p. 108) Paulo Freire e os movimentos sociais estão na gênese da interculturalidade no Brasil. A autora destaca que a educação pensada e trabalhada por Freire é considerada intercultural crítica, por “evidenciar as relações políticas e de poder presentes nas estruturas sociais e educacionais, denunciar o processo de desumanização e opressão que sofrem determinados segmentos sociais e por possuir raízes nos movimentos sociais”.

A interculturalidade crítica é um projeto político e social de transformação de uma sociedade excludente por uma sociedade outra, de uma educação bancária por uma educação libertadora. Mudanças, estas, vista em uma outra lógica de ser, de saber e de poder pertencente aos povos originários e aos grupos excluídos socialmente. Por ser um projeto de transformação exige uma pedagogia que promova a interação entre os outros e entre as diferenças, bem como combata todas as formas de exclusão e de colonialidade.

Uma pedagogia que seja oriunda das classes populares que foram negadas historicamente por suas diferenças, que articule a luta, a práxis e uma atitude crítica-política contra qualquer “[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 37). Uma pedagogia da ação-reflexão-ação, do encontro, da alteridade e da militância como um resultado praxiológico do pensamento decolonial.

Walsh (2009) ilustra que é oportuno pensar em pedagogias as quais se esforcem para transgredir e insurgir com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade, oportunizando aos grupos oprimidos a lutar

contra a lógica colonial opressiva da modernidade/colonialidade. Essas pedagogias estariam presentes em espaços sociais e formativos como espaço familiar, escolar, social, nas organizações entre outros.

Nesse sentido, a “pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 32). Para tanto, a pedagogia decolonial oportuniza aos indivíduos uma reflexão sobre a importância da organização coletiva dos movimentos sociais na luta contra as diversas opressões sociais, por ordem de gênero, classe, raça, entre outros.

Nota-se que ao falar do combate às formas de opressão os grupos subalternizados – Povos Originários, Negros, Mulheres, LGBTQ+, MST – aparecem nos discursos, nas produções e na articulação com o pensamento decolonial. Todavia não há produções acerca do debate da Educação Especial neste campo teórico. De forma pioneira e totalmente necessária ilustra-se nesta tese a opressão vivida pela Pessoa com deficiência, mais especificamente a Pessoa surda, pertencente ao um grupo político, social e educacional que foi negado historicamente e que luta por uma pedagogia decolonial anticapacitista.

Uma pedagogia anticapacitista apresenta como necessidade questões éticas e de diálogos com as diferenças, como ações de justiça ao outro deficiente, reconhecimento dos seus saberes, a valorização do princípio ontológico de sua dignidade humana e identidade. Portanto reconhece o outro deficiente, negado historicamente, como pessoa humana justamente em sua outridade.

Todavia, nossa sociedade é extremamente capacitista e utiliza um discurso de aceitação das diferenças com intuito de enquadrá-las e/ou tolerá-las. Nota-se mais um instrumento de subalternização realizada pelo capacitismo à Pessoa com deficiência: aceitação de sua diversidade apenas articulada ao grupo que pertence.

Duschatzky e Skliar (2011, p. 134) em *o outro como alguém a tolerar* tratam o discurso multiculturalista que orienta a tolerar o grupo perturbador da norma, assim “[...] o que se tolera é o grupo, deixando sem resolver a questão da liberdade individual [...] sustentou na homogeneização, na igualação e não na diferença. Ser cidadão no caráter do indivíduo igual e não no caráter do sujeito diferente”.

Tal ação reverbera na construção de corpos docilizados, identidades roubadas e diferenças castradas. A diferença é singularidade do outro em uma relação inter-humana. A diferença é, portanto, uma questão política, ontológica e cultural a

qual apresenta cortes de raça, gênero, classe, idade entre outros, já que se vincula à opressão social.

O grande problema, apresentado por Duschatzky e Skliar (2011, p. 134), sobre a tolerância é “[...] fixar os indivíduos em grupos identitários e condená-los a não ser outra coisa senão aquilo que se é”. Nessa perspectiva de tolerância, fragmenta-se o sujeito e permite que apenas um elemento de sua identidade/diferença seja visto e agrupado.

A Pessoa com deficiência não está presente em apenas um grupo – o de deficientes – mas suas outras unidades identitárias transitam em diversos espaços. Enquadrar a diferença na deficiência e silenciar os outros cortes identitários é um processo colonial presente no capacitismo. Por fim, é indispensável romper com o identitário colonial atribuído à Pessoa com deficiência e compreender que esse sujeito é multifacetado.

E por quais veredas esse sujeito poderia percorrer para ilustrar seu gênero, sua raça, sua classe, sua língua, sua sexualidade, sua religião, enfim, sua integralidade do Ser? Nesta tese indica-se o caminho da decolonialidade, pois parte do princípio de transformar a realidade colonial com base nos saberes, identidades e culturas outras.

Decolonialidade é uma atitude, um giro ético-político-epistêmico presente nas práticas sociais de resistência dos nossos povos. Nasce nos movimentos de resistência com os povos indígenas, com povos ribeirinhos e nos seios dos movimentos sociais. A decolonialidade é uma energia de descontentamento da lógica da modernidade/colonialidade que construiu a negação do Ser atribuída aos subalternos e busca caminhar por outras veredas/lógicas de resistência, de práxis, de política e epistemológica de contentamento.

O pensamento decolonial não nasce na academia⁷⁰, mas sim nos movimentos sociais, encontrando acolhida nesse espaço, pois busca estabelecer um diálogo com as formas não ocidentais de conhecimento ou com os conhecimentos de fronteira. Cria-se, então, uma rede de militantes e pesquisadores intelectuais, sendo uma “[...] força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva

⁷⁰ Destaca-se, como já citado na seção 4.1, o termo decolonial aparece na década de 1990 tratado pelos pensadores da rede Modernidade/Colonialidade.

eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (OLIVEIRA, 2021, p. 24).

A decolonialidade é fonte de energia de resistência e de pensamento crítico a partir das vivências e das lutas dos subalternos, que buscam denunciar a desumanização, na qual foram impedidos de Ser e anunciar sua humanização, emancipação e independência. Assim, “[...] trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 27).

Pela práxis do pensamento decolonial elabora-se a construção das Pedagogias decoloniais, sendo: “[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes críticos e políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial” (WALSH, 2009, p. 27), as quais são expressões de luta e resistência dos grupos subalternos. Para Mota Neto (2016) pedagogia decolonial

[...] refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos solidários (MOTA NETO, 2016, p. 318).

Somando-se a isso, então, “[...] pedagogia decolonial é aprender a desaprender as **marcas coloniais** de nossa formação e reaprender as novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial” (OLIVEIRA, 2021, p. 32, grifo nosso). As marcas coloniais precisam ser descolonizadas das nossas mentes e dos nossos corpos para buscarmos lógicas outras.

Destaca-se, que as principais lutas contra as formas moderno-coloniais de exploração tratadas na Rede modernidade/colonialidade são: capitalismo, racismo, patriarcado, sexismo, homofobia. Todavia, percebe-se uma lacuna na subalternização, na exploração e na opressão vivida pelas Pessoas com deficiência – capacitismo – como se houvesse uma cortina de fumaça que impedisse de olhar esses sujeitos como concretos vitimados e periféricos.

A partir desse contexto faz-se necessário pensar em uma pedagogia anticapacitista. E por quais categorias fundantes freireanas essa pedagogia fundamenta-se? Por 03 (três): alteridade (FREIRE, 2017), integralidade do Ser (FREIRE, 2012) e ética-política (FREIRE, 1996).

Pontua-se, inicialmente, que não se pretende engessar ou atribuir à pedagogia anticapacitista o *devoir*, ao contrário, busca-se trabalhar essas três categorias freireanas para inferir que o primeiro passo para combater o capacitismo é o reconhecimento da alteridade e integralidade do ser deficiente, bem como ter um posicionamento ético-político contra as formas de opressão.

A pedagogia anticapacitista exige dimensões ética e política como exigências ontológicas e históricas da Pessoa com deficiência para garantir a superação da realidade injusta e preconceituosa. Nesse sentido, Freire (2016) fala da luta e da possibilidade da mudança, pois o mundo não é, ele está sendo. Desse modo, podemos construir uma sociedade outrora capacitista para uma outra anticapacitista.

A construção desta sociedade não ocorrerá apenas no desejo ímpeto de mudança, mas na concretude de práticas inclusivas, acolhedoras e empáticas as Pessoas com Deficiência. Portanto, faz-se necessário a esperança como uma necessidade ontológica de transformação social e existencial nas relações inter-humanas. De acordo com Freire (2018, p. 21),

[...] esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura que virá, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate [...].

A esperança é a força matriz ontológica necessária para o combate a opressão, a exclusão e a coisificação do Ser Social no maquinário colonial. Freire (2016) destaca que o passado colonial e escravocrata brasileiro insiste em prolongar sua presença, propagando suas amarras da opressão contra o outro, ocasionando um prejuízo na mudança, mas apresenta uma atitude decolonial ao mencionar; “[...] mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou aquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2016, p. 63)

De acordo com Mota Neto (2016), Freire nunca utilizou o termo decolonial, mas a concepção deste pensamento e desta energia de resistência sempre estiveram presentes nas suas obras e em sua vida, demonstrando sua integralidade ética, política e cultural. Paulo Freire em suas obras — pedagogia da esperança (2018), Cartas a Guiné-Bissau (1978) e Pedagogia da indignação (2016) — apresentava a crítica ao colonialismo e a superação do pensamento e práticas coloniais, para tanto

aproximava das leituras de Fanon ao dizer da necessidade de descolonizar as mentes (FREIRE, 1978).

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação [...]” (FREIRE, 2016, p. 92). Assim, a pedagogia anticapacitista parte da denúncia das opressões vividas pelas Pessoas com deficiência para o anúncio de sua superação. Para tanto, faz-se necessário *a priori* reconhecer sua alteridade.

Oliveira (2005) explica que por meio da compreensão do Outro como alteridade, o filósofo Enrique Dussel refuta o conceito de diferença que tem por base o princípio de identidade, cujo referencial é o dado pelo sistema, isto é, quando o Ser é a referência ao Não-Ser. Dussel (1980) estabelece o conceito de “diversidade distinta”, baseada na relação distinção-convergência de alteridade.

O ser humano “distinto por sua constituição real como coisa eventual ou livre, converge, se reúne, se aproxima de outros homens (...) O outro é alteridade de todo sistema possível, além do ‘mesmo’ que a totalidade sempre é (...) O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido” (DUSSEL, 1980, p. 49).

Assim, a exclusão social:

[...] se constitui num problema ético e político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou de oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 102).

Reconhecer a alteridade da pessoa com deficiência parte do pressuposto de uma pedagogia anticapacitista, que aceitá-la não somente como excluída por uma sociedade a qual busca o padrão da normalização, mas também como sujeito de sua própria história social e cultural. Dessa maneira, quando eu aceito o outro eu o aceito com todas suas particularidades, peculiaridades e individualidades, tendo sob ele o olhar da “[...] diferença dentro da diferença, uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade” (FLEURI, 2006, p. 495).

Freire (2016) trata a alteridade como reconhecimento da diferença do outro, que se constitui por meio da relação entre homens e mulheres mediatizados pelo mundo, isto é, “[...] o ser humano tornou-se presença no mundo, com o mundo e como

os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’ [...] presença que intervém, que transforma” (FREIRE, 2016, p. 131).

Uma pedagogia anticapacitista busca o reconhecimento da singularidade da Pessoa com deficiência. Quando ocorre uma relação autêntica, recíproca e dialógica o sujeito percebe nesse outro a diferença como alteridade e ao percebê-la não exclui, não invade e não normatiza, ao contrário aprende com ele e juntos intervêm no e com o mundo.

Portanto, falar de alteridade é falar de respeito, de práticas de solidariedades e de reconhecimento de identidades outras a partir da singularidade. É pelo diálogo entre homens e mulheres – com ou sem deficiência – que ocorre a percepção de si e do outro e se tornam capazes de compreender a realidade para transformá-la.

Para tanto, a percepção do outro não pode ser fragmentada, não pode excluir ou anular as categorias vitais identitárias, pois quando isso ocorre o oprimido é desintegrado e seus corpos, suas linguagens e suas culturas são castradas pelo opressor, reforçando a lógica colonial sobre as Pessoas com deficiência e nutrindo as narrativas e práticas capacitistas.

Para romper com esta lógica é crucial compreender o outro pela totalidade e completariedade, isto é, a segunda categoria freireana para uma pedagogia anticapacitista: a integralidade do ser. Entende-se essa categoria sendo:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 2012, p. 48).

A integralidade do Ser afasta-se da dicotomia e da visão reducionista do encobrimento e da fabricação do ser deficiente, descrito na colonialidade do Ser. Apresenta-se como um campo epistêmico estruturado na inteireza do Ser (FREIRE, 2012), como uma energia de descontentamento acerca das colonialidades presentes e acerca da sua reexistência de Ser (MALDONADO-TORRES, 2019).

A pedagogia anticapacitista busca compreender o outro por sua totalidade. Dessa forma, os cortes de sua diferença são percebidos em uma tessitura que o forma não tendo nenhum elemento sobreposto ao outro; logo, a pedagogia anticapacitista não nega a deficiência, mas percebe as outras categorias identitárias da Pessoa com

deficiência, como: a raça, a classe, o gênero, a religiosidade, a língua entre outros. Entende o outro como ser social, fazedor e criador de cultura.

Homens e mulheres são seres inacabados os quais buscam *ser mais* na relação com o outro e como o mundo. São corpos conscientes fazedores de história, participantes do mundo e da sociedade não como expectadores e sim intervindo no mundo e assim desenvolvendo o direito e o dever de mudá-lo. Portanto, “o mundo não é ele está sendo” (FREIRE, 2016, p. 127).

O mundo se faz e se refaz pela postura que temos no desenvolvimento da história e da cultura. Assim, mudar é possível através do nosso posicionamento ético-político, crítico e dialógico com o outro. Historicamente o maquinário colonial dilacerou corpos, despedaçou sonhos e roubou vidas e identidades, mas para romper com esse legado colonial é imprescindível um posicionamento ético, ou seja, “[...] um posicionamento de luta contra a discriminação racial, de classe de sexo” (FREIRE, 2016, p. 85).

A ética é uma categoria freireana para o desenvolvimento de uma pedagogia anticapacitista. Não é uma ética voltada para o mercado, mas uma ética universalizante, uma ética que “[...] condena a exploração da força de trabalho humano [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 1996, p. 15-16).

A pessoa com deficiência é oprimida porque o sistema colonial não permite a ela ser sujeito de conhecimento, de história e de cultura, não legitimando suas identidades e seus saberes. Ao fazer isso, inviabiliza sua ação no mundo, o seu direito de exercer a cidadania e freia a possibilidade da mudança.

A sociedade colonial e capacitista nega a participação social e política da Pessoa com deficiência e a interdita da capacidade “[...] de transformar o mundo, de dar nomes às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo” (FREIRE, 2016, p. 65).

A pedagogia anticapacitista entende a “[...] responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2016, p. 131). Assim, homens e mulheres – com ou sem deficiência – precisam ter uma práxis decolonial, uma ética da libertação, do diálogo, da solidariedade em prol do outro deficiente.

Uma pedagogia anticapacitista parte do princípio do reconhecimento da vocação ontológica da Pessoa com deficiência, busca denunciar a desumanização sofrida e anunciar a humanização por meio da autonomia, da emancipação, da

integralidade do Ser e de práticas outras pertencente a esse grupo. Trabalha em prol da valorização da alteridade como narrativa e práxis presente nas relações, nas ações éticas de solidariedade e no respeito ao outro diferente.

A pedagogia anticapacitista combate todas as formas de opressão da modernidade/colonialidade presente nos corpos, na linguagem, no gênero, na classe, na raça e nas identidades das Pessoas com deficiência. Ela busca ressignificar o imaginário social –alienado e domesticado – sobre esse sujeito e possibilita à Pessoa com deficiência revelar sua situação de opressão e assumir o lugar de protagonista na luta por sua libertação.

5.2 A integralidade do ser surdo: aproximações conceituais em Paulo Freire

Na integralidade do Ser, Paulo Freire, parte do princípio da incompletude do ser humano. Compreende que por não conhecer tudo, homens e mulheres buscam constantemente o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto ser social, assim os sujeitos sociais estão em processo contínuo de *vir-a-ser*.

O ser humano é um sujeito de conhecimento e de relações, para tanto o diálogo é fator primordial da relação humana e condição para o ser humano tornar-se indivíduo. O diálogo é o “conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens [e mulheres] sejam transformados em ‘seres para outros’ é que o diálogo não se pode travar numa relação antagônica” (FREIRE, 1980a, p. 43).

O diálogo é princípio fundante da existência humana é por ele que os homens e as mulheres se libertam, se comunicam, demarcam sua existência humana e o seu quefazer no e com o mundo. Portanto, o fenômeno inter-humano situa-se no campo existencial, que implica a presença do Eu e o Outro em um evento de encontro mútuo que ocorre em decorrência da interação “entre” o Eu e Outro na totalidade, na reciprocidade e na autenticidade da relação.

O diálogo, então, adquire conotação existencial, uma vez que possibilita a homens e mulheres serem sujeitos, capazes de compreender a realidade para transformá-la. Freire (1980a, p. 43) define o diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Portanto, o diálogo é o caminho indispensável na relação humana, social e educativa.

Freire (2017) apresenta o ser humano em uma visão existencialista, por ilustrar homens e mulheres como: **inconclusos** — constante busca de *ser mais*; **ser de relações** — reflexivo, conseqüente, transcendente e temporal/histórico — que estabelece uma relação dialética homem-mundo; **corpo consciente** — cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação.

Destarte, o ser, viver, conviver e saber envolve o reconhecimento da nossa presença no e com o mundo, como também implica o conhecimento inteiro, de homens e mulheres, sobre si mesmo. O ser humano é ser relacional, histórico e cultural que se faz e refaz na presença do outro mediatizado pelo mundo.

Freire (1980a) concebe o ser humano como um ser de práxis e o mundo é também compreendido como histórico-cultural, “na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1980a, p. 76).

Nessa linha de pensamento, a integralidade do Ser é tida como a vocação ontológica de *ser mais* presente na demarcação identitária, histórica e social do ser humano. Por ela, compreende-se o ser humano não somente como um Ser — biológico, anatômico e fisiológico — mas também como um Ser — **consciente, relacional, histórico, cultural e inteiro**.

O ser humano é um sujeito biossocial, sua presença no mundo é biológica, histórica, social. A integralidade do ser, na perspectiva freireana, parte do princípio do reconhecimento dos **elementos formativos do indivíduo** e dos **marcadores sociais presentes em suas identidades culturais**.

Reconhecer a inteireza do ser é um ato decolonial, pois busca resistir e combater as amarras coloniais presentes no poder, no saber e no ser instaurada em um mundo colonial maniqueísta. Por isso, Freire (2012) chama atenção para os homens e mulheres perceberem o seu ser na inteireza, no tempo, no espaço, na história, na cultura, pois quanto “[...] melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a ‘leitura’ de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço” (FREIRE, 2012, p. 48).

O primeiro elemento presente no Ser, no campo da integralidade, é o **corpo consciente**. De acordo com Freire (2018, p. 17) os corpos, seres humanos, habitando

o mundo não são vazios ou abstratos, ao contrário é Ser e carrega consigo saberes, cria e recria cultura e história, portanto “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura”.

O corpo consciente que lê o mundo e luta contra as desigualdades que lhes são impostas vive em um processo dialético de denúncia da opressão/desumanização e anúncio da libertação/humanização, assim esses corpos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização, “[...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2017, p. 59).

A integralidade inicia no reconhecimento que o ser, de homens e mulheres, é histórico ao demarcar seu território, a valorização da diferença social individual e social e no processo da toma de consciência na luta contra as opressões impostas pela colonialidade do ser.

O segundo elemento descrito no Ser, na integralidade, é o **relacional**. Já foi tratado nos capítulos anteriores da tese que o ser humano é um ser de relação e essa ocorre por meio do diálogo, este portanto deve ser horizontal e não vertical. Quando a relação é dialógica apresenta-se, com base em Freire (2017), uma relação autêntica, recíproca e ontológica presente na relação de dois sujeitos Eu-Tu, enraizada na alteridade, na humanização e na libertação coletiva.

No momento em que, a relação deixa de ser dialógica ela se torna uma ação antidialógica na qual não reconhece no outro e impõe sobre ele sua língua, sua cultura. De acordo com Freire (2017, p. 185) o antidialógico “[...] é desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso [...] Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidialógico não comunica. Faz comunicados”.

Ser antidialógico é invadir a cultura do outro, é manipular, dominar e negar o outro como sujeito. Tal postura encontra-se em uma dimensão colonial que instaurou a supremacia do Eu (europeu) em ação ao Outro (não-europeu) em um processo de conquista o Outro não aparece como distinto, mas como diferente, primitivo, inferior ao “Eu” moderno, ou seja, a conquista é a prática do “Eu conquisto” (DUSSEL, 1993).

Ao oposto disso, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, não negar sua identidade e não promover sua desumanização. Ao ser dialógico, homens e mulheres, tornam-se ser de relações, isto é, seres relacionais. Por conseguinte, Freire (1967, p. 39) destaca que é “[...] fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de

relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Assim, a inteireza do ser ocorre nas relações entre o eu e o outro, entre o eu e mundo longe dela não há existência, então, o sujeito consciente e relacional precisa do outro para estabelecer relação e existência humana. “O existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1967, p. 56).

O existir demarca um tempo histórico. Homens e mulheres existem como seres sociais, fazedores e criadores de cultura e de história. O terceiro elemento descrito no Ser, na integralidade, é o **histórico**. Segundo Freire (1967) o ser humano tem ação direta e indireta na sociedade, nas relações inter-humanas e no mundo, por isso ele não deve ser passivo, deve aprender com a história de ontem, alterá-la no hoje e projetá-la para o amanhã.

De acordo com Freire (1980b) todo ser humano tem capacidade criadora e na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. Portanto, se o mundo não é ele está sendo o ser humano possui o dever ético e a responsabilidade social e política de transformá-lo.

As práticas de colonização descritas na história devem ser combatidas nas colonialidades presente em nossa sociedade. Assim, homens e mulheres não devem se apáticos e neutros frente ao processo histórico de desumanização sofrida por todo oprimido, pois ao fazer isso reforçam o maquinário colonial desenvolvido pelo colonizador/opressor.

O ser humano em seu mover-se no mundo, em um tempo histórico, necessita se comprometer não com a reprodução da história, mas sim com a sua criação e recriação, pois afinal homens e mulheres são “[...] seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar” (FREIRE, 1981, p. 35).

O quarto elemento formativo do Ser, presente integralidade, é o **cultural**. Nos preceitos freireano o ser humano é fazer de história e criador de cultura nas suas relações com o outro e com o mundo. Para Freire (1980b, p. 21) cultura é:

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da

experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem.

Para o autor a cultura além de ser produto humano em suas práticas e ações no meio social ela também corpo cultural e relacional, pois os homens e as mulheres se cultivam e criam a cultura no ato de estabelecer relações. Portanto, toda criação humana é cultura.

A cultura relaciona a forma de ser e estar no mundo do sujeito. Ela descreve suas crenças, seus valores, sua forma de conhecer e saber, sua identidade e sua língua. Antes do produzir o ser humano conhece o mundo, intervém, modifica e o transforma. O ser humano, por sua existência e abertura ao mundo, pode conhecer, desvelar e construir o mundo, isto é, é um ser de possibilidades e de liberdade.

De acordo com Freire (2012, p. 82) “o processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes”. Ao conhecer produz cultura, então, toda sua ação bem como os sentidos utilizados para conhecer também seriam cultura. Dessa maneira, os autores descrevem:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. Eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 53).

O conhecimento ocorre na inteireza do ser. É uma forma de conhecer pela via do corpo inteiro, dos sentimentos, das emoções, da mente crítica e ao conhecer e intervir no meio o ser humano produz cultura. Nesse sentido, o ser humano não é visto fragmentando no saber, na sua cultura e na sua identidade, mas sim ele é plural na sua inteireza de ser.

O último elemento descrito no Ser, na integralidade, é o **inteiro**. Paulo Freire rompe com a lógica moderna racionalista que visualiza o ser humano fragmentado e dicotômico — razão e emoção — e propõe olhar o ser humano em sua inteireza de

ser, isso é, ele é um Ser que possui um corpo consciente, relacional, histórico, cultural e inteiro. Destaca-se, que para o autor.

O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los (FREIRE, 2012, p. 29).

Freire, portanto, entende o ser humano e sua ação no e com o mundo de maneira inteira como caminho teórico a existência humana pela matriz biossocial, ou seja, o ser humano é ao mesmo tempo biológico e cultural em um contexto relacional entre sujeitos de contextos diferentes.

A integralidade do Ser, na perspectiva biossocial, é descrita tanto por Paulo Freire como por Humberto Maturana em suas obras. Os dois autores apresentam pontos de aproximação significativas, em especial, a crítica que fazem ao local que as emoções e os sentidos ocupam no reconhecimento da existência humana.

Para Maturana (2002, p. 15) “vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem fundamento emocional”. O autor problematiza que a racionalidade desconsidera a relevância das emoções, que fragmenta o ser humano em dois campos o biológico e social, todavia apresenta a necessidade de pensar nos fenômenos biológicos e sociais juntos. Ao tecer uma aproximação com Paulo Freire, no que tange as considerações de Maturana (2002) sobre o sujeito biossocial, nota-se que Freire (2001a, p. 18) descreve

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também

Portanto, o autor percebe o ser humano enquanto ser único e inteiro. Somando-se a isso, Freire (2012, p. 8) problematiza o lugar de inferioridade que as emoções ocupam no conhecer humano, em sua demarcação identitária e no ato de ensinar e aprender “com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional”. Desse

modo, os autores Humberto Maturana e Paulo Freire, ambos sul-americanos, pensam o ser humano em sua inteireza.

A integralidade do ser rompe com o silenciamento das vozes e dos corpos interditados dos oprimidos e apresenta o reconhecimento do corpo consciente e dos elementos formativos identitários do ser humano. Na integralidade do Ser os elementos formativos identitários constituem o todo do ser e o todo constitui os marcadores sociais presente nas identidades culturais a partir dos diálogos e das interações sociais construídas entre um Eu e o outro.

O ser humano é, então, descrito como corpo consciente, relacional, histórico, cultural e inteiro e os elementos formativos identitários são vistos e não hierarquizados, todos possuem seu valor na formação do Ser – gênero, raça, classe, religiosidade, língua e cultura. A integralidade do Ser parte da premissa do reconhecimento da pluralidade existencial que forma as identidades, assim:

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro (FREIRE, 2020, p. 132).

O autor refere-se, então, à diferença de classe, de gênero, de capacidade que deve ser respeitada enquanto uma diferença cultural e identitária do outro, em uma perspectiva intercultural e decolonial, no que tange o reconhecimento e o respeito autêntico das identidades dos outros.

A integralidade do ser, nos preceitos freireano, perpassa no reconhecimento que o corpo é um corpo consciente, que não pode haver distinção e dicotomia entre razão e emoção, corpo e pensamento. Somando-se a isso, a integralidade reconhece que todos os elementos formativos possuem valor no processo do construto identitário, como também que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência” (FREIRE, 2001b, p.18).

A decolonialidade é o giro, o grito e a resistência do oprimido no combate as injustiças, discriminações e opressões produzidas pelo sistema mundo/colonial aos corpos, as culturas, as línguas e as identidades do outro negado, do subalterno e do oprimido. É um ato de libertação contra as injustiças, contra as explorações e contra a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo* no mundo.

Nesse sentido, compreende-se, com base em Paulo Freire, que as estruturas opressivas são demarcadas e delineadas pelas questões referentes aos cortes de raça, de classe, de gênero, de etnia e de capacidade. Entretanto, chama atenção para compreendê-las e analisá-las em um contexto ideológico, histórico e dialético em suas relações de poder. Portanto, não se pode reduzi-las e/ou enquadrá-las, já que:

Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta e libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais. O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente (FREIRE, 2001b, p. 95).

Nesse ínterim, não se deve reduzir um elemento em relação ao outro. Não se nega o poder colonial que cada opressão gera nos corpos e nas identidades dos oprimidos. Contudo faz-se necessário, compreender através dos estudos decoloniais, a importância da posição da classe, do gênero, da raça para a luta da libertação, da humanização e da emancipação do Ser na mesma proporção que, compreende-se que esses elementos são usados como marcadores sociais de opressão e de discriminação.

Por conseguinte, há a precisão da busca da unidade e não da divisão para compreender esses elementos enquanto demarcadores de identidades e cortes de diferenças que favorecem as opressões. Faz-se necessário, procurar a interface desses elementos para combater as opressões e para compreender a pluralidade existencial do ser humano em sua dimensão histórica, social, cultural e econômica.

Para tanto, entende-se que os elementos formativos identitários são inúmeros e que não ocupam uma escala hierárquica na formação do ser, ao contrário, devem ser vistos e concebidos na integralidade do Ser enquanto vocação ontológica do ser humano para sua autonomia e sua possibilidade de *vir-a-ser* do mesmo modo como luta para denunciar, combater e superar as opressões produzidas pelo sistema mundo/colonial, como: racismo, machismo, homofobia e capacitismo.

Por meio da integralidade do ser nota-se toda a pluralidade existencial na formação da unicidade do ser humano. Todos os elementos que formam, por exemplo, uma mulher, negra, surda, camponesa lésbica em suas interfaces de identidades e de possíveis opressões. Isso significa dizer que, mesmo que as opressões e a exploração andem juntas e sejam sistêmicas, estruturais e coloniais a humanização e a libertação

perpassam pelo reconhecimento existencial e social do Ser na relação com o outro, assim sujeitos se humanizam e transformam o mundo em colaboração com o outro.

As nossas identidades são formadas pelas práticas sociais entre nós, o outro e o mundo. Portanto, “a identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42). Todavia, “a projeção da identidade do surdo encobre as diferenças de idade, classe social, sexo, e de etnias, as quais seriam mais evidentes na sociedade ouvinte” (LANE, 1992, p. 32).

Algumas autoras, entre as quais Perlin (2010) e Strobel (2008), afirmam que é pela aquisição da língua de sinais que o surdo constitui sua identidade. Assim, os trabalhos dessas autoras definem basicamente “que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567). As autoras começam a teorizar as identidades surdas por meio dos estudos culturais.

Os estudos culturais orientam a pensar nas identidades em correspondência com a diferença. As identidades são construídas de modos simbólicos e discursivos em conexões, portanto não se consegue compreender à identidade sem remetê-la a diferença, posto que as “identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio da exclusão social a identidade não é o oposto da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40).

A identidade é uma construção permanente que depende da diferença e que “busca tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quando obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 568).

Na década de 1990, com base nos estudos culturais, a identidade e diferença começa a ser articulada e teorizada nos Estudos Surdos⁷¹. No campo da identidade e diferença no contexto da surdez, chama-se atenção para o trabalho de Gladis Perlin.

⁷¹ Para Perlin e Strobel (2009, p. 25) “Os estudos surdos podem ser definidos como um espaço de investigações que avança em contato com as teorias que os impulsionam. Primeiramente os Estudos Surdos nos remetem a questão do lugar teórico em que se situam. A presença de teorias como dos Estudos Culturais, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo têm promovido uma ruptura significativa e fundamental na história, na vida, nas estratégias políticas e lutas dos surdos”.

A pesquisadora propõe uma análise das identidades surdas seguindo cinco categorias: Identidade Surda, híbrida, de transição, incompleta e flutuante – mediante a perspectiva de posições a serem assumidas pelos surdos.

Assim, para a autora “as identidades estão presentes no grupo em que entram os surdos que fazem uso com experiência visual [...] todas as identidades surdas apresentam facetas diferentes que podem ser **facilmente classificadas**” (PERLIN, 2010, p. 63, grifo nosso). Tentar classificar e enquadrar as identidades de sujeitos surdos pelo nível de aquisição da Libras, das experiências visuais e da hegemonia dos ouvintes é criar: uma narrativa maniqueísta do bem (surdos são bons) e do mal (todos os ouvintes oprimem os surdos) e considerar que raça, classe, gênero são diferenças superficiais.

Faz-se necessário pontuar que tal visão reduz a constituição identitária do sujeito surdo a um binarismo: ouvintes e surdos. Essa polarização cria um conceito identitário surdo de oposição ao grupo dos ouvintes, de tal forma que a identidade surda se caracterizaria pela diferença do corpo surdo defeituoso — colonialidade do corpo normativo — e pela imposição da língua oral — colonialidade monolíngue.

A polarização identitária entre surdos e ouvintes constitui as colonialidades do corpo normativo e do monolíngue, bem como reduz a visão e participação deste sujeito ao meio social e por fim engessa sua identidade aos moldes coloniais/capacitista de ser surdo. Destarte, limita a identidade do sujeito surdo e o descaracteriza como ser humano, isto é, como ser social que vivência e intervém no mundo, uma vez que para Freire (2017) todo o ser humano faz parte de um contexto sociocultural, que está estruturado e envolve relações de classe, gênero, idade, entre outras.

De acordo com Santana e Bergano (2005, p. 568) “não existe uma identidade exclusiva e única, como identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai etc) [...]”. “De fato, duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimento diferentes” (SKLIAR, 2010, p. 8). Entende-se assim, que a deficiência não determina a identidade de um sujeito, neste caso o surdo, mas sim a trajetória de sua vida, suas práticas discursivas e sociais com os outros e com o mundo.

Os sujeitos surdos pertencem a diversos grupos e vivenciam e desempenham inúmeros papéis sociais como profissionais (professores, comerciantes, advogados,

vendedores e etc.), familiares (pais, filhos, netos, maridos etc.), religiosos (católicos, evangélicos, umbandista etc.), etnia (negros, brancos, índios, mulatos, cabanos, ribeirinhos etc.), pertencimento a grupos sociais (sindicatos de trabalhadores rurais, pescadores, extrativista, associações etc.) e identidade de gênero (homem cis e trans e mulher cis e trans).

Desta forma, a integralidade do ser é caminho para (des)colonização das colonialidades do Ser surdo — colonialidade do corpo normativo e do monolíngue — e para construção das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina a partir dos estudos decoloniais. Já que, “[...] reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do significado de ser surdo” (SKLIAR, 2010, p. 30).

A integralidade do Ser surdo busca a condição de olhar o outro em uma perspectiva de diferença como alteridade, da unicidade presente na pluralidade do sujeito e da inteireza de ser, com intuito de não anular nenhum aspecto formativo do ser social, ao contrário, conceitua a surdez no campo biossocial, filosófico e antropológico ao apresentar a surdez no campo da deficiência, da diferença linguística, do gênero, da raça, da classe, da religião, da etnia e de todos os marcadores sociais na sua interseção na formação da inteireza do Ser.

Assim sendo, a integralidade do Ser Surdo não deixa de lado o aspecto biológico — a surdez da orelha – o ato de não ouvir — na configuração humana, social e linguística do ser surdo, afinal por esta particularidade biológica — a ausência de um sentido, a da audição — este sujeito buscou uma forma singular de comunicação, não demarcada no campo oral/auditivo, mas sim visual/gestual.

A surdez ao longo da história foi narrada e representada em dois grandes tempos e conceitos: Século XIX — como deficiência — e na segunda metade do Século XX — como diferença. A forma de olhar o surdo foi condicionada a uma concepção de surdez, seja ela **clínico-patológica** conceituada pelas ciências biológicas ou pela **sócio-antropológica** ancorada nas ciências humanas.

A surdez começa ser escrita no campo dos Estudos Culturais quando a língua do sujeito surdo é tida como uma marcação cultural. A língua de sinais, a partir da década de 1990, passa a ser vista como marcação de diferença do Ser Surdo, uma vez que por muito tempo foi associado a este sujeito um lugar de subalterno, de *não-ser* e sub-humano. Toda essa estigmatização foi enraizada na ausência da

“característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes” (SANTANA; BERGANO, 2005, p. 566).

Assim, a “[...] língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p. 34). Somando-se a isso, a Língua de Sinais passa a ser vista como ponto de partida para identificação do surdo em uma perspectiva da diferença, pois demarca-o como ser social.

A língua de sinais, nesse contexto, não apresenta apenas a comunicação do sujeito surdo com o outro, mas também a legitimação de um ser de linguagem, anteriormente negado pela colonialidade da corporeidade. Acrescenta-se que “a língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio de normalidade” (SKLIAR, 2010, p. 101).

Os anos 1990 do século XX representa um período de intensas mobilizações que “reuniram pesquisadores, associações de surdos, escolas e familiares “nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 110).

Ao se reconhecer a Língua de Sinais como língua própria do sujeito surdo, o selo da deficiência — atrelado à ausência da Linguagem oral — é substituído pelo selo da diferença linguística. Destarte esse sujeito não é mais um corpo deficiente, mas sim um membro de uma comunidade linguística minoritária.

Esse reconhecimento parte do pressuposto da diferença como alteridade, ao reconhecer os “surdos como membros de uma comunidade linguística e cultural, que nasceu como um contradiscurso e um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação dos surdos com o mundo” (BENVENUTO, 2006, p. 242). O processo para o reconhecimento da Língua de Sinais foi marcado por intensas lutas da comunidade surda. Nas palavras de Lodi (2013, p. 53):

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica O Surdo e a Língua de Sinais (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio

dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas [...] Após quatro dias de intensos trabalhos, traçou-se [o] documento final [...] [que] serviu de base para as discussões do Projeto de Lei nº 131/96 nas Comissões Técnicas do Senado Federal e, após quase seis anos em tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02 (LODI, 2013, p. 53).

Nota-se que o reconhecimento da Língua de Sinais articula-se com a própria história da educação de surdos e das lutas da comunidade surda brasileira. No momento em que a Libras ganha *status* de língua o sujeito surdo passa a ser conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência.

Assim, esse reconhecimento da diferença linguística surda reafirma-se nas políticas linguísticas da Libras. Em 2002, a Libras ganha *status* de Língua e é reconhecida como meio de comunicação e/ou expressão utilizado pelo sujeito surdo. A Libras, ao ser reconhecida como língua pertencente à comunidade Surda, afirma-se “como instrumento cultural” (LOPES, 2007, p. 28), pautado na diferença e não na anormalidade, na patologia e no déficit, já que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva- por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 2010, p. 143).

Com base no autor, entende-se que a língua de Sinais se instituiu como elemento identificatório de homens surdos e mulheres surdas. A diferença linguística apresenta-se como característica fundante no campo histórico-cultural para pensar a identidade, a comunidade e a cultura. Santana (2007, p. 32) pontua que “a defesa e a proteção da língua de sinais, mais que a autossuficiência e o direito de pertencer a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços da humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem”.

Dessa forma, ser surdo usuário da Libras concede ao sujeito o selo da diferença, todavia essa diferença é vista apenas no campo linguístico enquanto suas diferenças de raça, classe, gênero entre outras não são percebidas.

Para Santana, Bergano (2005, p. 567) “a aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo”. Eis aí o grande problema

gerado: se a língua é a única capaz de evocar a identidade da diferença do Ser surdo, os seus outros elementos distintos são silenciados?

Quando os cortes das diferenças – classe, raça, gênero entre outros – são invisibilizados não se consegue perceber o ser humano em uma integralidade e nem compreender e analisar as ideologias discriminatórias e de resistências em suas relações históricas e dialéticas de poder.

Nessa perspectiva, a surdez engessa o surdo ao determinar sua diferença apenas na língua, como se todos os surdos fossem iguais, transformando o *outro* como *sujeito pleno de um grupo cultural* (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). Assim:

O surdo (abstrato, já que na realidade concreta não se encontra esse surdo) passa a ter como única característica determinante de sua identidade a surdez. Não conta o fato de ser branco ou negro, rico ou pobre, homem ou mulher. Essa divisão não serve (BUENO, 1998, p. 42).

As diferenças precisam ser vistas na integralidade do Ser, um elemento não descarta o outro. Ao engessar a diferença surda no campo linguístico inverte-se apenas a lógica de determinar os que são e os que não-são, ora pela ausência da linguagem ora pelo uso da Libras. Todavia, Lopes (2007) chama atenção ao ilustrar que:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos (LOPES, 2007, p. 88).

Desse modo, faz-se necessário romper o binarismo constituído pela colonialidade do ser surdo no que tange ao corpo normativo e o monolíngue. Ilustra-se esse sujeito como ser integral que apresenta inúmeras nuances identitárias, sociais e políticas, rompendo com a lógica colonial que narrou seu corpo e fabricou sua identidade. A surdez foi narrada em discursos marcados por oposições dentro dos circuitos clínicos e pedagógicos.

Não se pode esquecer de que o embate entre essas duas grandes frentes tem como base a legitimação da decisão sobre o que é ser 'normal' e os mecanismos capazes de transformar a 'anormalidade' em 'normalidade'. Se, por um lado, implica fazer ouvir para fazer falar, por outro lado, implica assumir o estatuto dos gestos (sintaticamente organizados) como língua,

afirmando que 'aqui há língua, uma língua diferente, como nós (SANTANA, 2007, p. 22).

A surdez, ao ser colocada sobre a ótica clínico-patológica é concebida exclusivamente pelo discurso médico presente nas ciências biológicas como dano, um prejuízo, desta maneira um defeito a ser corrigido. Na contramão deste discurso, a surdez, ao ser vista sobre a perspectiva socioantropológica é concebida pelo discurso cultural presente nas ciências humanas como uma diferença e não mais como uma anormalidade. Porém, frequentemente se mantém a redução da pessoa surda ao campo biológico ou ao campo cultural não sendo vista na sua integralidade de ser.

O decreto de Libras nº 5.626/2005 apresenta o sujeito em uma perspectiva biossocial, ao considerar pessoa surda “[...] aquela que, por ter **perda auditiva**, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras** (BRASIL, 2005, p. 1, grifo nosso). Nesse sentido, é notório que o sujeito surdo possui uma deficiência (perda auditiva) e uma diferença linguística (Libras). O sujeito manifesta sua cultura — principalmente — pela Libras, não unicamente e exclusivamente por ela, isso significa, que há outras formas de manifestação, outros elementos formativos identitários.

A tese propõe olhar o ser surdo na sua inteireza de ser — pela diferença linguística e todos os outros elementos formativos de sua identidade — sem hierarquizar um componente, mas sim pretendo olhar todas as partes que formam o todo.

Portanto, não se nega a língua de sinais como fenômeno social e linguístico na formação humana e identitária do ser surdo. Ao contrário, compreende-se que por meio dela o sujeito surdo percebe sua diferença e reconhece-se como ser social. O que se nega é o *status* de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo, a visão reducionista e binária como a surdez é concebida — âmbito clínico/deficiência; e por outro lado âmbito socioantropológico/diferença, cultura surda, identidade surda — a qual oportuniza ao ser surdo apenas uma forma de ser, negando/invisibilizando todos os elementos formativos de sua identidade.

Um elemento formativo não nega o outro, a deficiência não representa um risco à Língua Brasileira de Sinais e/ou uma perda de identidade do surdo (SANTANA; BERGAMO, 2005). Também não se pode negar a perda auditiva do surdo, pois ela

não é uma invenção dos ouvintes (BUENO, 1998). Portanto, faz-se necessário olhar o surdo em sua integralidade, como ser social, fazedor e criador de cultura, como ser deficiente auditivo, como ser pertencente a uma comunidade linguística, possuidor de uma identidade de gênero, uma religiosidade, uma etnia, ou seja, a sua inteireza de ser, não ignorando ou negando qualquer elemento formativo de sua identidade, mas sim percebendo e demarcando a pluralidade que forma sua unicidade.

Olhar a surdez por outras lentes é problematizar conceitos, dialogar com teorias e outras áreas de saber. É percorrer veredas epistêmicas as quais o tempo e a acadêmica não deram conta, percebendo essas lacunas não como falha, mas como oportunidades outras de elaboração e construção de conhecimento, “talvez seja necessários outros olhares, outras palavras, um novo território de espacialidades e temporalidades” (SKLIAR, 2003, p. 155) sobre a surdez.

Conceber a surdez na integralidade do Ser é oportunizar formas outras de olhar o surdo, não pela lógica colonial, capacitista e paternalista na qual esse sujeito foi submetido, mas sim pela sua ação no e com mundo, com os outros, na sua práxis, na sua identidade, ou seja, no seu *que fazê-lo* insurge como ser social único e plural.

5.3 A construção das identidades na perspectiva social

A identidade é construção histórica, social, cultural e política de homens e mulheres em suas relações inter-humanas. Todos os elementos constituem a pessoa e sua identidade no âmbito existencial e sociocultural, portanto, as identidades não podem ser caracterizadas como fixas, essencialistas, abstratas e imutáveis; ao contrário, são fluidas, metamorfoses em constante *que fazer* nas relações.

Para Ciampa (2005, p. 115) “a identidade vai se concretizando nas e pelas novas relações sociais em que está se enredando. A materialidade dessas relações sociais faz com que a nova identidade não seja uma ficção, uma abstração imaginária”. A identidade, logo, é construção, é história, é vida, é relação.

Entretanto, não se pode negar que há um olhar e uma ação presente na norma colonial, “[...] que cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (ALCOFF, 2016, p. 137). Para tanto, faz-se necessário, ainda segundo Alcoff, postular como objetivo um futuro no qual as identidades criadas pelo colonialismo possam dissolver-se, já que são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros.

O sujeito surdo, em uma dimensão colonial, não foi pensado a partir de si, mas sim, em comparação ao outro, ou seja, a pessoa sem deficiência – ouvinte. Por consequência, ocorreram “representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 2005, p. 30).

Para desamararr os nós presente na estrutura sistêmica e opressiva das identidades, no contexto colonial, não basta apenas a observação neutra. É preciso combatê-la por meio do prisma e da práxis da integralidade do ser. Desse modo, não se realiza uma análise simplista, universalizada e fragmentação das identidades.

É necessário, portanto, tratar a identidade na perspectiva social de Antônio Ciampa na interseção com a integralidade do ser de Paulo Freire. Ilustrar as identidades dos sujeitos surdos nesse campo é compreender a construção do ser como processo dinâmico, histórico e cultural, que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas (OLIVEIRA, 2005).

Para Ciampa (2005, p. 206), “a identidade é concreta; a identidade é movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. Nesse sentido, entende-se a concretude do sujeito como ser temporal, histórico que está no e com o mundo e com os outros na formação do seu *vir-a-ser*.”

O conceito de identidade ancora-se na percepção freireana na qual homens e mulheres são seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, logo, buscam ser em processo contínuo, histórico e relacional. A identidade não pode entendida como essencialista, mas sim, relacional. Ela é resultado das práticas sociais em circunstância sociocultural específica do sujeito.

É uma construção histórica da diferença para a análise crítica dos discursos ideológicos e criação de mecanismos de crítica e de superação de práticas de exclusão. Logo, “o modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um ‘vácuo social’. Ele afeta e é afetado pelos discursos e práticas produzidas” (SANTANA; BERGANO, 2005, p. 571).

Para tanto, faz-se necessário pensar a surdez pelo prisma da integralidade do ser, compreendendo a surdez da orelha, da língua e dos traços culturais surdos, do

cruzamento dos elementos formativos identitários e das relações inter-humanas realizadas em um dado território por um sujeito surdo e o outro. Além de reconhecer que a surdez não foi uma invenção dos ouvintes e que o ser surdo é membro de uma comunidade linguística e que possui uma deficiência auditiva, deve-se reconhecer e validar que há outros elementos formativos na construção de suas identidades.

A construção da identidade não é domínio específico de um elemento formativo, mas sim. da integralidade de todos e das relações interativas e dialógicas dos sujeitos. Todavia, “faz que se credite à língua de sinais a possibilidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo” (SANTANA, 2007, p. 41). Com base nisso, ainda se destaca:

A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas discursivas – e não a uma língua determinada – e às diversas interações sociais no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. O reconhecimento dessa realidade aprofundaria as discussões sobre a identidade no campo da surdez, que têm procurado estabelecer uma “norma” em relação ao que é chamado de identidade, a fim de exigir que as análises correspondam a ela (SANTANA, 2007, p. 44).

A construção da identidade dos sujeitos ocorre, então, a partir de práticas discursivas em contextos culturais diferentes e não sobre a referência e o controle de um único elemento. Pensar assim é reduzir e negar a pluralidade existencial e social que atravessa o ser surdo. Também é desconsiderar os cortes de diferença raça, classe e gênero na formação do sujeito.

Não se pode fragmentar os elementos formativos identitários. O ser social está em lugares e territórios diferentes, vivência culturas outras, experiencia o gênero de modo diferente, pertence a diversas classes. Olhar a pessoa surda apenas pela sua deficiência é condicioná-la a uma alteridade deficiente e a uma identidade fragmentada.

Conforme Ciampa (2005, p. 205), “o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, matérias dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo”. O autor conceitua dois tipos de identidade: a identidade pressuposta e as metamorfoses. “Sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta. Podemos até desconhecê-la; mas pressupomos sua existência” (CIAMPA, 2005, p. 159). A outra noção de identidade, por sua vez, significa “[...] a gente ir se transformando permanentemente! Somos

seres humanos, somos matéria; através da prática, a gente vai se transformando!” (CIAMPA, 2005, p. 117).

Esta tese aborda a identidade para explicitar a integralidade do ser. Percebe-se que a identidade pressuposta fragmenta o ser, enquanto a identidade metamorfose integraliza-o. Para tanto, no próximo tópico será tratada a identidade pressuposta como a desumanização do ser e a identidade metamorfose como a humanização do ser, seguindo os preceitos freireano.

5.3.1 *Identidade Pressuposta: desumanização do ser*

A identidade pressuposta é dada ao indivíduo. Pauta-se na desvalorização, no desinteresse, no não reconhecimento e na não aceitação do outro. Não compreende o outro enquanto ser histórico que intervém direta e indiretamente no mundo. Nas palavras de Ciampa (2005, p. 169), “uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da reposição). Com isso, retira-se o caráter de historicidade da mesma [...]”.

É uma política reducionista que fomenta a inferioridade das identidades para oprimir uns e privilegiar outros. Ao sujeito surdo foi pressuposta uma identidade pautada em corpos incompletos e na diferença linguística, esquecendo-se de ampliar os olhares para os outros elementos formativos identitários. Sendo assim, cristalizaram-se e fragmentaram-se as identidades desses sujeitos ora no campo da deficiência ora da diferença.

As identidades surdas, tratadas por Perlin (1998), possibilitam compreender a identidade como traço estático que define o ser, em um conceito similar de identidade pressuposta conceituada por Ciampa (2005). A identidade pressuposta ocorre, com base em alguns preceitos freireano, tais como: a **desumanização do ser**, a **ausência de relação**, o **monólogo** e as **identidades fragmentas**.

A **desumanização do ser** perpassa na interdição dos corpos, das identidades e da cultura do oprimido. O opressor castra a vocação ontológico de *ser mais* do oprimido e freia sua criatividade, criticidade e autonomia, produzindo a coisificação do sujeito. A identidade nessa perspectiva é atribuída ao outro em grau de inferioridade. O ser humano é objeto da estrutura colonial, e a opressão proíbe-o de ser sujeito ativo que constrói sua identidade em relação com o outro e com o mundo.

Tratar a identidade na dimensão pressuposta é negar a relação dialógica enquanto matriz existencial do eu e do tu. Na **ausência da relação**, o maquinário colonial produz uma ação impositiva nos corpos e nas identidades dos sujeitos. Isso significa que a construção do *ser* é negada; e o *vir-a-ser* interdito. A ausência de relação pode ser entendida em uma colonialidade monolíngue, na qual só o outro é autorizado a dizer, por meio de sua língua, sua cultura, enquanto o oprimido é interdito, isto é, impossibilitado de dizer a sua palavra, o seu sinal e sua leitura de mundo.

Nesse ínterim, Freire (2001b) menciona que nenhum ser humano humaniza-se desumanizando o outro. Há uma imoralidade radical na dominação e na coisificação do ser humano. Assim, o autor entende que a humanização perpassa pelo caminho da relação e do diálogo para possibilitar a libertação coletiva de homens e mulheres.

Entretanto, quando não há relação dialógica, o **monólogo** é utilizado para desumanizar o outro e sua identidade, posto que se entende “o monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura” (FREIRE, 2017, p. 16).

A identidade pressuposta não possibilita a relação entre sujeitos históricos, culturais, políticos e diversos. Há uma ação de suposições sobre o outro, na qual ele é visto como inferior. Skliar (1999) chama atenção para essa questão ao ilustrar que ao sujeito surdo foi conferido o lugar de isolamento, de ausência e de dano em decorrência da deficiência e da limitação da fala oral. Logo, foi pressuposto que a surdez iria isolá-los da sociedade.

Somando-se a isso, Freire (2017, p. 13) destaca que a ação opressiva centra-se, por meio do **monólogo** no qual os sujeitos “[...] perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto”. A imposição de uma identidade, a ausência de relações e o isolamento social condicionada ao outro uma identidade fragmentada.

A **identidade fragmentada** é a negação da pluralidade existencial e social que forma a unicidade do ser humano. É a opressão e coisificação de homens e mulheres que são “[...] explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada” (FREIRE, 2001b, p. 27).

A diferença, em uma perspectiva colonial, é usada para demarcar os que são sujeitos sociais e os que não são. Olhar o sujeito por um único elemento formativo identitário é condicioná-lo a uma identidade dada. No âmbito das identidades surdas, a tentativa de demarcar a diferença linguística conferiu ao sujeito surdo um lugar de indivíduo social e cultural, mas associou erroneamente que língua seria a única capaz de conferir o selo da diferença.

A identidade do sujeito surdo não pode ser oferecida pelo outro. Ao contrário, faz-se necessário percebê-la na inteireza do ser. A construção de sua identidade é atravessada pelas relações e condições sociais, culturais e históricas, pela deficiência, pela língua e por diferenças de classe, raça e gênero. Portanto, integralidade do ser e a perspectiva decolonial apresentam-se como um caminho para construção de uma política das identidades dos sujeitos surdas.

5.3.2 *Identidade Metamorfose: humanização do ser*

A metamorfose nunca está completa, mas sempre em um vir-a-ser constante, mediante as relações estabelecidas entre um eu e o outro, demarcando sua identidade. A identidade do sujeito surdo metamorfoseia-se nas suas relações estabelecidas com os outros.

A identidade metamorfose vai se construindo diariamente em um processo constante de relações, de historicidade, de mudanças e de perspectivas dia a dia. Como lembra Ciampa, “a gente não vai mudando de uma hora pra outra; vai mudando por etapa, devagarzinho; cada dia que a gente vai passando, [...] a gente vai sentindo e percebendo as coisas, vendo as coisas de outro ângulo, diferente do que a gente era” (CIAMPA, 2005, p. 116).

A identidade metamorfose acontece, com base em alguns preceitos freireano, na **humanização do ser**, na **reciprocidade da relação**, no **diálogo** e na **integralidade do ser**.

Freire (2017) concebe o ser humano como “*ser de busca*”, como “*ser inconcluso*”, inacabado e incompleto. Para tanto, busca, continuamente, ser sujeito social, histórico, identitário e cultural na relação com o outro mediatizado pelo mundo. A **humanização do ser** perpassa pelo reconhecimento da incompletude do ser. Desse modo, homens e mulheres são sujeitos de busca que vão construindo e reconstruindo suas identidades. Nesse contexto, nasce uma identidade metamorfose.

Conforme Ciampa (2005, p. 119) “Ser é ser metamorfoseada! A metamorfose é a expressão da vida. Como tal é um processo inexorável, tenhamos ou não consciência dele”. Para essa construção, o ser humano só se transforma em colaboração com o outro, “[...] quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização (FREIRE, 2017, p. 17).

A identidade metamorfose se efetiva no diálogo, na autenticidade, na **reciprocidade** e na totalidade na relação, no reconhecimento do outro como outro e no construto do ser. “O **diálogo** fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência” (FREIRE, 2017, p. 11).

O diálogo apresenta raízes existenciais e de metamorfoses no construto da identidade do sujeito. Dessa maneira, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 2017, p. 14).

A identidade é relacional. O ser humano se faz e refaz na presença e na relação com o outro. Ao perceber sua inclusão, homens e mulheres, tornam-se seres de busca. Tal ação é que caracteriza uma identidade metamorfose. Nesse sentido, entende-se metamorfose como transformação, construção e relação “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 2005. p. 140).

Portanto, não se pode conceber a identidade surda – com base em Perlin (1998) – como algo estático e enquadrado em rótulos e categorias. Pelo contrário, a identidade é fluída, constante e mutável. É feita e refeita na relação, na temporalidade, na historicidade em na cultura.

Os sujeitos são agentes de sua própria construção. São atravessados e atravessam o meio nas relações. Nesse sentido, não se podem apresentar identidades surdas como categoria de um ser social, mas sim, identidades de sujeitos surdos, de mulheres-negras-ribeirinhas-surdas e de homens-em situação de rua-gays-surdos.

Em vista disso “o ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm” (FREIRE, 2016, p. 138). O mesmo precisa ser visto em sua **integralidade do ser**. A integralidade do ser ilustra o sujeito na sua complementaridade, na complexidade e na pluralidade, elementos esses que

formam sua unidade. Assim, não se deve ver, representar e descrever o outro em uma visão dicotômica, metafísica e cartesiana.

O sujeito surdo foi visto e teve sua identidade narrada pela colonialidade do ser. A colonialidade do corpo normativo desconsiderou todos os outros itens que definem a sua identidade e o afirmou no dano, na patologia e na subalternização, como também a colonialidade do monolíngue não conferiu e legitimou a sua forma de comunicação, ocasionando uma identidade fragmentada.

Por fim, busca-se visualizar e entender a identidade do outro surdo por outras lentes e por outras perspectivas. Assim, a integralidade do ser apresenta-se, em um campo decolonial freireano, para reconhecer o outro como ser único e singular, mediante a construção de sua identidade no meio social. Não se nega nenhum elemento formativo. De modo contrário, legitima e celebra todos os elementos identitários que constrói o ser.

Na próxima seção, será discutida a integralidade do ser na constituição das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina, a partir da perspectiva freireana, no campo decolonial, através das narrativas de vida de 04 (quatro) indivíduos. Serão elucidadas as identidades pressupostas que foram conferidas a esses sujeitos e que ocasionaram opressão na sua forma de ser e estar no mundo. Também serão apresentadas as identidades metamorfoses nas possibilidades do vir-a-ser.

A invenção da comunidade como espaço de luta política busca, às vezes, o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma – no nosso caso a identidade surda. Outras vezes, tal invenção busca a extração das diferenças individuais em nome do ser e do sentir-se de formas particulares (LOPES, 2007, p. 73, grifo nosso).

6 ELEMENTOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS SURDOS NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Nesta seção, analisa-se, à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina com base em suas narrativas de vida. Para tanto, elucidam-se as identidades pressupostas e metamorfoses de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. De posse disso, após a narrativa das identidades, ilustram-se e analisam-se os símbolos identitários apresentados no círculo dialógico cultural, a saber: bandeira da associação (movimento social), o lenço (demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra), o açaí e o camarão (cultura alimentar amazônica) e a história em quadrinhos (educação visual/bilíngue). Por último, identifica-se o significado da língua de sinais na concepção de que os sujeitos surdos da Amazônia tocantina fazem de si e na construção de suas identidades.

Inicia-se o exercício de análise dos dados coletados com a análise de conteúdo das narrativas de vida dos entrevistados surdos. Desse modo, as sinalizações realizadas no círculo dialógico cultural, por parte dos colaboradores, suscitaram a emergência das seguintes categorias temáticas de análise: 6.1 Narrativas de vida na construção do ser surdo; 6.1.1 Narrativas de identidade pressuposta; e 6.1.2 Narrativas de identidade metamorfose – 6.2 Narrativas de vida e a integralidade do ser surdo na/da Amazônia tocantina; e 6.3 A Língua Brasileira de Sinais no processo formativo humano, educacional social dos sujeitos surdos.

6.1 Narrativas de vida na construção do ser surdo

Nesta subseção serão apresentadas, de acordo com as narrativas de vida sinalizadas nos círculos dialógicos culturais, as identidades pressupostas e metamorfoses de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. As identidades pressupostas

atribuídas a eles perpassam pela opressão colonial do capacitismo, do racismo, do machismo e de outras formas de opressão presente na colonialidade do ser. As identidades metamorfoses ilustram o percurso histórico, cultural e humano dos colaboradores, bem como o processo dialético de denúncia da desumanização sobre os seus corpos e o anúncio da humanização, da assunção e da possibilidade do *vir-a-ser*.

Nesse sentido, entende-se que “as identidades, no seu conjunto os, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (CIAMPA, 2005, p. 178). Assim, as narrativas de vida dos entrevistados surdos ilustram o processo de combate das identidades de um modo essencialista e colonial para a transformação de suas identidades como produtos históricos, relacionais e dinâmicos.

6.1.1 Narrativas de identidades pressupostas

As identidades pressupostas dadas aos entrevistados Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, sinalizadas em suas narrativas de vida, ilustram as opressões coloniais fabricadas pela modernidade/colonialidade. É notório que as opressões sofridas por esses sujeitos não se restringem à deficiência e à diferença linguística. Há uma pluralidade das diferenças em uma perspectiva de inferioridade e de discriminação.

Da mesma forma que as identidades são construídas pelos elementos formativos e pelas relações sociais que o sujeito realiza, as opressões se encontram e andam de mãos dadas. Um sujeito surdo pode sofrer dupla, tripla ou várias opressões pela sua condição social, pelo seu território, pela sua cultura, pela sua língua, pelo seu gênero, pela sua classe, pela sua raça, pela sua religiosidade e por tantos outros fatores de identificação.

Portanto, não se pode entender a identidade cristalizada em uma ação essencialista e/ou em uma política reducionista identitária, a qual fratura e fragmenta seu corpo, sua cultura e seu território em uma dimensão monolíngue, homogênea, não relacional e a-histórica.

As identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina – Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley – aproximam-se em alguns momentos pelas vivências opressivas coloniais como também no combate a elas, na consolidação dos movimentos sociais surdos nesses territórios e no fortalecimento das lutas para assegurar os direitos

garantidos, em lei, tais como educação, trabalho, educação bilíngue e diferença linguística (BRASIL, 2005).

Entretanto, essas identidades são construídas em relação com outros, em localizações e produções históricas, culturais, sociais, familiares, educacionais e religiosas diferentes. Nota-se que cada colaborador narra sobre si por suas experiências vividas na denúncia da opressão/desumanização e do anúncio da libertação/humanização. Cada trajetória é banhada no rio Tocantins, e nesse banho emergem elementos sociais, culturais e educacionais distintos.

Portanto, as opressões atravessam os corpos dos sujeitos surdos para além da língua e/ou da deficiência. As identidades pressupostas atribuídas aos entrevistados da pesquisa ilustram uma pressuposição de um corpo mudo, burro, incapaz, isolado, bobo, que possui uma voz feia, que cola do ouvinte, que tem cabelo de Bombril. Dito de outro modo, um sujeito de ausência e de limitações. Apresentam-se em uma base estrutural e sistêmica de opressão presente na colonialidade do ser, como: capacitismo, racismo, machismo e na opressão de classe.

O capacitismo atribui à Pessoa com Deficiência (PCD) um selo de inferioridade, por entender que a deficiência retira a capacidade social, linguística, cognitiva e interacional da pessoa. “O capacitismo é um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismo de interdição do ser, de segregação e de exclusão social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FLEURI, 2021, p. 6). Durante a realização do círculo dialógico cultural (CDC), Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley sinalizaram as identidades pressupostas atribuídas a eles presente no capacitismo:

*Às vezes, as pessoas me veem de uma forma preconceituosa, me comparando a **uma pessoa burra por não saber falar ou não saber compreender, porque entendem que ser surdo é ser burro, a surdez ainda está vinculada a ideia de que o surdo não é capaz. Também o surdo fica isolado ele não compreende a fala oral** (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*

Gladis relata a identidade pressuposta pela sociedade, *burra-por-não-saber falar-isolada-incapaz*, pois há uma representação colonial e capacitista sobre os sujeitos surdos. Assim “olham a surdez como a ausência da fala. ‘Não ter a fala’ pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe ‘ausência’ de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer” (LOPES, 2007, p. 51).

Ao tentar romper essa lógica, Gladis sinalizou que tentou oralizar para ilustrar que tinha algo a dizer na aula de um professor. Destaca a seguinte narrativa de vida sinalizada:

*O professor fazia atividade e me perguntava a resposta. Todo mundo olhava para mim, e riam quando eu não conseguia responder ou então quando tentava oralizar os ouvintes riam de mim, diziam que tinha uma **voz feia**, isso me entristecia muito (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*

Gladis, ao tentar oralizar, sente que sua diferença lhe envergonhava. Isso a entristecia, pois era representada de maneira constrangedora por seus pelos colegas de classe – *burra-por-não-saber-falar-por-ter-voz-feia*. Santana (2007) destaca que muitos jovens e adultos surdos deixam de oralizar por situações constrangedoras que passaram, ao serem expostos a risos, “brincadeiras” e ações vexatórias. A identidade pressuposta atribuída a Gladis pela sociedade e por seus colegas de classe é de *burra-por-não-saber-falar-por-ter-voz-feia isolada-incapaz*.

O capacitismo presente nesta identidade concede a Gladis a limitação da fala e a ausência de pensamento, logo pressupõe que não falar oralmente equivale a não possuir pensamento. Skliar (2005) demarca que as práticas ouvintistas colocaram o sujeito surdo em um local de isolamento social e de incapacidade. Tendo como base esse pensamento, destaca-se a identidade pressuposta descrita na narrativa de Nelson:

*[...] Na universidade não tem comunicação com as pessoas da sala então não há interação, e isso é muito difícil. Já que eu não consigo conversar com eles (alunos ouvintes), **eu sou burro** e eu digo: não! Eu não sou burro não, vocês têm que me respeitar e respeitar minha identidade, minha língua [...]. Eu não sou burro porque eu não compreendo o que vocês dizem. Eu preciso orientar, e essa orientação cansa porque demanda de mim esforço e não deles [...]. Às vezes, os ouvintes olham para mim e me acusam automaticamente como **mudo**, e eu não sou mudo e **não há um respeito pela forma como me comunico e aí eu tento interagir nem sempre pela língua de sinais, mas sim pela mímica [...]. Sinto que eles acham que sou burro, incapaz, bobo e isolado** (Entrevistado Nelson – grifo nosso)*

Nelson ilustra a identidade pressuposta por seus colegas de sala quando tenta se comunicar com eles, sendo um *surdo-mudo-burro-que-usa-mímica-bobo-incapaz-isolado*. Sua inteligência está bloqueada pela ausência da linguagem oral. Nelson chama atenção para não aceitação da sua língua e a imposição que sofre para usar a mímica para se expressar assume uma identidade dada. De acordo com Oliveira (2015b, p. 124), no ambiente universitário, não circulam e não são usadas,

efetivamente, duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa), ocasionando “[...] barreiras comunicacionais na interação entre os graduandos surdos e os demais sujeitos que compõe o espaço universitário”.

Entende-se por barreiras comunicacionais “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (BRASIL, 2000). Essas barreiras são vivenciadas no ambiente universitário e ocasionam sobre Nelson uma vivência de não aceitação e de não reconhecimento de sua língua. Nessa perspectiva, a identidade pressuposta que Nelson assume refere-se à associação da surdez com a mudez, ao uso da mímica e à não aceitação da língua de sinais como língua de interação.

Nessa lógica, Oliveira (2015b, p. 138) ilustra que muitos surdos universitários fazem uso da mímica como tentativa de aproximação direta dos graduandos ouvintes na de sala de aula. Sem a presença do intérprete educacional, “usam a mímica como estratégia de aproximação para futuramente ensinar a Libras aos graduandos ouvintes, todavia, quando percebem que não há interesse e esforço, acabam se desinteressando na relação”.

Nelson deixa claro em sua narrativa que tenta orientar seus colegas, mas que essa orientação cansa porque demanda dele esforço, e não dos outros. Nesse contexto, o esforço retrata a tentativa de aceitação da diferença linguística e o combate das práticas capacitistas que condicionam o olhar sobre os surdos, em uma lógica na qual eles são “[...] dependentes no sentido linguístico e dependentes permanentemente dos ouvintes, muitas vezes, fazendo dos surdos eternos dependentes da orientação, da aprovação e da tutela ouvinte” (LOPES, 2007, p. 77).

É nítido que Nelson faz o contraponto da sua diferença no campo da alteridade, ao dizer aos colegas que eles precisam respeitar sua identidade e sua língua. Ao fazer essa ação, busca no diálogo a alteração da identidade pressuposta para apresentação de sua identidade construída. Freire (2001b, p. 23) pontua que é por meio do diálogo e em comunhão com o outro que o indivíduo se humaniza, em “uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais”.

A identidade pressuposta de Nelson está “enraizada” no capacitismo ao sinalizar: *sinto que eles acham que sou burro, incapaz, bobo e isolado*. Lopes (2007, p. 77) destaca que as práticas opressivas representam o surdo sendo “sujeitos

desorganizados, frágeis, isolados”. Uma das principais ações do capacitismo é demarcar que o sujeito com deficiência não tem capacidade intelectual. Essa estrutura dada interfere, cada vez mais, nos corpos e nas identidades dos sujeitos surdos.

Shirley destaca que a pior acusação sofrida por ser surda refere-se à associação da surdez à ausência de capacidade cognitiva. Em suas palavras: “a pior acusação foi um professor pensar que eu sou burra porque sou surda; que não consigo fazer as coisas sozinha; que eu não tenho conhecimento; que sou incapaz” (Entrevistada Shirley).

No círculo dialógico cultural, Shirley sinalizou que a identidade atribuída a ela por esse professor foi de *surda-burra-sem-conhecimento-incapaz-que-cola-do-ouvinte*. Narrou que durante a atividade proposta pelo professor em sala:

*Ele começou a andar e a observar se os alunos estavam fazendo atividade. Olhava para mim e para intérprete de Libras com olhar de reprovação, de dúvida. No meio da atividade, falou para intérprete que não era para ela **dar cola para mim**, que era para ela parar de me ajudar, de sinalizar, que era para eu fazer sozinha. Eu perguntei à intérprete o que ele falou e ela me disse. Deixei a atividade e fui à sala da coordenação de acessibilidade e contei o que ocorreu (Entrevistada Shirley, grifo nosso).*

Quando Shirley narra a atitude do professor, pode-se relacionar tal ação em uma dimensão capacitista, ao modo do professor entender que a função do intérprete de Libras é fornecer as respostas ao aluno surdo, já que ele não consegue fazer sozinho, pois não possui conhecimento. Nesse ínterim, Oliveira (2015b, p. 178) destaca que “muitos professores do ensino superior não compreendem o papel e atuação do intérprete educacional, em alguns momentos associam a sua figura como sendo o professor do surdo, como monitor e em outros momentos como colega de classe”.

Essa falta de informação e formação do professor gerou uma situação de constrangimento a Shirley, pois em sua narrativa fica evidente que a desconfiança foi demarcada pela associação da surdez à falta de capacidade intelectual, ou seja, Shirley não teria condições de realizar uma atividade acadêmica por ser surda e precisaria receber cola da intérprete (ouvinte). Essa ação materializa uma prática capacitista e uma identidade pressuposta atribuída a ela de *surda-burra-sem-conhecimento-incapaz-que-colo-do-ouvinte*.

De acordo com Lopes (2007, p. 89) “sentir-se constrangido por ser surdo foi algo muito marcante nas histórias daqueles sujeitos que hoje militam na causa surda”.

A colonialidade do corpo normativo condicionou o olhar para o sujeito surdo em um campo clínico-patológico, nas práticas corretivas e na medicalização da surdez para a busca da normalidade, o que reverberou em opressões capacitistas.

Shirley sinaliza que, além dessas práticas opressivas, já vivenciou situações de “esconder” a surdez para analisar a atitude das pessoas. A mesma narra: *“Já cheguei em alguns lugares oralizando e escondendo o aparelho auditivo e no final me perguntaram você é surda?”*. Ao ser questionada por que teve essa atitude, ela explica: *“Às vezes gosto de observar e sentir o tratamento que as pessoas me dão quando pensam que não sou surda. É um tratamento igual”*.

Fica nítida mais uma ação do capacitismo – o tratamento diferenciado no campo da inferioridade dado ao sujeito surdo, o que fabrica identidades que pressupõem incapacidade relacional, intelectual, linguística e educacional. A identificação da diferença do sujeito surdo é vista socialmente pelo uso do aparelho auditivo e pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esconder esses marcadores é uma ação de verificação das atitudes que os sujeitos sociais teriam com uma possível “normalidade” do sujeito surdo e/ou uma vergonha por constrangimento, presente no capacitismo, de se autodeclararem surdos. Seja uma seja outra, ambas são frutos do processo histórico de opressão que o outro surdo foi acometido. Nas palavras de Lopes (2007, p. 89),

[o] constrangimento que parece marcar as formas de ser surdo acontecia em meio à pressão ouvinte sobre os surdos, bem como mediante a pressão dos surdos sobre eles mesmos [...]. [...] tantas foram as experiências de constrangimento que os sujeitos surdos acabaram se convencendo de uma posição diferenciada em relação ao outro (ouvinte).

Esse convencimento de uma posição diferenciada em relação ao ouvinte foi narrado por Patrícia: *“Antes eu pensava que não era inteligente como os meus colegas ouvintes, porque eles tiravam notas boas e eu não”*. Por muito tempo, Patrícia sinalizou que se sentia menos capaz do que os ouvintes principalmente quando um colega de classe disse *“você não tira nota boa como eu”*. Valentini e Bisol (2012) problematizam os impactos da nota baixa na vida dos alunos surdos, destacando o sentimento de frustração e de dúvida de sua capacidade.

O sentimento de inferioridade foi internalizado por Patrícia por visualizar que ser ouvinte é tirar notas boas e ser surdo não. Novamente, essa situação vivida remete a uma atitude capacitista, na qual o sujeito ouvinte tem capacidade intelectual, e o

surdo não. Essa nova estrutura dava, cada vez mais, à Patrícia a ideia da impossibilidade de seu desenvolvimento. Há uma identidade pressuposta conferida a ela por seu colega de sala de *incapaz-burra*.

Nessa perspectiva, infere-se que os discursos e as ações capacitistas continuam conferindo à Pessoa com Deficiência, neste caso a pessoa surda, o selo da incapacidade. Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley compartilham identidades pressupostas parecidas no campo sistêmico e estrutural do capacitismo – mudo, burro, incapaz, isolado, bobo, que possui uma voz feia, que cola do ouvinte – atribuídas a cada um deles em experiências, em relações e em espaços diferentes.

Entretanto, essas identidades pressupostas atribuídas a Gladis, a Nelson, a Patrícia e a Shirley se distanciam em outro marcador identitário e de estrutura opressiva: a raça. Nesta categoria, Patrícia sinaliza que sua diferença racial foi representada em práticas racistas na sua escola. Conforme destaca, diziam que “*meu cabelo era de Bombril, de palha de aço. Macaca! Me davam banana e me acusaram disso. Sofria calada e aguentava todo esse sofrimento, mas no decorrer do tempo eu não aceitava mais que as pessoas falassem*”.

A identidade pressuposta dada a Patrícia é enraizada no racismo, portanto ela é tida como uma pessoa surda *incapaz-burra- cabelo-de Bombril-macaca-inferior*. Nota-se que a raça, nessa perspectiva, ilustra como um instrumento de classificação social. Não tem a ver com as diferenças culturais das pessoas. Ao contrário, utiliza da diferença em uma perspectiva da inferioridade e de classificação para promover uma hierarquização e subalternização de corpos. Desse modo, Quijano (2005, p. 136) destaca que a “[...] ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico [...]”.

Assim, o conceito de raça está enraizado em ideologias coloniais, que mantêm as estruturas dominantes, e o racismo seria uma das práticas opressivas sobre os corpos de homens e mulheres negras. Compreende-se o racismo como:

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta na vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo materializa opressão em práticas sociais cotidianas, como as práticas discursivas e relacionais. Na identidade pressuposta, é conferida a Patrícia, por seus colegas de classe, uma dupla diferença – Negra e Surda, categorias essas que demarcam elementos identitários como também de práticas coloniais opressivas. Associam sua identidade à inferioridade racial e cultural ao retirarem dela o caráter humano e ilustrá-la como um animal: macaco.

O ser humano é relacional. É fazedor e criador de cultura. Intervém direta e indiretamente no mundo por meio de suas ações sociais e interacionais. A desumanização interdita homens e mulheres de sua vocação ontológica, ou seja, de serem sujeitos de busca, de *ser-mais*. Nota-se que o racismo é uma ação de manutenção de poder sobre aquele que é diferente e inferior na matriz colonial.

Na visão de seus colegas, Patrícia é tida como inferior por ser negra e também por ser surda. Isso ocasiona em sua identidade uma dupla diferença, uma dupla opressão presente no racismo e no capacitismo. Nesse contexto, a identidade, a raça e a língua válida é do homem (masculino cis-hétero), branco, ouvinte falante da língua portuguesa. A sociedade, no campo colonial, organiza-se em uma dimensão binária e hierarquizante para construir e manter aqueles que são sujeitos e os que não são ou, como dito por Fanon (2008), o que estão na zona do ser e os da zona do não-ser.

Há, portanto, uma subalternização sobre o corpo de Patrícia, um corpo negro-surdo⁷². Ele sofre discriminação, vivência preconceitos em práticas coloniais “[...] principalmente nos âmbitos linguísticos, educacionais, emocionais e sociais, vivenciando situações de racismo ampliadas, não experimentadas pelas demais pessoas surdas” (BUZAR, 2012, p. 111).

Outro ponto de destaque na narrativa de Patrícia acerca da identidade pressuposta concedida a ela traz à tona outra categoria: o gênero. Na sinalização de Patrícia, fica nítido que o racismo sofrido é ampliado e atravessa o corpo de uma mulher-negra-surda. Seus colegas diziam, de acordo com sua sinalização, que seu *cabelo era de Bombril, de palha de aço*. Seu cabelo foi tido como feio, como um cabelo inferior por ter uma textura diferente do padrão colonial.

O cabelo da mulher negra é tomado e visto em uma dimensão colonial. O cabelo volumoso, crespo, cacheado não é aceito e a ele são atribuídos adjetivos e

⁷² Ferreira (2018), pesquisadora negra surda, informa que no Brasil se optou pela expressão Negro Surdo, posto que a sociedade inicialmente olha as pessoas primeiro pela raça e depois pela característica da surdez.

comparações repletos de estigmas e preconceitos. Patrícia recebe uma identidade repleta de opressões coloniais presentes no capacitismo e no racismo. Investe uma identidade pressuposta de *incapaz-burra-cabelo de Bombril-macaca-inferior*.

O racismo atravessa homens e mulheres negros (as) em dimensões que se aproximam da raça, mas em outras que se distanciam pela questão do gênero. Uma mulher negra vivencia práticas opressivas diferentes de homens negros. Do mesmo modo, “[...] uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma” (RIBEIRO, 2017a, p. 35)

Patrícia vivenciou experiências diferentes de Gladis e Shirley. Seu corpo sofreu simultaneamente opressões coloniais e desumanização de ser em uma sociedade desigual racista, sexista e capacitista. Nesse sentido,

[...] entre as mulheres surdas, as negras serão as mais afetadas pelo engendramento dessas categorias identitárias. Seguindo a alusão proposta por Crenshaw (2002), a mulher negra surda está em encruzilhada, sendo atravessada por vias de sexismo, ouvintismo, patriarcado e, claro, pelo racismo hiper elaborado. Esse lugar ímpar, exclusivo, não pode ser partilhado por homens negros surdos, que, embora potenciais alvo do racismo, não vivenciam o sexismo e a misoginia. Também não é possível comungar com outras mulheres surdas não negras por não terem a experiência cotidiana dos efeitos diários das práticas racistas, do mesmo modo, mulheres negras ouvintes, dificilmente, sentirão os efeitos perversos da exclusão linguística e comunicacional (BRITO *et al*, 2021, p. 212).

É salutar destacar que a identidade pressuposta dada a Patrícia é atravessada por vias da subalternização e da colonialidade do ser presente nas práticas opressivas do racismo, do machismo e do capacitismo. Tais opressões não podem ser vistas, entendidas e problematizadas isoladamente, mas sim nas suas interseções que desumanizam e conferem a esse corpo a opressão colonial.

Os problemas de vulnerabilidade que atingem especificamente uma mulher negra surda demarca uma construção colonial histórica e social, a qual afetou Patrícia não somente pela condição da surdez, mas também pela questão do gênero e da raça. A tripla diferença, presente em seu corpo, engendrou uma identidade pressuposta e favoreceu a desumanização do ser. Patrícia é negra, é mulher e é surda na Amazônia!

Para Ciampa (2005, p. 159), “sempre há a pressuposição de uma identidade, sempre uma identidade é pressuposta [...]”. A identidade concedida a Patrícia foi *incapaz-burra-cabelo de Bombril-macaca-inferior*. Sua tripla diferença concedeu um

não lugar do negro surdo e da mulher surda nos movimentos reivindicatórios de ser mulher negra surda.

A mulher negra surda não encontra um lugar de acolhimento e de reivindicação da sua tripla diferença no movimento negro organizado, no movimento feminista negro e no movimento surdo das comunidades surdas do Brasil. Assim, ocupa o não-lugar, o lugar do outro-do-outro-do-outro. Nesse contexto, se a mulher negra ocupa um lugar de “forasteira de dentro” no movimento feminista, conforme Collins (2019), por ser feminista e pleitear o lugar político e histórico de mulher negra, a mulher negra surda torna-se o outro-do-outro-do-outro. Desse modo, há opressões sobre o corpo de uma mulher negra surda, como também elas:

[...] são potenciais vítimas de esterilização não consentida, violência obstétrica, estupro, rapto, incesto, assédio sexual, prostituição, violência doméstica (dos mais variados tipos) e infelizmente, os dados fornecidos pelas secretarias de segurança pública são mascarados por uma subnotificação, já que estas mulheres, na maioria das vezes, não conseguem registrar o boletim-ocorrência, em geral, por não terem motivação para buscar ajuda policial ou mesmo por não encontrarem nas delegacias atendimento adequado, já que nem as delegacias especializadas de proteção à mulher dispõem de tradutores intérpretes de línguas de sinais (BRITO *et al*, 2021, p. 213-214).

Infelizmente, essa realidade se aproxima da história de vida de Patrícia. No círculo dialógico cultural, sentiu-se à vontade, frente às mulheres que faziam parte desse encontro⁷³, para sinalizar que as opressões vividas não foram apenas simbólicas, presentes no racismo, no capacitismo e no machismo. Narrou sua vivência enquanto *uma mulher negra surda pobre do interior* que teve seu corpo, na infância, violado sofrendo abuso sexual:

*Sim, abuso sexual, já aconteceu comigo. Meu tio começou a me tocar à noite e, quando eu acordei, eu fiquei com vergonha. E eu não entendia o que estava acontecendo. No outro dia contei para minha família, mas não denunciaram, abafaram, esconderam o caso. **Acho que não acreditaram em mim**, então até hoje, quando vou lá, não gosto de ter contato com ele. Eu sei que isso é crime (Entrevistada Patrícia, 2020 grifo nosso).*

Após esse relato, foi necessária uma pausa no círculo dialógico cultural, pois sinalizar sobre o ocorrido gerou um sentimento de mal-estar em Patrícia, uma vez que

⁷³ A pesquisadora, as intérpretes de Libras e Shirley.

o abuso sexual e a pedofilia sobre o corpo de uma menina negra surda não é tema fácil de lidar. Florentino (2015, p. 139) pontua que o abuso sexual é caracterizado por:

Qualquer ação de interesse sexual de um ou mais adultos em relação a uma criança/adolescente, podendo ocorrer tanto no âmbito intrafamiliar – relação entre pessoas que tenham laços afetivos, quanto no âmbito extrafamiliar – relação entre pessoas que não possuem parentesco.

Para o autor, há inúmeros traumas que a violência sexual ocasiona em crianças e adolescentes. Tais consequências não podem ser generalizadas, mas sim, devem ser observadas individualmente para propor possíveis intervenções. No caso de Patrícia, fica nítido que sua sinalização não foi reconhecida. Ao contar para sua família o abuso sofrido, não houve um encaminhamento legal sobre o caso, o que possibilitou que o abuso ocorresse, talvez, “com o conhecimento e cobertura de outros membros da família” (FLORENTINO, 2015, p. 140). Além disso, sua narrativa sinalizada foi descredibilizada e não foi aceita como verdadeira. Afinal, abusadores buscam vítimas vulneráveis para cometer essa atrocidade. No presente caso, um corpo de uma menina negra pobre surda e não oralizada tornou-se espaço de violação.

É profícuo destacar que há discursos proferidos por sujeitos em lugares de privilégios conferido pela modernidade/colonialidade, que são aceitos e validados, como o discurso de um homem cis, branco, rico e sem deficiência. Todavia, há discursos de sujeitos que não ocupam esse lugar. Assim, suas vozes – nesse caso, seus sinais – não são reconhecidos e validados. Uma menina negra surda foi interdita de ser, teve seu corpo violado e seus sinais e/ou gestos não reconhecidos. Assim, narrar o abuso sofrido não foi tido por sua família como verdade.

Ribeiro (2017a, p. 50) chama a atenção para necessidade de “[...] romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia discursiva” e, assim, validar a voz e o sinal do outro negado historicamente, tanto para denunciar as opressões vividas como para anunciar sua humanização, através da militância, da arte, da língua e da cultura.

No artigo *Que corpo é esse? Literatura negra surda, interseccionalidades e violências*, é feita uma construção de narrativa imagética da poesia “Boneca invisível” produzida por Nayara Santos, uma mulher negra surda que “sofreu abuso sexual dos 03 aos 14 anos de idade, o que pessoalmente incide em diversos traumas e quadros

que hoje são, em partes, dirimidos no seu fazer poético” (BRITO *et al.*, 2021, p. 224). Em sua vivência, sinaliza através da arte as opressões, os abusos e as violências executadas sobre o seu corpo feminino, negro e surdo.

Os autores Brito *et al.* (2021) problematizam a violência velada sofrida por mulheres surdas na infância; a ausência total de políticas públicas como reflexo do desamparo legal que vitimizam essas mulheres, a falta de iniciativas que busquem erradicar tamanho sofrimento; a escassez de pesquisas e dados que se ocupem em debater a violência contra mulheres negras surdas, em especial na infância.

Tais problematizações se delineiam ao fato que há um processo de encobrimento sobre o tema. Não se diz não ocorram situações de abusos sexuais com meninas negras surdas como Patrícia e Nayara, mas sim que o tema “[...] é narrado apenas de forma velada dentro da comunidade surda brasileira e sequer é debatido pelo movimento negro, nem pelo movimento surdo” (GUIMARÃES; SILVA, 2020, p. 12). Assim, mulheres negras surdas não são vistas em sua integralidade do ser e seus coletivos/movimentos sociais que deveriam apoiá-las e combater as opressões sobre seus corpos não acolhem-nas efetivamente.

Ademais, mulheres surdas e mulheres negras surdas são vítimas potenciais de abusos devido à condição linguística não favorável para denúncia. Klein e Formozo (2007, p. 4) relatam que:

Em nosso contato com surdas, já ouvimos vários e tristes relatos de mulheres que foram abusadas sexualmente por homens ouvintes, que ficaram impunes devido à dificuldade de as surdas se comunicarem com os familiares. Também a falta de informação a respeito da sexualidade provocou várias gestações indesejadas.

Nesse íterim, Costa, Oliveira, Klein (2021) problematizam a condição da mulher surda e a violação de seus direitos, como: a falta de interpretação nos espaços públicos na área da saúde, da educação e em outros setores; falta de acesso ao mundo do trabalho. Mulheres surdas “têm 1,5 vezes mais chances de serem vítimas de assédio sexual, agressão sexual, abuso psicológico e abuso físico do que as ouvintes” (KRAUSE, 2017, p. 5 *apud* COSTA; OLIVEIRA; KLEIN, 2021, p. 6).

Somando-se a isso, as autoras destacam a representação social do lugar que a mulher surda deveria ocupar. Historicamente as mulheres surdas foram marginalizadas, discriminadas e oprimidas pela tutela do capacitismo e do machismo. Foram proibidas de trabalhar e receberam uma educação precária. No círculo

dialógico cultural, ocorreram narrativas sinalizadas sobre o desafio de ser mulher surda. Na narrativa de Shirley, destacam-se as implicações de ser mulher surda empreendedora: “*É difícil ter loja. As pessoas olham uma surda trabalhando e ficam admiradas. Às vezes, sinto que as pessoas julgam que não sou capaz por ser surda e por ser mulher*” (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

Mesmo a Lei Brasileira de Inclusão garantindo que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), a sociedade julga sua capacidade de gerir sua vida e de exercer atividade laboral. As pessoas surdas têm suas habilidades julgadas pela deficiência, isto é, o capacitismo infere sobre seus corpos, demarcando que não há possibilidade de a Pessoa com Deficiência trabalhar pela ausência de acessibilidade comunicacional, atitudinal, arquitetônica, entre outras.

Na narrativa sinalizada de Shirley, há uma identidade pressuposta que a sociedade faz sobre *uma mulher surda empreendedora*, de admiração ou espanto por uma “pessoa nessa condição” ocupar um lugar de poder, antes ocupado por empreendedores homens, brancos e ouvintes. É notório que a sociedade machista e capacitista não está acostumada a visualizar essa posição hierárquica sendo ocupada por mulheres surdas.

O lugar da mulher ao longo da história é atrelado ao cuidar dos filhos e do marido. Somente no século XIX, mais precisamente na década de 1870, com a terceira Revolução Industrial, que as mulheres começaram a sair da posição de donas de casa para trabalhar fora. Essas mulheres assumiram dupla jornada de trabalho. No caso de mulher com deficiência, a inserção ao mercado de trabalho foi mais lenta, devido à modernidade/colonialidade nos dizer quem é útil e quem não é útil, pela lógica mercantil e empresarial.

Segundo Ribeiro (2017b), muitas mulheres surdas ainda lutam para conseguir uma vaga no mercado de trabalho e abandonar a informalidade e a dependência financeira. Segundo a autora, a suposta incomunicabilidade dos surdos ainda é um impasse na contratação, permanência e avanço desses indivíduos no mercado de trabalho. A identidade pressuposta *de mulher-surda-empreendedora-será-que-é-capaz* atravessa o corpo de Shirley.

Muitas mulheres surdas sobrevivem na informalidade e na dependência financeira dos pais. Essa situação é experienciada por Gladis:

*Eu não gosto do meu padrasto. Ele sempre implica comigo por eu não ter trabalho. Eu ajudo em casa. Ele me acha burra, porque já coloquei meu currículo em lojas e não fui chamada. **Ele diz que só sirvo para cuidar da casa, já que não tenho trabalho.** Eles brigam por minha causa, e eu fico triste (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*

Ainda, no âmbito identitário gênero e surdez, destaca-se a narrativa de Gladis pela ausência de um trabalho formal – seu padrasto atribui a ela a identidade pressuposta de *burra-não-trabalha-só-serve-para-cuidar-da-casa*. Percebe-se nessa exposição 3 (três) pontos necessários para análise: 1. não conseguir trabalho estar associado ao fato de ela ser burra e não da sociedade ser excludente e capacitista; 2. o não reconhecimento do trabalho feito por ela em casa como um trabalho; e 3. o machismo presente na fala do padrasto *só serve para cuidar da casa*.

Nesse ínterim, Sasaki (2003) pontua que as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por outros motivos como, por exemplo: falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transporte, falta de qualificação para o trabalho e o olhar preconceituoso da sociedade sobre elas.

O padrasto de Gladis não problematiza as mazelas capacitista da sociedade na inserção ao mundo do trabalho da pessoa com deficiência. Nesse caso de uma mulher surda, pela estrutura sistêmica e opressora do machismo, do patriarcado e do capacitismo o padrasto logo infere que sua enteada não consegue emprego por não ter capacidade intelectual para isso. Consequentemente, atribui a ela a responsabilidade de seu fracasso.

Outro ponto de reflexão faz-se quanto ao lugar de inferioridade do trabalho doméstico. Na narrativa de Gladis, é nítido o machismo presente na fala do seu padrasto: *já que não consegue arrumar um emprego só serve para esse trabalho, o doméstico*. O trabalho doméstico não é reconhecido como um trabalho. Há uma hierarquia, como se trabalhar em casa se referisse à incapacidade de mulheres, deficientes, pobres, analfabetas.

Por fim, na categoria gênero e surdez, a narrativa de Patrícia ilustra o não lugar da mulher no esporte. Conforme sinaliza: *“Quando eu era criança queria jogar bola com os meus amigos, **mas diziam que isso não era coisa de menina**, eu ficava triste”* (Entrevistada Patrícia, grifo nosso). Há uma representação social na qual o futebol é coisa de menino e não de menina. Tal representação teve seu apogeu no

governo de Getúlio Vargas ao decretar a proibição da prática do futebol constante no art. 54 do Decreto-Lei nº 3.199 de 1941.

O decreto que passou a vigorar no contexto histórico da ditadura do Estado Novo durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Ele “teve por fundamento justificativas biológicas e de ordem moral, funcionando como óbice legal à prática do futebol pelas mulheres num período em que o controle dos corpos e da autonomia feminina representava matéria de ordem pública” (NUNES, 2022, p. 126). Segundo a autora, a proibição perdurou por 40 anos a lei foi vigente até 1983, o que reverbera suas consequências até os dias atuais no futebol feminino. Por ser mulher, Patrícia não pode jogar futebol na infância. Seus colegas diziam que esse esporte era de menino.

É notório que as opressões que subalternizaram as histórias das mulheres surdas – Gladis e Shirley – e da mulher negra surda – Patrícia – perpassam pela ausência de informações sobre os seus direitos para o combate sobre eles (capacitismo, machismo e o racismo). As barreiras comunicacionais e atitudinais proporcionaram carência de conhecimento e informações, todavia, no vir-a-ser de Gladis, Patrícia e Shirley há um processo metamorfósico, de anúncio de outras identidades, mediante todos os elementos que as formam.

Não há como negar que os grupos sociais que foram historicamente excluídos ainda não conseguem perceber as diferenças daqueles sujeitos que compõem esse coletivo ou aquele outro. Não se pode homogeneizar e negar os cortes de diferenças que formam os indivíduos. Uma mulher negra surda deve ocupar seu lugar nos movimentos feministas, da negritude e da surdez para demarcar a necessidade de um feminismo negro surdo, categoria essa não possível de vivência – de uma mulher surda não negra e/ou de uma mulher negra ouvinte.

Segundo Costa, Oliveira, Klein (2021), as mulheres com deficiência não se sentem representadas pelo movimento feminista nas pautas, nos debates e nas rodas de conversa, espaços nos quais raramente se fala acerca da temática. Além disso, poucas feministas se propõem a dialogar e levar informações até essas mulheres, como também as rodas de conversas e os informativos sobre os seus direitos à saúde, à educação e ao trabalho não são acessíveis⁷⁴ na Língua Brasileira de Sinais.

⁷⁴ “Um exemplo emblemático do não acesso de informação e à esfera policial e judiciária, é a Lei nº 11.340/06 – a Lei Maria da Penha, que mesmo após tantos anos de sancionada apenas em 2016, teve

Durante os círculos dialógicos culturais, fica nítido que as identidades pressupostas dada a Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley não se restringem aos ataques e às práticas capacitistas, mas envolvem também questões de raça, de gênero e de classe. Os entrevistados pertencem à classe trabalhadora, batalham junto a suas famílias para sua sobrevivência. São egressos da escola pública e ocuparam uma vaga na Universidade Federal do Pará – UFPA (Gladis e Nelson) e Universidade do Estado do Pará – UEPA (Patrícia), no entanto, foram sujeitos de vulnerabilidade em lugares e tempos históricos distintos, como sinaliza a entrevista:

*No passado, na escola no quinto ano, eu fui com uma sandália velhinha que acabou furando, e todos na escola viram e começaram a rir, fofocando de mim, dizendo “**olha que pobre**”. Me senti tão mal com essas acusações. Fiquei envergonhada (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).*

Novamente a identidade pressuposta dada a Patrícia pelos alunos de sua escola cerca seu ser como *incapaz-burra-cabelo de Bombril-macaca-inferior-violada-pobre*. O seu corpo é atravessado simultaneamente pelas opressões coloniais desenvolvidas pela modernidade/colonialidade – capacitismo, racismo, machismo e a opressão de classe – Patrícia não foi negada e subalternizada somente por ser surda – não ouvir e/ou sinalizar uma língua diferente – mas pelo atravessamento concomitante das opressões, que diminuíram seu ser por *estar sendo* uma mulher-negra-surda-pobre. De acordo com Freire (2001b) opressão de classe tem relação direta com o problema de poder, pois:

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. (FREIRE, 2001b, p. 25)

O sujeito pertencente a classe trabalhadora e que não dispõe do poder aquisitivo de compra é tido como inferior e neste contexto sofre opressão. As identidades pressupostas atribuídas aos entrevistados pontuam uma subjugação e dominação dos seres humanos, freando e negando o seu direito de estar sendo. Na perspectiva freireana, tal ação é extremamente imoral:

sua primeira versão traduzida em Libras, realizada pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (Sedhast) do estado de Mato Grosso do Sul” (BRITO *et al.*, 2021, p. 226).

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cingidamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos (FREIRE, 2001b, p. 45).

Paulo Freire chama atenção para a imoralidade da desumanização do ser, no processo de coisificação e da castração de sua vocação ontológica de *ser mais*, de ser sujeito ativo, fazedor e criador de história e de cultura. A negação do outro como sujeito perpassa pela colonialidade do ser que apresenta através da modernidade uma concepção eurocentrada de estética e de corpo, de linguagem e de saber, atribuindo os que são e os que não são pela centralidade da “normalidade” usada como instrumento de classificação e dominação.

Os debates decoloniais têm sido bastante ausentes e silenciosos sobre essa opressão, focando apenas em classe, raça, sexualidade e gênero. Tudo isso é fundamental, mas deve-se dizer que é insuficiente para compreender uma outra categoria de pessoas excluídas pela modernidade/colonialidade, que é a das Pessoas com Deficiência (PcD). Portanto, faz-se necessário avançar na teorização ao incorporar o debate das PcD como sujeitos negados pela colonialidade do corpo normativo.

Os estudos decoloniais precisam teorizar que a modernidade incidiu sobre esses corpos, por meio da normalidade, não somente nos corpos de homens e mulheres pretas cis e trans, dos indivíduos pertencentes à comunidade LGBTQIAP+, dos povos do campo, das águas, das florestas, dos quilombolas, dos povos originários, das mulheres, mas também das Pessoas com Deficiência. Tal ação é necessária e urgente, pois esse coletivo, mesmo em um campo teórico do Sul global, ainda se torna o outro do outro. A subjetividade da Pessoa com Deficiência – nesta investigação, das pessoas surdas – não pode ser invisibilizada e silenciada.

Notou-se que a identidade pressuposta dada aos sujeitos surdos está na subjugação presente na modernidade/colonialidade. Ela atravessa esses corpos com o capacitismo, o racismo, o machismo e a opressão de classe. O intuito da subseção não foi discutir as intensidades dos níveis de opressão, mas sim, perceber as dinâmicas e as práticas dos diferentes tipos de subalternização sobre as quais Gladis,

Nelson, Patrícia e Shirley sofrem na colonialidade do ser. Para na próxima seção, caberá analisar como eles combatem essas práticas para demarcarem sua identidade metamorfose, isto é, sua integralidade do ser.

6.1.2 Narrativas de identidade metamorfose

A humanização do ser humano perpassa pelo reconhecimento de sua vocação ontológica, de ser visto e entendido como um ser inconcluso e, por essa condição, como um *ser de busca*, que procura na relação com outro se fazer sujeito mediatizado pelo mundo. A integralidade do ser reconhece que o ser humano não é sozinho ele é constituído pelo outro e ele constitui o outro, portanto homens e mulheres se formam sujeitos na dimensão relacional-social.

Para tanto, o tornar-se sujeito apresenta-se em uma ação dialética, na denúncia das opressões sofridas, pelos cortes de diferença e pelo anúncio da humanização no combate a elas e no assumir-se “enquanto sujeito da própria assunção” (FREIRE, 1996, p. 41). A denúncia da opressão é a ilustração da diminuição e da integralidade do ser humano. Na perspectiva freireana, a opressão é todo ato proibitivo de ser sujeito seja ela pela classe, raça, gênero seja qualquer outro corte de diferença. Portanto, é necessário que se reconheça e compreenda-se a “[...] importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta da libertação” (FREIRE, 2001b, p. 46).

A colonialidade do ser tem, em alguns casos, criado identidades ao fazer uso dos cortes de diferença para reconhecer os que são e os que não-são sujeitos, produz identidades válidas e legitimadas pelo padrão hegemônico e colonial em um processo hierárquico. Forma-se, assim, conforme Alcoff (2016), uma política identitária que fratura o corpo político e reduz a uma categoria homogênea e divisionista o ser humano, reconhecendo-o em uma única dimensão, em uma identidade “pura”; não em sua totalidade e interseções.

Nas identidades pressupostas atribuídas a Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, é perceptível que as opressões são simultâneas e conectam-se para desumanizar cada um dos entrevistados da pesquisa. Ao mesmo tempo que suas identidades são projetadas em uma ótica capacitista, os corpos das mulheres surdas – Gladis e Shirley – e da mulher negra surda – Patrícia – são coisificados pela matriz colonial do machismo, do racismo e da opressão de classe.

As opressões não atingem o sujeito em apenas um elemento. Ao contrário, o maquinário colonial é sistêmico e estrutural ao negar, oprimir e coisificar o outro, fazendo uso de todas as estruturas e dimensões que o formam. Nesse ínterim, Freire (2001b, p. 46) retrata que “[...] é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais. O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente”.

Portanto, é profícuo compreender que, ao mesmo tempo que as opressões caminham e agem simultaneamente, o ser humano é uma unidade, uma totalidade. Simultaneamente, ele também é um ser relacional. Possui um gênero, uma raça, uma classe, uma cultura, uma língua, um território. Logo, não deve haver separação ou fragmentação de seu corpo, de sua integralidade do ser.

Neste subtópico, serão tratadas as identidades metamorfoses construídas no decorrer formativo humano dos entrevistados nas relações com os outros e com o mundo, sinalizados nos círculos dialógicos culturais. No encontro com outros, na percepção de si, no reconhecimento das opressões sofridas e combatidas, Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley anunciaram o seu ser, sua transformação e sua assunção.

Assim, entende-se que “o humano é sempre ‘uma porta’ abrindo-se em mais saídas. O humano é vir-a-ser humano. Identidade humana é vida! Tudo que impede vida impede que tenhamos uma identidade humana” (CIAMPA, 2005, p. 38). Por meio das narrativas sinalizadas, perceberam-se o fenômeno, a metamorfose e a transformação da vida nos territórios, históricos e sociais que Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley caminharam, relacionaram-se e, por fim, transformaram-se.

É pertinente pontuar que o processo de metamorfose humana aproxima-se ao conceito de libertação freireana. Freire (2001b) problematiza e discute que o processo de libertação das opressões sociais inscreve-se em uma dimensão ético-política. Por conseguinte, a luta contra a exploração, a dominação, a discriminação e a opressão aos seres humanos negados no seu direito de *estar sendo* é tanto política quanto ética. É política pela posição no mundo que esse sujeito se encontra; e ética no sentido de relação com o outro. Isso significa o posicionamento político e ético no combate das opressões, na valorização da vida e no respeito às diversas identidades. A desumanização sofrida pelos entrevistados da pesquisa ilustra que a opressão é necrófila, porque nutre o amor à morte e não há vida (FREIRE, 2017).

Na trajetória de vida de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, sofreram opressões na infância e na juventude em seus territórios e instituições outras. Entretanto, há uma

metamorfose e uma construção de sua inteireza, o que vai dando um sentido às suas vidas e atribuindo um posicionamento ético-político no e com o mundo e com a comunidade surda da Amazônia tocantina.

Durante o seu percurso de vida, Patrícia sinalizou diversas opressões sofridas na modernidade/colonialidade. Destacou que as identidades pressupostas a narram como inferior – *incapaz-burra-cabelo de Bombril-macaca-inferior-violada-pobre* – todavia, o *vir-a-ser* a transformou na relação com outro, no processo de conhecer seus direitos e na assunção e celebração de suas diferenças. Em sua sinalização, era visível que as dores e os traumas foram combustíveis para uma resistência e uma postura na sociedade, *estar sendo* uma mulher negra surda tomou o centro do debate de sua vida e de sua luta.

Após relatar os abusos sofridos, as práticas capacitistas, racistas e machistas que a fizeram “calar-se”, envergonhar-se e ter uma postura passiva frente a opressões sofridas, Patrícia relatou que agora teria uma outra atitude, que, com as informações e as orientações que têm, não ficaria constrangida e colocaria o outro-opressor neste lugar. Segundo ela, “[...] *se fosse hoje, teria uma outra postura, me defenderia dizendo que há uma lei que fala sobre isso, que isso é racismo e é crime e que eu iria processar. Se fosse hoje, eu diria: respeita a minha raça! Respeita a minha cor! Senão eu processo você*” (Entrevistada Patrícia).

É pertinente destacar que Patrícia sempre foi negra em sua infância quando sofreu racismo de seus colegas, nas práticas opressoras e nos olhares julgadores da sociedade. Todavia, ela não se assumia enquanto uma menina negra, em uma perspectiva positiva porque não havia modelos de representatividade. Segundo ela, para reforçar a identidade negra na sua infância.

Com o *estar sendo* mulher negra surda, teve consciência de sua negritude e das práticas ideológicas racistas que foi acometida ao longo de sua vida. Por meio da identidade metamorfose, assumiu-se como uma mulher negra surda. Pontuou o respeito a sua raça e a sua cor. Desramou-se da estrutura racista que aprisionava e distorcia sua imagem, sua identidade como inferior e anunciou a beleza de ser negra. Nesse ínterim, “ser negro [...] é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que carregue o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração” (SOUSA, 1983, p. 77).

É válido destacar que essa metamorfose não ocorreu em um tempo curto na trajetória de vida de Patrícia, mas aos longos dos anos por meio de encontros com

outros dialógicos, amorosos e respeitosos. O primeiro encontro que se faz necessário pontuar ocorreu no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em uma palestra na escola de Patrícia. Segundo ela:

*Teve uma palestra na escola no dia do negro. Uma mulher negra falou sobre várias coisas que sofremos, mas mostrou a resistência. **Era uma mulher bonita, inteligente com cabelos crespos, e todos estavam lá para vê-la.** Lembro que a intérprete de Libras estava sinalizando a palestra e eu fazia o sinal – **também** – porque as dificuldades que a mulher palestrante falava eu também sofria. [...] essa palestra foi muito importante, porque foi a primeira vez que entendi que essas coisas não aconteciam só comigo (Entrevista Patrícia, grifo nosso).*

Há um processo de assunção negra por Patrícia no encontro face-a-face com a mulher-negra-palestrante. Uma tomada de consciência sobre as práticas racistas sofridas, as marcas em seus corpos, em seus cabelos e nas suas identidades de mulheres negras, como também a resistência de ser quem é em uma sociedade machista, racista e capacitista, o que agravou e prejudicou a celebração de uma identidade mulher negra surda. De acordo com a entrevistada, em cada fala interpretada para sua língua, ela utilizava o sinal “também”, reforçando e comprovando que essa dor e opressão foi atravessada em seu corpo.

Somando-se a isso, acentua-se o lugar de fala negado historicamente às mulheres negras, às quais foi conferido o não-lugar. Suas vozes foram interdidas. Segundo Ribeiro (2017a), mulheres negras foram silenciadas e suas diferenças não foram compreendidas dentro do movimento feminista e dentro do movimento negro. A mulher ocupou um lugar de inferioridade, por isso a necessidade do feminismo negro para tratar de questões e o combate de opressões que só mulheres negras sentem.

Ademais, Collins (2019) ilustra que mulheres negras costumam construir espaços de vozes individuais e coletivos. Eles envolvem as relações de mulheres negras umas com as outras. Quando uma mulher negra ocupa um lugar de destaque, ilustra às demais a possibilidade de mudança da conscientização, a justiça social e o ecoar de suas vozes que foram silenciadas historicamente.

A representatividade e o lugar de fala atrelado ao lugar de poder ocupado pela palestrante proporcionou uma identificação e uma aproximação com Patrícia ao relembrar suas vivências e compará-las com as dela. Isso proporcionou uma

compreensão da relação dialética entre opressão e ativismo ao fazer surgir a potência para emancipação da mulher-negra-palestrante e possivelmente para sua.

O lugar social que a mulher-negra-palestrante ocupou demarcou o seu lugar de fala. Assim, “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017a, p. 47).

No círculo dialógico cultural, Patrícia narrou que esse encontro ocorreu no Ensino Médio. Durante o Ensino Fundamental, ocorreram palestras no Dia da Consciência Negra, mas até esse período nenhuma havia sido proferida por uma mulher-negra. Além disso, segundo a entrevistada, essa temática era abordada somente nessa data ou, às vezes, mais de uma vez no mês. Isso nos faz refletir sobre como as relações étnico-raciais vêm sendo trabalhadas nas escolas?

Ferreira (2018) problematiza que a temática das relações étnico-raciais, assegurada pela Lei nº. 10.639/ 2003 não vem sendo uma prática educativa presente no currículo escolar e nas atividades diárias, mas sim, apenas no dia 20 de novembro, com eventos, oficinas e palestra sobre ela, o que ocasiona um vazio sobre o assunto nos outros dias letivos.

Além disso, questiona-se: Por que a escola não amplia as discussões sobre as questões das relações étnico-raciais nas práticas educativas diárias? Será que é ausência de formação inicial e continuada dos docentes? Será que é pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Ou por não achar a temática importante? Seja qual razão for, o que se entende é que, “ao não colocar o assunto em pauta, a escola admite que a negritude não é determinante, e, dessa forma, a referência vigente fica estabelecida a partir da perspectiva branca” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 14).

Durante seu processo formativo identitário, social e educacional, Patrícia ainda não havia encontrado um outro, que falasse abertamente sobre suas dores nem sabia que essas se aproximavam das suas. Foi o primeiro outro que a possibilitou refletir sobre o lugar de opressão que sofreu em sua trajetória para além de ser surda. Dessa forma, descobre-se uma negra surda.

Campos e Bento (2022) chamam atenção para o afastamento da comunidade negra surda do movimento negro, pela ausência de acessibilidade e/ou por perceberem esse sujeito (negro-surdo) mais pertencendo à comunidade surda que da sua, o que reforça um ciclo constante de afastamento da percepção e autodefinição do negro-surdo. Somando-se a isso, as autoras destacam que na comunidade surda

o tema da raça não ganha destaque, o que posiciona o afastamento da raça desse indivíduo.

Outro ponto a ser frisado diz respeito aos modelos de identificação que Patrícia não teve durante o seu processo de escolarização, uma vez que alunos negros surdos “são majoritariamente ensinados por professores surdos brancos, em instituições majoritariamente dirigidas por brancos ouvintes” (CAMPOS, BENTO, 2022, p. 11). O professor surdo como modelo identitário, nesse sentido, enquadra-se à comunidade surda e à sua diferença linguística, mas não há um processo de intercessão para demarcar que esse outro surdo é negro, mulher, ribeirinho, camponês. O que de fato enquadra a diferença de ser surdo é a colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue.

Os desafios enfrentados por uma mulher-negra-surda-pobre foram inúmeros. As identidades pressupostas atribuídas a Patrícia conferiram a desumanização e a opressão a ela, entretanto, esse *estar sendo* lhe conferiu esta transformação:

No passado, eu escondia meu cabelo porque achava feio, porque as pessoas me julgavam. Com o passar do tempo, fiquei liberta. Minha identidade é demarcada pelo respeito à minha cor e ao meu gênero. No passado, quando me chamavam de macaca, cabelo pixaim, eu me escondia não conseguia mostrar a beleza negra que tenho, mas com passar do tempo começou a mudar. Hoje eu me acho linda, sei quem sou. Sou mulher-negra-surda (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Por meio da narrativa sinalizada de Patrícia, percebe-se que o processo de metamorfose ocorre com o reconhecimento de sua identidade e da beleza de ser quem é – mulher-negra-surda. Os elementos que antes eram usados pelo racismo, machismo e capacitismo tomam lugar de celebração e autoidentificação, isso é, torna-se sujeito diferente, por meio da singularidade e alteridade; fazendo-se protagonista da própria história.

O conceito de belo, no campo da modernidade/colonialidade, inferiu um padrão de beleza eurocêntrica e estadunidense, na qual mulheres brancas, seus cabelos e seus traços genéticos foram sinônimo de beleza, enquanto a estética negra era associada à feiura. Há uma imposição racial frente ao corpo, ao cabelo e à estética de mulher negras. Nota-se na narrativa de Patrícia que a identidade pressuposta conferida a ela por seus colegas de classe estava presente sobre o seu corpo e seu cabelo, o que destaca que “o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e,

em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2012, p. 2).

Patrícia constrói sua identidade metamorfose no campo da integralidade do ser ao se reconhecer como mulher negra surda e ao afirmar que hoje se sente linda. Esse gesto expressa a reivindicação de seu lugar e o combate às opressões coloniais. O cabelo crespo assume lugar importante na identificação de quem é Patrícia, tanto que no círculo dialógico cultural e na técnica na elaboração do desenho trouxe o tema da transição capilar e o uso de lenço como marcador identitário, conforme sua narrativa de vida.

Somando-se a isso, Patrícia ressignifica os olhares e as práticas capacitistas e de opressão de classe que sofreu na infância, conforme sua sinalização:

No passado, quando criança, eu era muito pobre e os vizinhos comentavam: “Nossa! Que roupa rasgada! E esses sapatos velhos!”. Eu tinha vergonha. Quando cresci, comecei a guardar um pouquinho de dinheiro e mantive contato com meus amigos de infância, e fui a única que conseguiu entrar na universidade, fui a primeira, as minhas amigas todas grávidas, então como que uma surda consegue entrar na universidade... Para mim, foi um trauma, porque eles me apontavam. Ninguém entrava na universidade. Todos sofriam, e estavam grávidas. E eu consegui. As pessoas olhavam para mim de modo diferente depois que mudei para Belém e eu fui a primeira negra a conseguir. Ninguém da rua antes conseguiu. Isso eu até me emociono em falar, porque eu era pobre e eu ressignifiquei isso, consegui superar as dificuldades e mostrei através da minha luta que era possível. Cheguei na universidade (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Com base em sua narrativa, percebe-se que a identidade pressuposta conferia a ela é confrontada com a realidade de suas conquistas. Uma menina negra surda, que usava roupas furadas, pobre, vindo da periferia de um pequeno município da Amazônia tocantina, que sofreu abuso sexual na infância, chegou à universidade. A mulher negra não engravidou na adolescência; a surda, que foi encarada como burra, mas teve capacidade intelectual para ser aprovada; e a mulher pobre da classe trabalhadora foi a primeira adentrar o espaço universitário, lugar que foi pensado para elite de nosso país. Tal espaço ganha notoriedade no processo de democratização do Ensino Superior, por meio do incentivo no governo do presidente Luís Inácio Lula da

Silva, por meio das políticas públicas afirmativas, como a Lei de cotas, nº 12.711/2012 e a expansão universitária⁷⁵.

A mulher negra surda ressignifica os olhares que a oprimiram e constrói sua identidade metamorfose. Conforme Patrícia sinalizou, as pessoas começaram a olhar de modo diferente para ela, o que oportuniza também ressignificar a identidade que a conferiam. Patrícia rompe o determinismo social e consegue não virar estatística que atravessa a comunidade negra, pois sabe-se que “[...] é visível que os mais afetados pela precariedade da Educação Básica e pelo não acesso às universidades são as pessoas negras e, em especial, o negro surdo” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 7).

Patrícia tem sua vida transformada e sua identidade construída por meio da educação. Nesse sentido, com base em Freire (2017) a educação foi instrumento de transformação social, de reconhecimento das injustiças sociais de maneira crítica e da possibilidade de mudança pessoal e social. Assim, Patrícia assumiu-se enquanto uma mulher negra surda que luta por uma sociedade antimachista, antirracista e anticapacitista.

Nesse íterim, Freire (2016, p. 36) afirma que “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo”. A mudança de identidade de Gladis, Nelson e Shirley perpassaram pela denúncia da opressão capacitista que conferiam a eles uma identidade pressuposta: *Gladis-burra-por-não-saber falar-isolada-incapaz*; *Nelson-burro-incapaz-bobo-isolado*; *Shirley-surda-burra-sem conhecimento-incapaz-que cola no ouvinte*. Eles se transformaram com o anúncio de uma identidade construída, viva, dentro de uma “[...] localização na qual a pessoa possui vínculos com eventos e comunidades históricos e a partir dos quais se engaja em um processo de construção de sentidos e, portanto, de onde obtém uma janela para o mundo” (ALCOFF, 2016, p. 140).

No círculo dialógico cultural, Gladis, Nelson e Shirley sinalizaram a construção de suas identidades metamorfoses em contraponto à identidade pressuposta que a sociedade, os colegas de classe e o professor, respectivamente, atribuíram a eles:

As pessoas me veem como uma pessoa inteligente, porque eu cheguei na universidade, pensam “como uma surda chegou na universidade?”.

⁷⁵ Entre 2003 e 2014 foram criadas 18 novas universidades federais e 173 campus universitários, praticamente duplicando o número de alunos. Disponível em: <https://pt.org.br/confira-as-universidades-e-institutos-federais-criados-pelo-pt/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Depois viram que uma surda é capaz de conseguir. E sim, eu sou capaz!!
(Entrevistada Shirley – grifo nosso)

Antes achavam que o surdo era burro, ficava isolado e que eu não era capaz, que eu era bobo, mas estamos mudando isso... se sou burro como passei na UFPA? *Eu cheguei e quero estimular os outros surdos a conseguirem também ...provar que somos capazes, inteligentes*
(Entrevistado Nelson – grifo nosso)

Encontrei um professor em um curso de Libras que eu ensinava e ele ficou surpreso de eu estar lá, porque antes ele pensava que eu era burra, mas eu sou inteligente, eu consigo! (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

As identidades pressupostas concedidas a Gladis, Nelson e Shirley refletem uma opressão sistêmica e estrutural presente no capacitismo, uma vez que, na modernidade/colonialidade, por muito tempo foi atribuído à pessoa com deficiência o rótulo de incapacidade, de limitação e de anormalidade.

As identidades pressupostas expressam representações que interferem na construção de uma identidade positiva das pessoas com deficiência, isto é, de tanto serem as pessoas com deficiência representadas como incapazes de aprender, assimilam essa representação, assumindo uma identidade pressuposta de incapacidade.

Oliveira (2005) relata em seu livro a narrativa de Marcos, que, por apresentar problema de aprendizagem, era rotulado de burro e incapaz de aprender. Após alguns anos de repetência, foi encaminhado à APAE, mesmo não tendo nenhuma deficiência, e lá conseguiu ser alfabetizado. Marcos, que havia interiorizado a sua não inteligência, mantendo a identidade pressuposta de não ser capaz de ser escolarizado, desconstruiu essa representação negativa ao ser alfabetizado, edificando outra identidade, o de ser capaz e inteligente. Tal situação é similar àquelas vivenciadas por Shirley, Nelson e Gladis, que metamorfosearam suas identidades.

Ocupar um espaço do saber formal refuta a lógica colonial dada às pessoas com deficiência. Quando um sujeito surdo alcança sucesso no trabalho e na educação, ele rompe com o fundamento capacitista de incapacidade. Assim, quando Nelson e Shirley são aprovados no vestibular e adentram as universidades, eles provam sua capacidade e refutam o selo de inferioridade concedido a eles em identidades pressupostas.

Segundo Oliveira, Oliveira e Fleuri (2021, p. 116) “a colonialidade do ser deficiente está enraizada em um discurso de normalidade, o que reverbera em seus corpos e nas identidades de um outro-eu, aqui compreendido como: outro negado”.

Assim, a pessoa com deficiência foi tida como um ser incapaz, incapaz de gerir sua vida, incapaz de saber e conhecer, incapaz de ser.

Refutar uma lógica colonial capacitista é uma tarefa extremamente árdua, pois a todo momento a sociedade lança olhares que julgam as potencialidades do outro e materializam práticas excludentes que negam o direito de ser, estar, conviver e de se relacionar com outro.

Oliveira (2015b) retrata os desafios que os sujeitos surdos enfrentam no decorrer de sua vida, na educação, na família, no trabalho e em outros lugares e relações. A autora chama atenção para as batalhas travadas por esses sujeitos para chegarem ao Ensino Superior, como: a ausência de um currículo que respeite e valorize o sujeito surdo em sua particularidade linguística, cognitiva, cultural, psicologia e social, ausência de profissionais capacitados – professores bilíngues, intérpretes e instrutores de Libras –, bem como a circulação de duas línguas no espaço educacional – a Libras e a Língua portuguesa –, no ensino e na partilha de saberes e afetos.

Nesse contexto, Miranda (2007, p. 120) reforça que “[...] a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à Educação Básica [...]”, gerando um quantitativo mínimo no Ensino Superior. Problematisa a Educação Básica acerca das condições de acesso e permanência ao alunado com deficiência, já que são poucos os educandos surdos que conseguem chegar ao nível superior.

Quando um sujeito surdo ultrapassa as adversidades e ingressa no Ensino Superior, a lógica capacitista é colocada em xeque, posto que a capacidade do outro foi provada (vestibular) e comprovada sua competência, como descrito nas sinalizações de Shirley: “*como uma surda chegou na universidade?*’. *Depois viram que uma surda é capaz de conseguir*”. Quando Shirley teve sua identidade dada pelo professor, considerada *surda-burra-sem conhecimento-incapaz-que cola no ouvinte*, teve sua capacidade avaliada e apresentou com o seu *vir-a-ser surda-universitária-inteligente-capaz*.

Somando-se a essa metamorfose, pontua-se o *vir-a-ser* de Nelson, que outrora foi tido *surdo-mudo-burro-que usa mímica-bobo-incapaz-isolado*, e confronta essa identidade ao sinalizar: *se sou burro, como passei na UFPA?* O que, novamente, rebate as ideias e práticas capacitistas sobre os corpos dos outros-deficientes. Nesse

momento, Nelson constrói sua identidade *surdo-universitário-UFPA-capaz-inteligente-exemplo*.

A capacidade da pessoa com deficiência foi avaliada e hierarquizada pela matriz colonial. Percebeu-se no outro deficiente suas diferenças e concederam a elas ausência, limitações e incapacidade. Foi subestimada sua capacidade criadora e recriadora; seu conhecimento, desprezado; e sua identidade, atrelada ao selo da inferioridade.

No que tange às pessoas surdas, nota-se no decorrer da história um olhar centrado para deficiência, para o corpo com dano e para a ausência da linguagem oral, o que produz a colonialidade do corpo normativo e da colonialidade monolíngue, entretanto:

As pessoas surdas desejam ser vistas como pessoas capazes, que utilizam uma forma linguística diferente para se comunicar, que possuem suas particularidades, o que não as impede de crescer e se desenvolver da mesma forma que os ouvintes. Lamentavelmente, na maioria das vezes, o surdo só é visto pela sua incapacidade, sendo desprezada a sua diversidade cultural e linguística (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 88).

É notório que o capacitismo freia e interdita “[...] a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora” (FREIRE, 1981, p. 68). Portanto, obstaculizam a capacidade do oprimido; no caso da pessoa com deficiência, de pensar criticamente. Isso dificulta sua capacidade de dialogar, de comunicar-se. No caso da pessoa surda, reforça ainda mais a ausência da linguagem oral e o desprezo à diversidade linguística presente na sociedade e no espaço educacional.

Quando Nelson e Shirley opõem-se à identidade pressuposta conferida pelo capacitismo e provam sua capacidade ao ingressarem no Ensino Superior, oportunizam a convivência com o outro diferente e com uma outra língua, todavia, a inclusão da pessoa com deficiência, incluindo os alunos surdos, constitui-se um grande desafio para as instituições de Ensino Superior, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes, desde as físicas até as relações interpessoais. Compreende-se, então, que:

A inclusão está diretamente e indiretamente associada à responsabilidade social da universidade, no que diz respeito às políticas educacionais, formação acadêmica e acessibilidade [...] **por isso, não basta o surdo ter o direito de ingressar na universidade, precisa também ter condições para nela permanecer** (OLIVEIRA, 2015b, p. 73, grifo nosso).

Os desafios enfrentados na Educação Básica e as identidades pressupostas conferidas a Nelson e a Shirley podem ocorrer, novamente, no Ensino Superior, uma vez que as práticas capacitistas não se restringem a um local, mas residem nas atitudes, nas representações sociais dos sujeitos que compõem o espaço. Por isso, a autora problematiza que o ingresso no Ensino Superior é o primeiro desafio. O espaço formativo necessita ter condições arquitetônicas, adaptações curriculares e profissionais preparados para assegurar não só o acesso, mas também a permanência do graduando no processo universitário.

Outro ponto de destaque no *estar sendo surdo-universitário-UFPA-capaz-inteligente-exemplo* traz a menção do surdo como motivador e modelo a seguir. Na sinalização de Nelson no círculo dialógico cultural, destaca-se que o local que ocupou – graduando – não é algo apenas para construção de sua identidade, mas também para o movimento e fortalecimento da democratização do Ensino Superior. Conforme frisa, “*Eu cheguei e quero estimular os outros surdos a conseguirem também ...provar que somos capazes, inteligentes*” (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

Ao construir sua identidade metamorfose, Nelson demarca uma ação de alteridade – pois percebe no outro surdo a capacidade que a sociedade capacitista não visualiza – e de militância – por uma luta coletiva para o ingresso do sujeito surdo no Ensino Superior. Destaca-se, assim, o desejo de lutar coletivamente para que os outros surdos ocupem o lugar que ele vem ocupando, espaço negado historicamente às pessoas com deficiência.

Entende-se, portanto, que o eu não existe sem o outro. O eu só existe com o outro. Assim, essa inter-relação é pautada na alteridade, pois:

Se o viver em sociedade é reconhecido como uma condição humana, a alteridade também é. Compartilhar com qualidade a vida com os outros passa a ser essencial, já que sem esta habilidade, de bem realizar agrupamentos, não se pode perpetuar uma ideia como a de sociedade. Desta feita, o discernimento das condições que permeiam o pacto de inter-relação entre as pessoas é fundamental (LOOS; SANT'ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 150).

A alteridade reconhece o outro como ser único e singular, mediante a construção de sua identidade no meio social e implica diretamente a convivência e a aceitação da diferença do outro. Conviver com o outro, diferente de mim, é possibilitar-me a aprender, a dialogar e a experienciar o mundo por meio não do meu ou do seu

olhar, mas do entre, da relação, ou seja, do nosso olhar. Tal ação está imersa em saberes da alteridade, uma vez que “[...] o exercício da alteridade impregna em cada indivíduo o amor necessário ao outro, a si mesmo e a vida” (OLIVEIRA, 2015b, p. 123).

Nelson constrói sua identidade como militante, isto é, um sujeito social que já está firmado em uma luta pela aceitação de sua diferença no campo da singularidade e não da inferioridade. Oliveira (2018, p. 66) explica que “[...] não há possibilidade de construção de conhecimento nem de prática educativa se não tivermos uma postura militante e engajada [...]. [...] o conhecimento se produz na militância e no engajamento”.

A militância de Nelson ancora-se em um posicionamento decolonial, posto que a “[...] decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo mundo” (MOTA NETO, 2016, p. 19).

Gladis refuta a lógica colonial capacitista em sua atuação como instrutora de Libras no *Sinalizando na Amazônia Tocantina: curso básico de Libras* no município de Oeiras do Pará⁷⁶. Ela, então, sinaliza: ***Encontrei um professor em um curso de Libras que eu ensinava, e ele ficou surpreso de eu estar lá, porque antes ele pensava que eu era burra, mas eu sou inteligente, eu consigo!*** (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

A identidade pressuposta atribuída a Gladis por seus colegas de classe – *surda- burra-por-não saber falar-por ter voz feia-isolada-incapaz* – é questionada ao encontrar o professor da Educação Básica – aquele que fazia pergunta a ela, mas não conseguia responder oralmente, logo o não oralizar associou-se ao não saber – apresentou o seu *vir-a-ser surda-instrutora de libras-inteligente-capaz*.

Faz-se necessário problematizar que o capacitismo infere ao outro incapacidade e a ausência de saber. Na prática educativa do professor de Gladis, percebe-se que ele desconhece o fato de o surdo não oralizar. Todavia, entende-se que todo saber é produção humana presente em teias culturais, linguísticas e identitárias. Homens e mulheres sabem algo, afinal, “ninguém ignora tudo. Ninguém

⁷⁶ Como já descrito na seção III, o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) realizou nos meses de abril a junho de 2019 o *Sinalizando na Amazônia Tocantina: curso básico de Libras* no município de Oeiras do Pará. O Curso apresentava como objetivo qualificar profissionais a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que o cursista a utilize em nível básico, possibilitando a comunicação em Libras em diversos contextos sociais. Gladis atuou como instrutora de Libras.

sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1982, p. 39).

Quando o professor de Gladis a encontra como professora de Libras, percebe que ela sabe, que pode ensinar. A partir do encontro, Gladis transforma-se, constrói sua identidade no fazer educativo, apresenta-se como instrutora de Libras, que sabe uma língua e que vai ensinar e aprender com os outros cursistas. A formação de instrutora de Libras oportuniza uma mudança de identidade e o reconhecimento do seu saber. Parafraseando Freire (2017), a educação não transforma o mundo capacitista. A educação muda as pessoas, suas representações, suas atitudes capacitistas e suas identidades pressupostas. Assim essas pessoas metamorfoseadas podem mudar o mundo.

Ao ocupar o lugar de instrutora de Libras no curso *Sinalizando na Amazônia Tocantina*, Gladis pode ressignificar o olhar e a compreensão dos cursistas ouvintes sobre o sujeito surdo. Pode demonstrar que os surdos apresentam capacidade e que podem desempenhar funções no âmbito social e educacional. Além disso,

Os cursistas podem, assim, ressignificar suas representações sociais sobre os Surdos, mediante a prática educativa do instrutor Surdo, isto é, enxergar esse outro surdo pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural, o que oportunizará a esse cursista tanto realizar uma práxis, como o represente e o ensine mediante a outros elementos que constituem o sujeito Surdo, como: a Língua Brasileira de Sinais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 20).

Foi por meio desse encontro, face a face com o seu professor, que agora o *vir-a-ser* torna seu aluno, que Gladis transformou-se sua identidade e provou para si e para o outro que possui capacidade. Assim, refutou o capacitismo e as identidades pressupostas que atravessaram seu corpo ao longo do processo formativo educacional.

Desse modo, as identidades pressupostas enraizadas no capacitismo foram questionadas, ressignificadas e construídas identidades outras, metamorfoseadas, por Shirley, Nelson e Gladis, ao ocuparem espaços de poder e saber nas universidades (âmbito educacional) e no ensino de Libras nos cursos de Libras (âmbito profissional). Patrícia combateu e construiu sua própria identidade metamorfose através de encontros e diálogos amorosos e respeitosos, o que lhe possibilitou se assumir enquanto uma *mulher-negra-surda-universitária-capaz-inteligente*.

Os entrevistados das pesquisas ilustraram a construção de suas identidades por meio do processo dialético da denúncia das opressões sofridas – capacitismo, machismo, racismo e opressão de classe –, que conferiam a eles o não-lugar e o selo de inferioridade para o anúncio do vir-a-ser sujeitos surdos em territórios, culturas e relações interpessoais outras. Do mesmo modo, houve a celebração de todos os elementos formativos que fazem sua unicidade, sua totalidade, isso é, que celebram as suas integralidades.

Neste subtópico, apresentou-se o transformar-se sujeito, crítico, criativo e político de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, por uma ótica decolonial e freireana, ao tratar das integralidades desses sujeitos que foram historicamente negados, oprimidos e subalternizados pela modernidade/colonialidade.

Compreendeu-se identidade em processo contínuo, social e relacional ou, ainda, do sujeito em comunhão com outro, em um processo dialético de denúncia e anúncio “[...] de um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto” (CIAMPA, 2005, p. 206).

Nas palavras de Alcoff (2016, p. 140), pode-se definir identidade como “experiências vivenciadas localizadas e posicionadas por meio das quais tanto indivíduos como coletivos trabalham para construir um sentido em relação às suas experiências e às narrativas históricas”.

Uma identidade é uma integralidade e uma totalidade. Uma identidade é, a um só tempo, todos os elementos que formam o sujeito e todas as suas relações inter-humanas, como uma conjunção de sentidos e de significações em que esse ser é lido e interpretado. Na integralidade do ser, não há quebra ou fragmentação desse corpo. Na próxima secção, Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley apresentam, no CDC, seus marcadores identitários, que conferem sua inteireza de ser.

6.2 Narrativas de vida e a integralidade do ser Surdo na/da Amazônia Tocantina

O fazer-se sujeito surdo, no campo da integralidade do ser, implica em apresentar os elementos formativos que formam sua unidade. Na realização dos dois círculos dialógicos culturais (CDC) nos meses de setembro/2020 e fevereiro/2021, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética, realizou-se, presencialmente, o encontro dialógico e acolhedor com Patrícia e Shirley (setembro/2020) e com Gladis e Nelson (fevereiro/2021).

No CDC, cada sujeito trouxe seu objeto e descreveu os motivos de sua escolha e o porquê esse objeto representava sua identidade. Após a fala do primeiro, os outros sujeitos fizeram a mesma ação: pegaram o objeto e falaram sobre a importância dele na construção de suas identidades. Destaca-se que na realização do círculo com Gladis e Nelson (fevereiro/2021) os entrevistados apresentaram a foto do objetivo, armazenada em seus celulares.

Os sujeitos da investigação apresentaram objetos com determinados significados simbólicos, no Círculo Dialógico Cultural (CDC), representando diversos segmentos sociais de suas vidas, a saber: bandeira da associação (movimento social), o açaí e o camarão (cultura alimentar amazônica), história em quadrinhos (Educação visual/Bilíngue) e o lenço (demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra).

Tais objetos são os fios dos elementos formativos que comprovam a tessitura das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina, desmistificando as identidades surdas nas colonialidades no corpo normativo e monolíngue, anunciando, à luz do pensamento decolonial e da interculturalidade, a crítica à integralidade do Ser Surdo.

Os objetos apresentados demarcam os símbolos presentes na nossa sociedade e na formação da integralidade do ser de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. Assim sendo, os símbolos representam coisas da nossa vida e de nossa identidade. Os símbolos do trabalho, do estudo, da luta, do território e de outros espaços socioculturais ilustram a presença identitária do sujeito e do reconhecimento de sua raça, gênero, classe, língua, cultura e religião.

Dessa forma, o entrevistado Nelson apresentou a bandeira da Associação de Surdos de Cametá (ASURCAM) no CDC como objeto de identificação e construto de sua identidade, conforme a figura a seguir:

Foto 5 - Bandeira da Asurcam



Fonte: Objeto apresentado no CDC pelo entrevistado Nelson – corpus da pesquisa, (2021).

Esta é a minha marcação identitária: a bandeira da ASURCAM, porque ela traz uma história de luta, um esforço coletivo de resistência para divulgação da Libras, da identidade do surdo na sociedade [...]. A ASURCAM é um sonho que, de fato, se tornou realidade. Ele demarca a identidade, o direito de ser surdo e o ensino dessa língua, no seu desenvolvimento. Por ela realizamos os cursos básicos e avançados, nela trabalhamos a questão dos esportes em Cameté, trabalhamos a questão da educação, convidamos os surdos para participarem da associação. [...] às vezes, eu sinto que falta a mobilização de todos. A gente começa, mas parece que não é uma prioridade pra esse desenvolvimento, então através dos cursos de Libras e do esporte, mostramos diretamente essa identidade e trabalhamos a questão do direito do surdo de viver e usar a língua de sinais, ter o direito do seu desenvolvimento mediante a Língua de Sinais. Ele não pode ficar preso, isolado mediante a situação. Ele precisa ter movimento de luta, oficializando a Língua de Sinais, mas eu fico triste porque parece que as pessoas ainda têm dúvida, não querem, precisamos ter paciência no processo de divulgar e orientar esses outros surdos porque parece que eles não têm tempo, e esse tempo prejudica o desenvolvimento deles (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

Nelson representa sua identidade na construção do movimento surdo de resistência e na luta contra as práticas opressivas capacitistas. Demarca sua identidade na relação com o outro surdo, no esforço coletivo para mobilização da divulgação da Língua Brasileira de Sinais, para o reconhecimento do sujeito surdo enquanto ser singular, bilíngue e usuário da Libras. Retrata o trabalho coletivo da associação de surdos para reivindicar e assegurar o direito do sujeito surdo de viver e usar a Língua de Sinais. Nelson entende a construção de sua identidade enraizada no direito linguístico à Língua de Sinais e na luta constante contra as práticas coloniais.

A experiência vivenciada e compartilhada dentro da comunidade surda são pontos que marcam o percurso de sua história, que mudam para novos olhares

permitindo a si uma transformação, a libertação do que era imposto por uma sociedade de cultura predominante. Assim, a comunidade surda é gerada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos surdos com outros surdos, pois:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da Língua de Sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e a identificação com o surdo, reconhecer-se como diferente [...] A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 2010, p. 100, grifo nosso).

A comunidade surda torna-se território de luta, um movimento de resistência para a (re)significação da surdez na colonialidade do corpo normativo e da colonialidade monolíngue, para o anúncio das suas diferenças, de suas identidades e da totalidade que forma o sujeito. Assim,

[...] pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas. No caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua própria, se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal (LOPES, 2007, p. 75).

Nelson constrói sua identidade na relação com o outro surdo, na luta e no combate às opressões que ambos sofreram pelas práticas oralistas no decorrer de suas vidas em uma educação não-bilíngue, em um currículo que não respeita suas diferenças e no combate ao olhar da sociedade capacitista, que não reconhece o sujeito surdo como um ser de potencialidades, mas somente como um ser de ausências.

É profícuo pontuar, conforme a narrativa de Nelson na construção de sua identidade metamorfose, que, quando um indivíduo surdo alcança lugares de poder, ocorre representatividade. Ele torna-se modelo identitário, motivador de outros surdos para conseguirem também chegar e ocupar esses espaços, *“Eu cheguei e quero estimular os outros surdos a conseguirem também... provar que somos capazes, inteligentes”* (entrevistado Nelson, grifo nosso).

Essa narrativa sinalizada estabelece que Nelson assume uma representatividade e torna-se modelo identitário e educacional dentro da comunidade dos surdos. Ele se fará presente na associação e será representado no imaginário dos outros surdos na construção de sua identidade e da sua autoimagem, além de

valorizar e afirmar os traços culturais, a história de luta da comunidade surda, a língua de sinais e a construção das identidades dos sujeitos surdos que compõe esse coletivo. Esse modelo identitário ancora suas vivências e o seu Eu, na alteridade (Eu-Outro), no dialogismo e no combate das opressões capacitista.

Nessa lógica, “muitos surdos adultos estão sendo referência para outros surdos, é uma forma de atualizar a luta da comunidade surda, mostrando as sofisticções nas estratégias de dominação forjadas nos dias de hoje” (LOPES, 2007, p. 49).

Quando Nelson adentra o espaço acadêmico, ele não faz o movimento sozinho. A comunidade acessa esse espaço com ele, ou seja, Nelson torna-se a possibilidade da quebra do determinismo capacitista. Ocupar esse espaço engendra o movimento da esperança, da concretude histórica e do combate frente às mazelas da opressão.

A esperança, então, torna-se força matriz ontológica necessária para Nelson provar e estimular outros surdos da possibilidade da mudança. Para Angela Davis (2016), “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Assim, quando um surdo se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ele, uma vez que refuta a lógica capacitista que atravessou seu corpo e denuncia as colonialidades do corpo normativo e monolíngue para anunciar a possibilidade da mudança e da construção de sua inteireza.

Nesse sentido, a construção identitária de Nelson supera as identidades pressupostas atribuídas a ele e promove exemplo de referência à comunidade surda. Por outro lado, deve-se considerar:

A invenção da comunidade como espaço de luta política busca, às vezes, o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma – no nosso caso, a identidade surda. Outras vezes, tal invenção busca a extração das diferenças individuais em nome do ser e do sentir-se de formas particulares (LOPES, 2007, p. 73).

A Associação de Surdos de Cametá (ASURCAM), fundada em 15/03/2015, é uma organização civil sem fins lucrativos, com sede na cidade de Cametá, Pará. Tem por objetivos aglutinar forças e representar, apoiar as aspirações dos surdos — surdos cegos, surdos com deficiência física e intelectual — e da comunidade surda, combatendo os preconceitos relativos à aceitação da pessoa com surdez,

reivindicando todos os direitos que lhes são devidos, promovendo, para tanto, o seu desenvolvimento global, visando contribuir para sua inclusão plena (ESTATUTO ASURCAM, 2015).

A criação da associação ocorreu em uma assembleia geral na Universidade Federal do Pará – Campus Cametá, na qual contou com a participação da comunidade surda, familiares, professores, pesquisadores, instrutores e intérprete de Libras e militantes na área da surdez. A associação iniciou com 12 surdos entre homens e mulheres, estudantes e jovens, tendo o seu primeiro presidente surdo Janko Alves.

No artigo *Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá-PA: o que as mãos têm a dizer?* é feita uma narrativa sinalizada sobre o percurso da difusão da Libras no município. Buscou-se compreender, a partir de histórias de vida, o percurso da Libras, em Cametá, como ele ocorreu e quais sujeitos engajaram-se na sua divulgação e fortalecimento (PALHETA; OLIVEIRA, 2018).

Segundo as autoras acima, Janko Alves, o primeiro presidente surdo da ASURCAM, teve papel importantíssimo na luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e pela articulação do movimento surdo cametaense. Ao sair do município de Tucuruí-PA, foi para Cametá na juventude e começou “a buscar os surdos” da localidade. A comunidade surda cametaense reconhece sua ação formativa humana e escolar na vida de todos os surdos que fazem parte da ASURCAM. Na pesquisa, Palheta e Oliveira (2018) ilustram a importância de Janko Alves e sua militância na atuação e implementação da associação em Cametá.

[...] comecei a perguntar onde tinha pessoas parecidas comigo e eu fui atrás, depois eu reencontrei o A e a gente começou a fazer um movimento social e a partir disso a gente começou a pensar na possibilidade de criar uma comunidade para dar essa orientação no sentido de vida, sabendo que era o direito do sujeito surdo, pra ele não ficar calado, não ter que somente a família falar por ele, e ele (A) começou a mudar essa mentalidade, nós começamos propriamente dito e é essa relação – Entrevistado Janko, 18 de agosto de 2017 (PALHETA; OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Nas considerações da pesquisa, as autoras ilustram que o percurso da Libras no município, infelizmente, não ocorreu a partir das escolas ou das famílias, mas sim, conforme as narrativas de A. (vice-presidente da ASURCAM) e Janko Alves (presidente da associação). A Libras foi introduzida pelo surdo Janko Alves, advindo do município de Tucuruí. Um surdo que assumiu o papel na responsabilidade de ensinar outros no encontro com seus pares surdos, permitindo narrarem-se na

diferença linguística e pertencimento a uma comunidade surda (PALHETA; OLIVEIRA, 2018).

É importante destacar que a comunidade surda pertencente à ASURCAM reflete diretamente uma lógica linguística de identificação. Assim sendo, tratam as políticas linguísticas — identificação da diferença surda e a aceitação e divulgação da Língua Brasileira de Sinais — como elemento de identificação da diferença surda.

Nota-se que a discussão se centraliza na diferença linguística, não oportunizando debates e problematizações sobre as interseções que formam o sujeito surdo. As diferenças, assim, são possivelmente silenciadas em prol de uma luta que se tornou unificada, o direito de o surdo usar sua língua. Entende-se, portanto, que “[...] o uso ou não da Língua de Sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Em contramão a esse entendimento, Campos e Bento (2022, p. 8) problematizam que as diferenças são várias vezes silenciadas dentro da comunidade surda e que “os temas sobre interseccionalidade, raça, feminismo surdo e educação de surdos raramente são discutidos na comunidade surda”.

Isso proporciona a ideia de que todos os surdos são iguais e que não há cortes de diferenças na formação de suas identidades. Dessa forma, as comunidades surdas e suas associações ainda não discutem profundamente questões de interseções de raça, gênero, classe, não problematizam as opressões que esses sujeitos sofrem e não celebram também suas identidades de: surdos negros, de mulheres surdas – e negras surdas –, de indígenas surdos, de ribeirinhos surdos, de gays e lésbica surd@, entre outros.

Com base nesse pensamento, perguntou-se a Nelson se os cortes de diferenças eram tratados na associação, como: questão de gênero, raça, sexualidade, classe etc. Em sua narrativa, ele destacou: “*Não, ainda não. Porque hoje o trabalho é feito na divulgação da Libras nas orientações com ele (surdo) e com a família. Temos também na associação o esporte, jogamos bola e competimos*”.

Ao ser questionado se esses assuntos eram importantes para serem tratados dentro da comunidade, Nelson sinaliza que “*sim, mas não sabe como. Precisa de ajuda*”. Nesse momento, Gladis sinaliza a partir de seu lugar de fala – mulher surda – que: “*é importante orientar as mulheres surdas, pois, às vezes, não temos informação sobre os nossos direitos e cuidado com a saúde*”.

Gladis se refere, nesse sentido, aos cuidados à saúde, de caráter preventivo: informações nas campanhas e acessibilidade comunicacional nos espaços, sendo um direito garantido por lei (BRASIL, 2005). Costa, Oliveira e Klein (2021, p. 5) problematizam que as mulheres deficientes – neste caso, as mulheres surdas – não têm acesso às informações. Como exemplo, destacam que “[...] a) nos postos de saúde não possuem profissionais qualificados para atender as particularidades das mulheres com deficiência; b) as delegacias da mulher que não são acessíveis [...]”.

Somando-se a isso, as autoras problematizam que, da mesma forma que as mulheres com deficiência não se sentem representadas nas pautas do movimento feminista, as mulheres surdas não discutem gênero e surdez na comunidade surda. Em sua pesquisa, retratam que as mulheres surdas investigadas já se sentiram “[...] discriminadas dentro da comunidade surda por serem mulheres” (COSTA; OLIVEIRA; KLEIN, 2021, p. 9).

Fica nítido que as intersecções das identidades dos sujeitos surdos pertencentes às comunidades surdas ainda não são trabalhadas nas associações. A ASURCAM apresenta um trabalho específico ao direito linguístico e a quebra da visão clínica, oralista e colonial sobre surdo. Essas ações extremamente necessárias, afinal, possibilitam a reflexão, a denúncia das práticas sociais capacitistas para um possível anúncio de uma sociedade anticapacitista. Entretanto, não se pode negar que a ausência de outras discussões, reflexões e ações acerca dos cortes das diferenças dos sujeitos surdos – raça, classe, gênero, entre outros elementos formativos – fragmenta o ser e sua identidade se reduz à diferença linguística. Faz-se necessária a ampliação dessas ações para possibilitar ao sujeito surdo se reconhecer como ser integral, bem como à sociedade olhar para ele a partir de sua inteireza.

Nesse ínterim, corrobora-se com o pensamento de Ribeiro (2017b, p. 35) ao falar da necessidade de compreender “as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades”. Faz-se imprescindível compreender não somente os cortes das diferenças como elemento formativo na construção das identidades dos sujeitos, mas também como dispositivos que engendram o maquinário colonial da opressão para, então, combatê-las.

Em continuidade aos objetos apresentados no Círculo Dialógico Cultural (CDC), destaca-se o de Gladis, representando os diversos segmentos sociais

identitários de sua vida, como a identidade alimentar e a cultura alimentar da Amazônia – presente no açaí e no camarão, conforme a imagem a seguir:

Foto 6 - Comida açaí e camarão



Fonte: Objeto apresentado no CDC pela entrevistada Gladis – corpus da pesquisa, (2021).

*Meu objeto de identificação é a comida: açaí e camarão. **O açaí e o camarão são nossos costumes e nossa cultura, é a nossa identidade.** Porque representam minha cultura e na região que eu moro a gente consome diariamente, minha família compra e eu agradeço a Deus por esse alimento, nos reunimos ao redor da mesa e comemos o açaí e o camarão (Entrevistada Gladis, grifo nosso)*

Na narrativa sinalizada de Gladis, percebe-se que a formação de sua integralidade perpassa por ser *surda-mulher-instrutora de Libras-inteligente-capaz* e agora destaca-se em sua cultura amazônica presente na cultural alimentar. O açaí e o camarão são traços da identidade do povo amazônico, pois são consumidos diariamente por essa população e apresentam significação no modo de vida e na representatividade econômica, social e cultural.

Figueiredo (2014, p. 71) retrata que “a importância do açaí no território ribeirinho se confunde com a própria história de apropriação territorial, pois a fruta sempre constituiu base alimentar das populações tradicionais amazônicas”. Gladis destaca o alimento como elemento formativo de sua identidade, posto que o açaí se constitui como modo de vida, de território⁷⁷ e da cultura alimentar na construção do empoderamento e da valorização da identidade amazônica.

⁷⁷ Território é concebido neste texto, com base em Haesbaert (2020, p. 76), como um eixo na questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial, contrária à herança de

Pontua-se que “o açaí é um hábito alimentar do povo paraense, tanto no interior do estado como na capital [...]. [...] existe o hábito de acompanhar a refeição com o açaí-pirão, com peixe, camarão salgado ou carne” (SANTOS; VIANA; CASTRO, 2007, p. 73). Gladis e sua família alimentam-se do açaí e do camarão, nutrem seus corpos, seus territórios, suas culturas e suas identidades. Demarcam, então, sua cultura e sua identidade por meio do alimento “*minha família compra e eu agradeço a Deus por esse alimento, nos reunimos ao redor da mesa e comemos o açaí e o camarão*” (Entrevistada Gladis).

O ser humano é fazedor de cultura. De acordo com Freire (1967, p. 116), “cultura é toda criação humana”, é a ação de homens e mulheres que estão em um território e partilham relações e intervêm no e com o mundo, banham-se nos rios de sua realidade e alimentam-se a si mesmo e ao mundo, com suas músicas, poesias, histórias, dança, religiosidade, alimentos e tradições.

Segundo os autores Santos, Viana e Castro (2007), o livro *Cozinha Amazônica* (1972), de Osvaldo Orico, apresenta a tese de que **culinária é cultura**. O autor ilustra a cozinha amazônica como uma cozinha ao ar livre, que representa a alimentação e a nutrição física, cultural e identitária de um povo. Assim,

A tradição culinária da Amazônia é mais orgânica, fundamental e típica do país. **A única mesmo que reside a qualquer investigação sobre a natureza e identidade de seus pratos**, dada a circunstância de estar associada a terra e as águas da região, como parte integrante de sua fisiografia (ROCIO, 1972 *apud* SANTOS; VIANA; CASTRO, 2007. p. 72, grifo nosso).

Ao sinalizar que “*o açaí e o camarão são nossos costumes e nossa cultura, é a nossa identidade. Porque representam minha cultura e na região*”, Gladis ilustra que a identidade cultural, territorial e alimentar constrói sua identidade de *mulher-surda-instrutora de Libras-inteligente-capaz-amazônida*.

Somando-se a isso, problematiza que a cultura amazônica é vivida por todos sujeitos que compõem o território, independentemente se são sujeitos sem ou com deficiência. Ao sinalizar que esse alimento representa sua cultura, Gladis demarca que sua integralidade perpassa pelo seu território, isso é, ela é uma *mulher-surda-amazônida*.

um modelo capitalista extrativista moderno-colonial de devastação e genocídio que, até hoje, coloca em xeque a existência dos grupos subalternos, especialmente os povos originários.

Nesse ínterim, questiona-se o conceito de cultura surda⁷⁸, uma vez que os sujeitos surdos estão em espaços históricos, sociais e territórios outros que oportunizam a formação do ser social e sua ação direta e indireta no fazer e recriar história e cultura. Portanto, um sujeito *surdo-homem-usuário da Libras-sulista* não terá a mesma cultura que Gladis *uma mulher-surda-amazônida*.

A partir disso, ratifica-se que o sujeito surdo manifesta “sua cultura **principalmente** pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1, grifo nosso). A língua é um dos elementos que forma o sujeito, não é o único. O sujeito surdo usuário da Libras manifesta sua cultura principalmente, mas não exclusivamente, por ela, o que significa que há outros elementos que formam esse ser social e que vivencia uma cultura outra.

É importante destacar que os sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais apresentam traços linguísticos comuns, formam comunidades surdas e até associações de surdos, mas não se pode restringir sua identidade e sua cultura em uma perspectiva homogeneizadora e essencialista. Os sujeitos fazem-se em suas relações e em seus territórios, então, há diferentes culturas, não uma única cultura.

Assim, compreende-se “o território como um ‘espaço vital, integrado/integrador ou ‘espaço de vida’, onde habitam seres que partilham uma determinada cultura” (HAESBAERT, 2020, p. 80). Mesmo Gladis sendo uma mulher surda usuária da Libras, ela pertence ao território Amazônico, logo, interage com outros por meio de sua língua e partilha a cultura amazônica e a cultura alimentar, o que comprova que o território forma os sujeitos através das relações, dos movimentos sociais e no construto de suas identidades, elementos esses que são tidos como instrumento de luta e de transformação social.

Para Haesbaert (2006, p. 32), “a valorização econômica e social do território no estabelecimento do poder sobre ele [...] o poder que se estabelece no território não é apenas no âmbito estatal, mas também, das populações que o territorializam”. Gladis revela o empoderamento sobre o seu território – Oeiras do Pará – pela valorização subjetiva e objetiva do açaí e do camarão. Nessa perspectiva, percebe-

⁷⁸ Em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, Karen Strobel cita: cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

se que os alimentos citados são imprescindíveis do território Amazônico e elevam seu empoderamento sobre ele. Nesse sentido:

O açaí está no âmbito do real com o imaginário, é gerador de relações sociais, culturais e identitárias [...]. [...] o açaí está no cerne da construção do território e da territorialidade ribeirinha e identifica e caracteriza o território ribeirinho por meio das relações cotidianas com o fruto. O açaí se apresenta como representatividade ambiental, econômica, social, identitária e cultural (FARIAS; BRITO, 2022, p. 13, grifo nosso).

O açaí é, portanto, representatividade identitária do povo amazônica. Faz parte da formação do indivíduo relacional com a formação do território, afinal:

Nós não estamos no território.
 Nós não somos do território.
 Nós somos território!
 Nós não estamos na Amazônia.
 Nós não somos da Amazônia.
 Nós somos Amazônia!
 Nós somos Amazônias!
 Não existe território sem gente!
 Se ameaçam o nosso território.
 Nos ameaçam.
 Se destroem as Amazônias.
 Nos destroem!
 Vamos Amazonizar a Educação!
 Vamos Amazonizar o Mundo!
 Com os Povos tradicionais e camponeses das Amazônias!
 #Amazônia Viva Importa! (HAGE, s/d)⁷⁹

Gladis, então, ilustra-se como Amazônica. Seu corpo é sua totalidade ao mesmo tempo é *mulher-surda-instrutora de Libras-inteligente-capaz-amazônica*. Não há ruptura em seu corpo, descrevendo-se, sim, como surda, mas como uma pessoa surda que está imersa nos rios amazônicos, que vivencia sua cultura alimentar. Ela ilustra sua identidade linguística por meio da Libras. Apresenta o território como formação cultural e identitária de quem é de sua comunidade.

Em continuação aos objetos apresentados no círculo dialógico cultural, destaca-se o de Shirley. A história em quadrinhos representa uma experiência visual e bilíngue, conforme a imagem a seguir:

⁷⁹ O professor Salomão Hage trabalha no Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará e é coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ.

Foto 7 - Revista em quadrinhos



Fonte: Objeto apresentado no CDC pela entrevistada Shirley – corpus da pesquisa, (2020)

Eu tenho como objeto que demarca minha identidade a revista em quadrinho. Essas aqui da turma da Mônica [...]. [...] eu conseguia identificar os textos mais resumidos e me ajudou a desenvolver na aprendizagem da leitura e hoje eu sou bilíngue. Já consigo fazer a leitura de um texto mais complexo e escrever, então essas leituras marcaram muito para mim (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

A integralidade do ser ilustra as múltiplas identidades de homens surdos e mulheres surdas em territórios, em culturas e em relações sociais interpessoais outras. Uma identidade marca-se, também, por meio da língua e de uma experiência visual que proporciona compreender textos e criá-los. Como descrito por Shirley, a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) lhe permitiu compreender a sequência do texto imagético, a desenvolver a leitura e a favorecer a produção textual da língua portuguesa.

Shirley sinalizou que “[...] quando era criança eu sentia dificuldade na leitura dos textos extensos, então meu pai comprava várias revistas dessas com textos em quadrinhos [...]”, a fim de que ela pudesse brincar e, ao fazê-lo, desenvolver-se. Em

suas narrativas, as histórias em quadrinhos, em especial da turma da Mônica⁸⁰, foram base para o desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita em língua portuguesa, bem como representam uma relação afetiva com o pai e um elemento identitário *surda-universitária-inteligente-capaz-empreendedora-bilíngue*.

As histórias em quadrinhos favorecem a criatividade, a leitura, a produção textual e o letramento literário. Elas são marcadas por histórias vividas pelos personagens repleto de aventura, de imaginação e de humor, além de ser atrativa pelos desenhos e imagens coloridas. As histórias em quadrinhos, na narrativa de Shirley, apresentam-se como um recurso e como gênero textual para aprender a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

Assim, “[...] esse gênero textual é uma poderosa ferramenta para o ensino de LP como L2 para surdos, expandindo os meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens que normalmente se utiliza (forma oral e escrita)” (MORAIS; CRUZ, 2017, p. 247). Segundo as autoras citadas, esse gênero possibilita a abordagem de vários aspectos que podem ser estudados em uma aula de Língua Portuguesa como segunda língua: vocabulário, informações verbais e não verbais, informações explícitas e implícitas, sentido denotativo e conotativo das construções, recursos visuais, entre outros.

As histórias em quadrinhos favoreceram a leitura e a escrita, por meio da experiência visual, de Shirley. Skliar (2009, p. 11) explica que a “[...] experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural”. Foi por meio das histórias em quadrinhos que o pai de Shirley, conscientemente ou não, proporcionou a ela um caminho para ser bilíngue e assim construir sua identidade.

É pertinente destacar que as palavras e as imagens juntas ensinam de forma mais eficiente, “mostrando a interligação do texto com a imagem, existente nas HQs, ampliando, assim, a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir” (MORAIS; CRUZ, 2017, p. 247). Através das histórias em quadrinhos, Shirley expõe uma identidade bilíngue, ao

⁸⁰ *Turma da Mônica* é uma série de histórias em quadrinhos e uma franquia de mídia produzida pelo Maurício de Souza Produções, criada pelo cartunista e empresário Maurício de Sousa. Foi originada em 1959 em tirinhas de jornal, nas quais os personagens principais eram Bidu e Franjinha. A partir dos anos 1960, a série começou a ganhar a identidade atual com a criação de Mônica e Cebolinha, entre 1960 e 1963, que passaram a ser os protagonistas. Disponível em: <https://guiadofuturo.com.br/historia-turma-da-monica/> Acesso em: 24 fev. 2023.

ilustrar que foi por meio das imagens e de pequenos textos que compreendeu e aprendeu a língua portuguesa. Do mesmo modo, também afirma o direito linguístico do sujeito surdo de ser educado por meio de recursos visuais e da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e de identificação identitária.

Com base nessa perspectiva, entende-se que a utilização das histórias em quadrinhos favoreceu não somente um caminho para ser bilíngue e assim construir sua identidade, mas também preconizou a importância de uma educação bilíngue. Em sua sinalização, Shirley destaca: “[...] se fosse uma pedagogia visual que usasse imagens e quadrinhos desenvolveria uma educação que faz uso da libras como L1 e do português escrito como L2, uma educação bilíngue ajudaria o ensino dos surdos” (Entrevistada Shirley).

A educação bilíngue preconiza que o sujeito surdo deve ser ensinado por meio da Libras (L1) e, posteriormente ensinado na Língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade escrita (língua portuguesa como L2). De acordo com Quadros (2005), o ambiente bilíngue não é simplesmente o local em que duas línguas se façam presentes, isso vai:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. **A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais** (QUADROS, 2005, p. 34, grifo nosso).

É interesse destacar que as histórias em quadrinhos favoreceram a construção de uma identidade bilíngue a Shirley, bem como a proposição e a defesa de uma educação bilíngue, que utilize recursos visuais para ensinar o sujeito surdo em sua L1 (Libras) para depois ensinar o português escrito como (L2) e, assim, proporcionar uma prática educativa que esteja firmada na visualidade, nas metodologias apropriadas e flexíveis aos ensinamentos dos educandos surdos, que favoreça o entusiasmo e o desejo em aprender.

Segundo Campello (2007, p. 113), “com características visuoespaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e as práticas sociais”. Ainda segundo a autora, a não utilização de imagens como objeto de ensino/conceito ou de pretexto para

trabalhar vocábulos, frases e textos prejudica o aprendizado do educando surdo e provoca de certa forma o desinteresse por aquilo que o educador está ensinando, gerando, assim, um sentimento de frustração e de incapacidade de aprender, pelo prisma do educando surdo.

Portanto, infere-se a necessidade de uma educação bilíngue, inclusiva e de qualidade aos educandos surdos que fazem uso da “Pedagogia Visual que inclui a Língua de Sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação” (CAMPELLO, 2007, p. 130), além de metodologias visuais e de história em quadrinhos, pois auxiliam o desenvolvimento do hábito de leitura e favorecem uma identidade bilíngue.

O último objeto apresentado no círculo dialógico cultural, realizado em 2020, foi o lenço de Patrícia. Tal objeto apresenta uma demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra, conforme a imagem a seguir:

Foto 8 - Lenço



Fonte: Objeto apresentado no CDC pela entrevistada Patrícia – corpus da pesquisa, (2020).

A minha identidade é demarcada pela minha raça, eu sou negra e o objeto que demarca a minha negritude é o lenço [...]. [...] antigamente, as pessoas falavam que eu tinha cabelo de Bombril. Eu sofria muito por isso, eu alisava e agora com o meu cabelo natural eu tenho autoestima, tenho coragem de demarcar minha identidade, porque eu sou negra, sou Negra e

Surda. E é normal meu cabelo, e o lenço – para mim – ele demonstra isto: meu processo de resistência de transição capilar. Eu estou muito feliz com essa transição. Antes me sentia enclausurada, hoje eu me sinto livre! Mostrando a minha beleza e utilizando o lenço como estratégia (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

A raça foi utilizada como instrumento de classificação social pelo padrão da modernidade/colonialidade. Nesse aspecto, Fanon (2008) chama atenção que tudo de mal e de ruim é usado para significar o negro e tudo de bom é associado ao branco. Nesse sentido, para ser aceito, o negro passava por um processo de embranquecimento, como: os negros buscavam embranquecer por meio do casamento com brancos; uso de roupas semelhantes às dos brancos europeus.

Portanto, “quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34). Nesse contexto, o negro colonizado só conseguiria escapar da selvageria, a qual ele se encontrava, se ele assimilasse os valores da metrópole. O racismo presente inferiu no imaginário e na psique, de negros e negras, um ideal de beleza europeu e branco, o que reverberou em seus corpos e na estética.

Segundo Gomes (2012), a discriminação racial no país se desenvolve não apenas a partir de elementos da identidade étnica de determinado grupo, mas também em razão dos aspectos físicos possíveis de serem observados na estética corporal dos membros desse grupo. O corpo, a estética e o cabelo crespo de homens e de mulheres negras foram elementos utilizados para inferiorizá-los e estigmatizá-los, bem como para introjetar o branqueamento.

O cabelo crespo de homens e mulheres negras, pela lente da modernidade/colonialidade, é visto socialmente como estigma, inferioridade e não belo, como um cabelo “ruim”, expressão do racismo, enquanto pelas lentes da decolonialidade ele assume um símbolo de orgulho e de afirmação étnica/racial, como também elemento formativo identitário.

Nesse sentido, a pesquisadora Nilma Lino Gomes vem desenvolvendo pesquisas, desde seu doutoramento⁸¹, sobre o cabelo como símbolo da identidade negra. Em suas palavras, “para o negro e a negra o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os

⁸¹ Tese de doutorado: **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001249681> Acesso em: 22 jan. 2023.

localizam dentro de um grupo étnico/racial” (GOMES, 2012, p. 7). O cabelo é mais do que uma questão de vaidade, é uma questão de identidade.

Logo, o cabelo crespo pode ser vislumbrado como um forte ícone identitário de grande impacto no processo de construção da identidade.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 174).

O cabelo crespo não é um elemento neutro. Ao contrário, ele é utilizado pelo trato do racismo para inferiorizar o corpo, a estética e a textura do cabelo de negros e negras, como também é tido como símbolo de resistência, de beleza e de construção de uma identidade negra, como já descrito por Patrícia: *“antigamente, as pessoas falavam que eu tinha cabelo de Bombril. Eu sofria muito por isso, eu alisava e agora com o meu cabelo natural eu tenho autoestima, tenho coragem de demarcar minha identidade”*.

Nota-se que o racismo se apresenta em uma dimensão simbólica de construção da estética do cabelo de negras e negros. Ao sinalizar que antigamente as pessoas diziam que seu cabelo era de bombril – cabelo ruim – Patrícia tenta buscar a aceitação da textura do seu cabelo através do alisamento. Rejeitava sua negritude e a textura do seu cabelo e buscava enquadrar-se no padrão do embranquecimento.

O alisamento torna-se mecanismo de aceitação da normalidade padrão para a anormalidade presente no cabelo crespo. Mulheres negras buscam no alisamento enquadrar-se a uma beleza e a uma cultura branca, já que o cabelo crespo é tido como feio e volumoso, enquanto o cabelo liso é belo e alinhado. Patrícia buscou no alisamento a aceitação do seu cabelo e de quem é. Nota-se uma negação do cabelo crespo e, conseqüentemente, uma identidade que nega a raça (CRUZ; FIGUEIREDO, 2015).

Todavia, essa negação começa a ser questionada quando Patrícia tem contato com a palestrante negra no dia 20 de novembro na sua escola de ensino médio. O primeiro encontro face a face possibilitou perceber o lugar de poder, de inteligência e de beleza de uma mulher negra. A partir desse momento, Patrícia buscou referências de beleza em artistas negras, segundo ela: *“comecei a buscar na*

internet maquiagem para mulheres negras, cabelos e penteados [...], mas foi na universidade com uma amiga que entendi a beleza do meu cabelo”.

Com base nesse relato, percebe-se a importância de referência de mulheres negras, de seus corpos e estéticas para meninas negras. Segundo Gomes (2003, p. 178), esse processo de identificação e reconhecimento da beleza negra – corpo e cabelo – “não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro”. Assim, aquele processo corre no contato outro em espaços educativos escolares e não escolares. Há, então, um processo de ressignificação da identidade negra por meio do cabelo, como descrito por Patrícia: “*agora com o meu cabelo natural eu tenho autoestima, tenho coragem de demarcar minha identidade*”.

No momento em que Patrícia começa a combater as práticas racistas sofridas, ela percebe o cabelo como elemento identitário e passa pela transição capilar. Para tanto, percebe que o cabelo natural da mulher negra é tão belo quanto o liso e aceita o seu cabelo crespo como uma nova mentalidade sobre sua negritude, o que eleva sua autoestima e sua consciência racial.

A transição capilar, além de consistir um processo de deixar de usar os produtos químicos para alisar os fios e deixar o cabelo crescer naturalmente, é também um processo de reconhecimento da identidade racial, da mulher negra, que outrora se ocultava em consequência da busca por um padrão de beleza branco-europeu (FANON, 2008).

Entende-se que Patrícia rompe o padrão estético visto de maneira negativa sobre seu cabelo na ótica colonial e de submissão ao racismo e assume o cabelo crespo com elemento identitário racial, de beleza e de autoestima. Portanto, nota-se que o cabelo “compõe um estilo político, de moda e de vida [...]. [...] o cabelo possibilita a construção de uma identidade negra [...]. [...] é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações” (GOMES, 2002, p. 50).

No momento em que Patrícia sinaliza que tem “*coragem de demarcar minha identidade, porque eu sou negra, sou Negra e Surda*”, apresenta a construção de sua identidade negra pelo reconhecimento do pertencimento a um grupo étnico e da estética de seu cabelo, portanto, ilustra-se que “o cabelo crespo é importante para a concepção de negritude e identidade étnica no Brasil” (CRUZ; FIGUEIREDO, 2015, p. 76).

Segundo Gomes (2003, p. 171), a construção da identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. “Implica a construção étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre a si mesmos, a partir da relação com o outro”. Nessa perspectiva, os sujeitos constroem suas identidades no decorrer de suas histórias, em suas relações sociais e culturais.

As identidades de sujeitos negros são construídas gradualmente, uma vez que, ao longo da história, a sociedade colonial e racista ensina homens e mulheres negras que, para serem aceitos, é necessário negar-se a si mesmo, negar seu cabelo e seus fenótipos. Nesse sentido,

Se o processo de formulação identitária acontece na interação e na afirmação do sujeito sobre si, ele só se realiza como processo identitário quando é reconhecido pelos demais membros do grupo como tal, a construção das diferenças não pode existir no isolamento [...]. [...] é exatamente nesse sentido que o uso do cabelo crespo natural tem assumido um lugar privilegiado nos discursos identitários (CRUZ; FIGUEIREDO, 2015, p. 74).

Mesmo no processo de identificação, não se pode reduzir a construção essencialista de uma identidade negra, pois o processo é mais amplo e complexo, envolve dimensões pessoais e sociais. Todavia, também não se pode negar que há uma forte relação entre o negro e cabelo natural (crespo), na qual mostra sua busca por uma identidade negra positiva e pela valorização da beleza negra.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolveram o corpo, o cabelo, a inteligência, ficaram guardadas na memória de Patrícia e serviram como combustível para o reconhecimento e fortalecimento da consciência racial, bem como no combate ao racismo e na quebra da introjeção de preconceito.

Dessa forma, o cabelo crespo é um símbolo de representatividade, de beleza e de autoestima de homens e mulheres negras, todavia “[...] podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra” (GOMES, 2012, p. 8).

Como percebe-se em sua trajetória, Patrícia alisou os cabelos por muito tempo não por questão vaidade, mas sim, por uma imposição colonial, racista e de subalternização da pessoa negra. Foi essa estrutura que conferiu à textura de seu cabelo o conceito de feio, de sujo e de desleixo. O alisamento representou o embranquecimento de Patrícia, a negação sua negação étnica/racial em prol da “aceitação” da normalidade.

Entretanto, ocorre uma mudança a partir do momento em que Patrícia encontra-se face a face com um outro e ocorre uma aproximação das histórias de vida. A representatividade possibilita o processo de problematização étnica. É necessário pontuar que Patrícia sempre foi negra e percebeu sua negritude desde a infância, em razão do racismo e das violências sofridas, porém, assumiu uma identidade negra positiva através do reconhecimento étnico/racial e seu padrão estético visto, entendido e sentido de modo positivo.

Conclui-se, então, que o cabelo da mulher negra é símbolo e espaço para o racismo, a resistência, a consciência e a afirmação, construindo a consciência de que o empoderamento feminino negro começa pela aceitação e valorização dos seus fenótipos, dos seus cabelos (SANTOS, 2017).

A transição capilar oportunizou não somente a mudança da textura de seu cabelo para retorno ao cabelo natural, como também uma mudança de mentalidade, de assunção de sua identidade negra e da valorização de sua beleza. Portanto, entende-se que o cabelo foi elemento vital para a metamorfose de Patrícia. Na sua transformação, houve ressignificação de vida, de construção identitária, de humanização e de reconhecimento de quem é.

Ao assumir os cabelos naturais, Patrícia assume-se com negra, como negra surda. Nota-se que tal construção apresenta base na integralidade do ser, enquanto um processo que possui dimensões relacionais, existenciais, culturais, linguísticas e identitárias. Ao afirma-se como negra, Patrícia não nega sua condição social de ser surda. Ao contrário, acrescenta elementos identitários e ilustra a pluralidade – mulher-negra-surda – que forma sua identidade.

Para tanto, Patrícia apresenta o lenço como objeto de identificação em sua sinalização: *“o lenço – para mim – ele demonstra isto: meu processo de resistência de transição capilar, eu estou muito feliz com essa transição. Antes me sentia enclausurada, hoje eu me sinto livre! Mostrando a minha beleza e utilizando o lenço como estratégia”*.

O lenço apresenta-se em duas dimensões: enquanto estratégias no processo de transição capilar e como elemento identitário usado por mulheres negras para ilustrar sua beleza.

Enquanto estratégia, Patrícia sinalizou que o utilizava para lidar com a textura da raiz do cabelo, para diminuir e controlar o volume. Já enquanto elemento identitário da mulher negra, sinalizou que *“os vídeos de penteados dos cabelos crespos utilizam*

o lenço [...] eu gostei e comecei a usar... combina com a mulher negra". Nessa dimensão, o lenço apresenta-se como elemento de identificação e identitário das mulheres negras.

Para Patrícia, o lenço significa a representatividade enquanto mulher negra, empoderamento e resgate da cultura negra, aproximando-se parcialmente da representatividade do turbante⁸². "Entendemos que para a cultura negra o Turbante é uma peça socialmente ligada a tradições e estrutura social. Ele se faz presente e necessário, de diversas formas, na cultura negra, tanto africana quanto brasileira" (SILVA, 2017, p. 35). Não é objetivo da análise problematizar a historicidade referente aos turbantes e sua dimensão ancestral, religiosa, política, social e cultural, mas sim, demarcar que o uso dele representa uma coroa para mulher negra e reforça sua beleza, autoestima e altivez.

Assim, Patrícia usa o lenço como símbolo de poder, beleza e elegância, que eleva a autoestima e demarca o empoderamento feminino negro. Ao usar o lenço, cria e reforça a representatividade de mulher negra, quebra estereótipos e padrões impostos por uma sociedade racista e assume-se "a formação da sua identidade como mulher, negra, bela, que valoriza a sua estética, seu cabelo, seu corpo, seu fenótipo, sua história" (SANTOS, 2017, p. 57).

Por fim, destaca-se que todos os objetos apresentados como elementos formativos da integralidade do ser de Nelson (bandeira da associação como símbolo de movimento social), de Gladis (o açaí e camarão como indicadores da cultura alimentar amazônica), de Shirley (história em quadrinhos como representante da Educação visual/Bilíngue) e de Patrícia (o lenço como demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra) foram enunciados pela Língua Brasileira de Sinais, língua essa compartilhada pelos entrevistados como elemento formativo de suas identidades, isso é, a Libras é a língua de instrução e identificação, que compõe as suas integralidades, como irá ser apresentado na próxima subseção.

⁸² Segundo o site *turbante-se*: para a Turbanteira, como gosta de ser chamada, Thais Muniz, "o Turbante é usado como um elo de ligação estética que tem feito parte no cotidiano de diversas pessoas que se reencontram ou se identificam com a ancestralidade afro-brasileira, bem como o empoderamento feminino, especialmente da mulher negra". Disponível em: <http://turbante-se.tumblr.com/sobre>. Acesso: 24 fev. 2023.

6.3 A Língua Brasileira de Sinais no processo formativo humano, educacional social dos sujeitos Surdos

A Língua Brasileira de Sinais ocupa um lugar vital na construção das identidades de sujeitos surdos, uma vez que, por meio dela, o sujeito compreende e interage com o mundo ao demarcar sua cultura e identidade (BRASIL, 2005). A língua de sinais é elemento identitário e de resistência, agrupa sujeitos surdos em torno das comunidades linguísticas. A partir do seu reconhecimento, possibilitou olhar a surdez no campo socioantropológico e da diferença como alteridade, ao demarcar que os sujeitos surdos pertencem a um grupo linguístico minoritário.

É notório que a forma de comunicação do sujeito surdo foi tida como inferior ao longo da história e, por isso, sofreu intervenções corretivas em busca da normalidade: ser oralizado. Na sociedade, as representações, os imaginários e os estigmas construídos sobre o surdo são colonialistas (SKLIAR, 2005) e a principal opressão se deu no não reconhecimento de sua língua e na medicalização do corpo, em uma perspectiva normativa e oralista, conforme tratado na 4 seção desta produção.

Nos tempos em que o oralismo imperava como filosofia educacional, a proibição e a negação da língua de sinais fortaleceram o discurso clínico-patológico de reabilitação da surdez, seguindo a norma e o padrão ouvinte. Todavia, mesmo com a imposição da oralidade e a proibição da língua de sinais, os sujeitos surdos continuaram a utilizar os sinais como meio de interação e relação com o outro.

Lopes (2007) descreve que foi por meio da Língua de Sinais que os sujeitos surdos se fortaleceram, assumiram sua diferença linguística e agruparam-se em torno das comunidades surdas em busca do reconhecimento de sua singularidade e identidade, como também no combate às práticas ouvintistas, colonialistas e normalizadoras da surdez. Nesse sentido, a autora afirma que a Libras, ao ser reconhecida como língua pertencente à comunidade surda, afirma-se “como instrumento cultural” (LOPES, 2007, p. 28).

A surdez, então, por intermédio da Libras, começa a ser vista pelo selo da diferença e não mais pela falta e/ou dano biológico. As políticas linguísticas⁸³ no

⁸³ Segundo Oliveira (2016, p. 382), as políticas linguísticas “[...] são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs, e até as famílias”

campo da surdez são descritas principalmente pela Lei de Libras, que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas brasileira (BRASIL, 2002) e pelo Decreto de Libras, que garante o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais como modo de interação efetiva das pessoas surdas nos espaços sociais, educacionais e linguísticos. (BRASIL, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais inscreve-se no lugar da diferença linguística e identitária a partir do âmbito socioantropológico. Nesse ínterim, destaca-se que a Libras simboliza resistência, fortalecimento, autoestima e particularidade existencial e social da comunidade surda que a usa, e a comunidade surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário.

Portanto, a Libras apresenta-se enquanto uma língua subalterna por se oriunda de uma comunidade latino-americana linguisticamente excluída e pela sua modalidade ser contrária ao padrão eurocêntrico oral e como uma língua de identificação, repleta de sentidos e significados, com que os sujeitos surdos sinalizantes defendem-se contra a colonialidade monolíngue.

Nesta subseção, apresenta-se a Libras como empoderamento da identidade linguística e como língua que anuncia a integralidade do ser de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, indivíduos bilíngues e usuário da Libras pertencentes à Amazônia tocantina. Nesse sentido, reafirma-se que a Língua Brasileira de Sinais não é o único elemento formativo e construtor das identidades de sujeitos surdos, como também não anula sua grande importância nessa construção.

A língua de sinais reforça o direito de os sujeitos surdos se desenvolverem em uma comunidade de pares – sujeitos surdos usuários da Libras –, mas não deve fragmentar e invisibilizar o processo subjetivo de cada um. Segundo Skliar (2005, p. 28), a identificação entre surdos ocorre de modo inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”, entretanto não pode tratar essa identificação como se fosse homogênea e fixa. Faz-se necessário pensar “[...] uma política de identidade surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc., sejam também entendidas como ‘identidades surdas’; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo” (p. 28).

A integralidade do ser propõe olhar a surdez na totalidade que forma o indivíduo surdo, em suas relações, nos seus territórios e nas culturas. Não se nega a língua de sinais como elemento que o forma, mas também não pode se restringir a

ela. O sujeito surdo é um cidadão que possui uma identidade por meio dos múltiplos cortes de diferença, da língua, da raça, do gênero, da classe, da religião, do território e da cultura.

A língua de sinais é entendida, por base nas narrativas de vida de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, como reconhecimento da sua diferença. No Círculo Dialógico Cultural, a Libras apresenta-se no processo **formativo humano, educacional e social** dos sujeitos entrevistados. A língua de sinais é a língua de identificação, de anúncio da liberdade e do processo e humanização da pessoa surda, conforme as sinalizações a seguir:

*Tenho direito de ser surdo, de viver e usar a língua de sinais. O surdo se desenvolve através da língua de sinais, ele não pode ficar preso e isolado, ele precisa ter movimento de luta oficializando a língua de sinais em todos os espaços [...]. A Libras é muito importante no meu processo de aprendizagem, para o meu processo de desenvolvimento e para o desenvolvimento futuro da minha vida. **A Libras me ajudou a sinalizar e mostrar que sou surdo, que uso a Libras e que não sou burro** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

Com base na narrativa de Nelson, nota-se que a diferença no campo da alteridade do *Estar sendo Surdo* é vivida por meio da Língua Brasileira de Sinais. Para ele, a Libras é a língua da diferença surda, do desenvolvimento, do direito de ser visto na sua singularidade existencial e linguística. É uma língua de autodeclaração de *ser Surdo* e de relação, pois o retirou do isolamento e conferiu a ele a quebra do capacitismo.

Nelson chama atenção para o direito de ser Surdo no campo linguístico e de viver e se comunicar através da Libras, isso é, “o direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que se traduz na experiência visual” (QUADROS, 2003, p. 96) e que reverbera na construção de sua identidade, na alteridade e no empoderar-se enquanto ser Surdo.

Nesse sentido, vale ressaltar, como o psiquiatra surdo norueguês Terje Basilier, citado por Oliveira (2015b, p. 7) o que se segue:

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa [...]. [...] quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos... Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que lhe permitir-lhes ser surdo.

Com base na citação acima, percebe-se o direito garantido a esses sujeitos, O direito de usar a língua de sinais e de ser reconhecido como sujeito surdo em sua diferença. O reconhecimento de si e do outro por meio da alteridade. Quando Nelson sinaliza o direito de usar a Libras, aproxima-se da premissa de aceitação e respeito na perspectiva da alteridade, como já sinalizava Basilier – a aceitação da língua do outro é aceitação do mesmo e tal ação é um direito a ele constituído. Somando-se a essa sinalização, destaca-se a narrativa de Patrícia:

*A Libras é muito importante porque ela é identidade dos surdos. A utilização da Libras é nossa L1, é nossa primeira língua e é muito importante na comunicação da comunidade surda [...]. antes da **oficialização da lei de Libras, era utilizado o oralismo e o Surdo sofria muito, mas com a lei de 2002, possibilitou o acesso a Língua de Sinais e eu fico muito feliz porque é forma com que eu me expesso e me comunico falo as minhas opiniões** (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).*

Patrícia demarca que a Libras faz parte da identidade do sujeito surdo e ela é garantida por meio da lei de Libras nº 10.436/2002, que confere às comunidades surdas brasileira o reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda. Na mesma intensidade da sinalização de Nelson, percebe-se a aproximação do direito do surdo em utilizar a Libras como língua de instrução e de identificação do ser surdo. Ambos convergem para o direito atrelado à diferença como alteridade, portanto, nessa relação dialética e dialógica, o “olhar do outro não é um olhar superficial, é um olhar de empatia – sentir o que o outro sente, sentir o que pensa e como vê a vida” (LOOS, SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 152).

A Libras conota esse sentido de direito garantido para os dois, através de lutas contra a imposição oralista e capacitista. Nessa lógica opressiva, Patrícia sinaliza que as práticas oralistas eram um sofrimento para os dois. Além disso, através do *status* linguístico concedido à Libras, os sujeitos surdos podem se desvincular dessa imposição e anunciar, por meio da língua, suas identidades, seus pensamentos e suas opiniões.

Na lógica oralista, o sujeito surdo era obrigado a se enquadrar no padrão normativo ouvinte: oralizar. Os surdos foram silenciados e interditados de dizer sua palavra – nesse caso, de sinalizar seu sinal. Foram desumanizados a tal ponto que a opressão freou suas potencialidades, criatividade e criticidade. Patrícia anuncia que a Libras é a língua que demarca sua identidade de mulher-negra-surda e que por meio dela se reconhece em sua totalidade.

Somado a isso, Gladis infere que “a **Libras ajudou a me compreender, porque através da língua de sinais eu pude me expressar e mostrar minha identidade**. Antes dela, eu só conseguia copiar, eu não conseguia trabalhar, não conseguia me expressar”. É extremamente necessário destacar que a Libras oportunizou demarcações vitais para os surdos sinalizantes, como a construção de sua identidade, a anunciação de sua diferença, o pertencimento linguístico a um grupo e a possibilidade de expressão de seus pensamentos, seus anseios e sonhos.

Gladis destaca que por meio da Libras se percebeu como pessoa que faz uso de uma língua diferente, que deve ser vista na sua diferença. Segundo ela, antes da Libras, não conseguia de expressar apenas copiava a matéria sem compreendê-la, mas consegue se expressar quando começa a sinalizar. Novamente, a língua ilustra-se como libertação das amarras do oralismo e do capacitismo.

Olhar os sujeitos surdos (Nelson, Patrícia e Gladis) pelo prisma da diferença linguística é acolher a singularidade do outro surdo e compreender que tal sujeito é muito mais do que um corpo com ausência de um sentido, é um corpo na totalidade, que se comunica e se expressa de um outro modo, utilizando a Libras. Portanto, “[...] exige que nos pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2007, p. 86).

Shirley comunga da mesma representação de Nelson, Patrícia e Gladis. Para ela, a Libras é a comunicação do surdo com a sociedade. Em todos os espaços que o surdo ocupar ou vier a ocupar, ela deverá se fazer presente. Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais se fará presente em todos os ambientes ocupados pelos surdos e o poder público deverá viabilizar a comunicação entre os surdos e ouvintes. A “**Libras é muito importante porque eu posso me comunicar na escola, na universidade, na igreja, em vários lugares, com Libras eu posso ter essa comunicação com o surdo**” (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

Shirley, então, apoia-se na premissa da circulação Libras em todos os espaços que o surdo estiver com base na Lei de Libras. Ela demarca o dever do poder público em garantir “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

A Libras ocupa lugar central no anúncio das integralidades do ser de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, uma vez que foi essa língua que oportunizou aos

entrevistados a sinalização da denúncia das opressões oralistas e capacitistas. Ela foi o anúncio do empoderamento, do direito linguístico e da assunção de serem surdos sinalizantes, portanto, a Libras constitui elemento formativo humano e identitário para eles.

No âmbito educacional, a Libras é vista pelos entrevistados na afirmação de uma política bilíngue para a educação de surdos. Nas narrativas de vida sinalizadas no CDC, destaca-se:

*Sentia muita dificuldade e, às vezes, eu não entendia, me sentia cansada, isolada, confusa, porque eu era a única surda de lá e a maioria era ouvinte e era muito difícil compreender o que o professor falava e ficava na minha frente me mandava sentar e eu não entendia nada, então fingia que estava lendo, para tentar entender o tema, só que no fundo eu não entendia. **Se fosse em Libras, eu entenderia, por isso é importante ensinar em Libras, para que o surdo compreenda e depois possa ler e escrever o português** (Entrevistada Gladis, grifo nosso)*

Ao pensar na educação de surdos na conjuntura da educação inclusiva, devem ser consideradas as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isso significa que o educando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue que favoreça a construção de sua identidade e valorize a Libras na comunicação. Pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitam um ambiente efetivamente bilíngue (OLIVEIRA, 2015b).

Gladis sinaliza sua vivência em um espaço – sala de “inclusiva” –, no qual não compreendia o que o professor ensinava. Ficava isolada e apenas copiava, assumindo uma identidade de *surdo-copista-sem Libras*. Shirley, por sua vez, sinaliza suas vivências educacionais em momentos de tensão com a metodologia do professor e com o apoio do intérprete educacional: *“na escola, os professores não sabiam Libras, só quem sabia eram os surdos e as intérpretes. Aí ficávamos juntos e as intérpretes nos ensinavam em Libras e também o português”*.

Shirley retrata que, pelo fato de os professores não saberem língua de sinais, ela era assistida e ensinada pelo intérprete educacional. A entrevistada Patrícia corrobora com essa sinalização ao ilustrar: *“[...] o ensino em Libras era feito pelas intérpretes e eu entendia [...]. [...] estudávamos depois das aulas, e elas me ensinavam as atividades em Língua de Sinais e me ajudavam a escrever o português”*. Nota-se

que o intérprete educacional por ser usuário da Libras é visto como professor dos alunos surdos que realiza um ensino bilíngue.

Nesse contexto, é pertinente destacar que o professor é responsável por ensinar e o intérprete por interpretar. Cada um deve desempenhar sua função ajudando um ao outro no processo de inclusão do surdo. Portanto, “é imprescindível ao professor, que trabalhe com os educandos surdos, ter noção da Libras, para favorecer o diálogo, da forma como surdo aprende, das suas identidades e da sua peculiaridade linguística” (OLIVEIRA, 2015b, p. 149).

Shirley e Patrícia apresentam em suas sinalizações que recebiam um ensino bilíngue pelas intérpretes educacionais, uma vez que, após a finalização da aula, essas profissionais ensinavam os conteúdos em Libras e ajudavam a compreender o português como segunda língua na modalidade escrita. Destaca-se, então, a necessidade de uma educação bilíngue como já pontuada por Gladis em sua realidade educacional: “*Se fosse em Libras, eu entenderia, por isso é importante ensinar em Libras, para que o surdo compreenda e depois possa ler e escrever o português*”.

Não se pode pensar em uma inclusão escolar de educandos surdos que desconsidere a Libras. Entretanto, nos círculos dialógicos culturais, percebeu-se que a língua de sinais era utilizada apenas por educandos surdos e pelos intérpretes educacionais, o que agravava o processo de ensino e a efetivação de uma educação e um espaço bilíngue na escola.

De acordo com Lopes (2007, p. 67), “a corrente do bilinguismo entende que Língua de Sinais, por ser a primeira língua de surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível”. A Libras será a língua de instrução no ensino do sujeito surdo para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

A partir da corrente do bilinguismo, o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a construir sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores. Desse modo, o ambiente educativo necessita ser verdadeiramente bilíngue, a fim de que a acessibilidade linguística ocorra e, a partir dela, os sujeitos possam demarcar sua identidade e se encontrar para reconhecer e transformar o mundo em colaboração. Além disso,

O direito da Língua de Sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas às mudanças; os currículos escolares, às alterações

e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue (MARTINS, 2008, p. 201).

A luta pela garantia de uma educação bilíngue para surdos não se centraliza apenas dentro do espaço educacional com as vivências de Gladis, Patrícia e Shirley. É também uma bandeira de luta dentro das comunidades surdas e em suas associações, conforme a sinalização de Nelson: *“na associação de surdos, lutamos para que a Libras seja ensinada nas escolas para desenvolver uma educação bilíngue”*.

Nesse ínterim, Klein (1999) reitera que a principal luta dentro dos movimentos surdos é a necessidade do reconhecimento e da legitimação da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos, a qual possibilita o desenvolvimento da construção de suas identidades.

Ao utilizar a Libras para se comunicar, o sujeito surdo tem nela uma forma de afirmação de sua identidade e diferença linguística. De acordo com Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, trata-se de uma proposição de efetivação do bilinguismo como filosofia educacional mais adequada para os educandos surdos.

No âmbito social, os entrevistados demarcam a necessidade da circulação da Libras em todos os espaços. Para tanto, inferem a relevância dos cursos básicos de Libras para todos os sujeitos, afinal, a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 2016). No momento em que homens e mulheres passam a ter formação sobre o sujeito surdo e a Libras, suas atitudes, aparentemente, mudariam, o que reverberaria em uma sociedade mais inclusiva e anticapacitista.

Como já descrito anteriormente, a difusão da Libras é garantida por lei (BRASIL, 2002) e a sua materialidade ocorre também pela formação em cursos básicos de Libras promovidos por instituições de Ensino Superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Para tanto, ensinar Libras implicaria a formação de uma sociedade anticapacitista. Gladis pontua a necessidade de ensinar Libras nas escolas, porque a ausência de profissionais que soubessem sua língua lhe impossibilitou a compreensão dos conteúdos em sua vivência. Em seus sinais, narrou que: “[...] é

importante ensinar Libras na escola para que todos que estão lá saibam se relacionar, conversar e ensinar o surdo”.

Gladis chama atenção para responsabilidade ética com o outro surdo ao olhá-lo na sua diferença existencial e linguística. Para ela, todos devem aprender a Libras para se relacionar com o surdo e ensiná-lo. Isso implica responsabilidade de todos os sujeitos que compõem o espaço educacional. Todos os educandos (surdos e ouvintes), educadores, intérprete educacional, técnicos, gestores, diretores, merendeiras, secretários, faxineiros, familiares e demais pessoas compõem direta ou indiretamente o local e devem estar envolvidos com a Libras.

Corroborar-se com o pensamento de Oliveira (2015b, p. 199) ao “[...] pontuar que o processo de inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas etc”. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na pluralidade das múltiplas identidades.

Na relação com os outros, fazemo-nos sujeitos. Esse fazer não se restringe ao âmbito educacional. Portanto, não basta ensinar Libras somente nas escolas. Faz-se necessário sua expansão em todos os espaços sociais, como: na igreja, no trabalho, nos centros comerciais, nos departamentos públicos, nas empresas, na área da saúde entre outros espaços.

A esse respeito, destaca-se o espaço religioso, nos quais os entrevistados Patrícia e Nelson sinalizaram que possuem intérprete de Libras e grupos de surdos que estudam a bíblia. Patrícia é evangélica e participa de uma comunidade surda religiosa, que se chama “Mãos que semeiam”, na qual toda palavra, louvores são lidos em Libras. Soma-se a isso, a alegria e no acolhimento de Patrícia em comungar em um espaço religioso com seus pares. Segundo ela, *“tenho muito interesse no louvor, na comunicação, na adoração, no grupo de dança em Línguas de Sinais na igreja. Mas agora me mudei e estou apenas no grupo de louvor da igreja “Mãos que semeiam” [...]. [...] eu sou muito feliz lá”.*

O mesmo acolhimento e alegria vivida por Patrícia é experienciado por Nelson, que participa da Comunidade Adventista do Sétimo Dia. Segundo ele, *“lá tem intérprete de Libras, grupo de estudos em Libras [...]. [...] eu entendo o que o pastor fala e ele sabe um pouco de Libras”.* Nota-se que para ambos o acolhimento e a amorosidade refletem-se na aceitação do outro mediante a aceitação de sua língua.

Entretanto, essa realidade religiosa de Patrícia e Nelson nem sempre ocorre com os sujeitos surdos. Como descrito por Shirley, “[...] na igreja eu participava mais da Testemunha de Jeová porque lá eles sabem da língua de sinais, na católica eu comecei agora, no passado não ia, agora tem intérprete”.

Percebe-se, então, que, quando o espaço religioso for bilíngue, há uma participação efetiva dos sujeitos surdos. Os sujeitos surdos podem até frequentar espaços em que a Língua de Sinais não circula, porém, não ficarão neles. Nos espaços bilíngues em que há a presença de sujeitos surdos usuários da Libras, estabelece-se um olhar dialógico de convivência para diferença. Conforme Freire, “a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele. Conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou ela, como gente” (FREIRE, 2003, p. 194).

Essa convivência com o outro, diferente de mim, oportuniza conhecer as diferenças e aprender com elas em uma dimensão relacional ética, dialógica e acolhedora. É conviver com o outro, diferente de mim, ou seja, ter uma prática de convivência para além da diversidade, para as diferenças socioculturais e individuais. Nesse sentido, Patrícia sinaliza a felicidade em vivenciar um espaço verdadeiramente bilíngue:

Quando no espaço todos usam Libras, é mais fácil para o surdo. Por exemplo, me sinto feliz na igreja porque todos se comunicam em Libras, tenho muito interesse no louvor, na comunicação, na adoração, no grupo de dança em Língua de Sinais na igreja, [...]. [...] na sala de aula, do curso de pedagogia bilíngue, os professores são surdos e têm os que são ouvintes, mas são fluentes na Língua de Sinais. Eu me sinto muito feliz porque há uma relação boa, consigo compreender as atividades, porque está na minha língua (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Sua interação com outro ocorre através da Língua de Sinais, o que proporciona acesso comunicacional aos conteúdos e uma relação dialógica face a face com os outros que vivenciam o espaço religioso e educacional. Patrícia sinaliza que é uma relação boa, pois envolve o respeito às diferenças, por isso, “o amor é um ato de coragem, pois está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2017, p. 78)

O amor é o princípio da socialização humana, e qualquer situação que inviabilize o amor, destrói a socialização.

Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997, p. 185)

O amor, então, é tratado como combustível na socialização humana. Na perspectiva freireana, a amorosidade vincula-se à práxis da humanização e da assunção do ser. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1996, p. 41).

Compreende-se que há a o processo de empoderamento da diferença e da sua identidade na assunção do ser, como sinalizado por Nelson. Quando ensina a Língua Brasileira de Sinais, afirma-se enquanto um sujeito surdo usuário de uma língua diferente e que desempenha papel de protagonista no ensino e na difusão dela. Segundo ele:

*Eu ensino Libras! **Eu ensino a minha língua**, eles aprendem, eles têm interesse, eles vão para o básico, para o avançado da Língua de Sinais. Eles acham engraçada a minha metodologia através da pedagogia visual do teatro. A comunicação vai acontecendo, as **brincadeiras e a comunicação fluem. Isso é bom** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

Faz-se necessário pontuar que, no Art. 6º §2, “[...] as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput” (BRASIL, 2005, p. 2). Assim sendo, a preferência para o ensino da Libras, seja em nível médio e/ou superior, é do profissional surdo certificado conforme os itens descritos no Art. 6 do Decreto de Libras (BRASIL, 2005). Além da prioridade do ensino ser do profissional surdo, destaca-se o lugar de representatividade, de poder e saber que este sujeito ocupa, como tratado por Oliveira e Oliveira (2019, p. 21):

O instrutor surdo não seria apenas importante em uma perspectiva educativa, mas também enquanto um modelo identitário, afetivo e linguístico para o educando Surdo, na medida em que esse profissional compreende as singularidades do olhar da diferença como alteridade, pois é capaz de apreender as especificidades do outro-Surdo por ser um sujeito bilingue e usuário da Libras.

Assim, a Libras é descrita por Nelson em uma dimensão humana e existencial e social, uma vez que o profissional surdo ocuparia um lugar de poder na difusão de

sua língua, na ilustração da sua diferença linguística, no anúncio de sua integralidade do ser e no combate as práticas capacitistas presente na sociedade.

A Língua Brasileira de Sinais apresenta-se em três dimensões, conforme as narrativas de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. Em uma dimensão humana e existencial, uma vez que, por meio dela, os entrevistados se identificam como surdos e demarcam seu pertencimento a uma comunidade linguística, como também anunciam/sinalizam sua inteireza de ser.

Uma dimensão educacional, posto que, durante seus processos formativos educacionais, o capacitismo atravessa seus corpos, fazendo-os vivenciar um espaço desfavorável na circulação das duas línguas (Libras e Língua portuguesa). Desse modo, a Libras indica a proposição e o fortalecimento de uma educação bilíngue, que valorize a particularidade linguística dos educandos surdos e que proponha um ensino articulado a um currículo surdo, ao reconhecimento das identidades dos sujeitos surdos para a promoção de um espaço bicultural.

E, por fim, uma dimensão social, já que, através do ensino de Libras em cursos básicos e na sua circulação em todos os espaços sociais, favorece o combate à colonialidade monolíngue e ao capacitismo para o anúncio de uma sociedade anticapacitista, verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

Às vezes, ao falar dos “surdos” podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens, brancos de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania etc. Por isso, a totalidade não é positiva nem negativa. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, **os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os negros surdos, os surdos meninos de rua, entre outros**, e ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais etc. (SKLIAR, 2005, p. 14, grifo nosso).

7 IMAGENS, SENTIDOS, SIGNIFICADOS E TRAÇOS DECOLONIAIS NA INTEGRALIDADE DO SER SURDO

Nesta seção, analisa-se como Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley se identificam por meio das imagens e sentidos presentes em suas narrativas de vida à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica freireana. Desse modo, elucidam-se as integralidades dos entrevistados, tendo como base o meio social, cultural e educacional. Soma-se a isso, ilustram-se os traços de resistências e marcas decoloniais presentes no construto das identidades dos sujeitos surdos.

O exercício de análise dos dados coletados começa com a análise de conteúdo das narrativas de vida dos entrevistados surdos e de seus desenhos. Assim, as sinalizações realizadas no Círculo Dialógico Cultural, por parte dos entrevistados, suscitaram a emergência das seguintes categorias temáticas de análise: 7.1 A construção do ser; 7.2 A integralidade do ser surdo e os traços decoloniais e 7.3 Por uma pedagogia surda decolonial.

7.1 A construção do ser

A integralidade do ser perpassa pelo reconhecimento da totalidade do indivíduo, de sua ancestralidade, dos seus cortes de diferenças, do seu território, de sua cultura e das suas relações interpessoais. Conforme Freire (1980b), o ser humano é um ser inacabado e mediante o reconhecimento do seu inacabamento, ele se faz e refaz na presença de um outro, portanto, ele se torna um ser de busca, um *ser mais*.

No decorrer das análises, ilustraram-se os processos de opressão presentes no maquinário colonial da modernidade/colonialidade, os quais concederam a Gladis,

Nelson, Patrícia e Shirley identidades pressupostas enraizadas no capacitismo, no machismo, no racismo e na opressão de classe. Entretanto, os entrevistados tiveram encontros dialógicos acolhedores e inspiradores com o(s) outro(s) que oportunizaram, por meio de um fato histórico, a alteração, ressignificação e (re)construção de suas identidades para o anúncio de suas integralidades.

Com base nisso, ilustra-se nesta subsecção como Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley se identificam e sinalizam suas identidades por meio das imagens e dos sentidos atribuídos por eles no decorrer de suas narrativas de vida. Os entrevistados desenharam partes da representação de suas identidades e apresentam os sentidos e significados delas em seus traços. Pontua-se que as análises dos desenhos foram embasadas em Oliveira, Oliveira, Silveira (2018).

Foram realizados 02 (dois) círculos dialógicos culturais. No primeiro, Patrícia e Shirley apresentaram suas identidades utilizando seus desenhos. A saber: Patrícia desenhou sua transição capilar, pois cabelo crespo da mulher negra é elemento fulcral em sua identidade; Shirley desenhou braços anteriormente presos e agora livres para demarcar sua autonomia na luta pelos seus direitos e pelo empoderamento.

No segundo CDC, Nelson e Gladis apresentaram suas identidades por meio de seus desenhos. A saber: Nelson se desenhou e expressou seu amor por quem é surdo usuário de Libras pertencente ao movimento surdo cametaense (ASURCAM); e Gladis apresentou seus sonhos de metamorfose e assunção de sua identidade com o voo de uma linda borboleta. Nota-se que os 04 desenhos, mesmo apresentando as vivências, as singularidades e as experiências de cada um dos entrevistados, aproximam-se e fundamentam-se na **humanização**. Desse modo, o processo dialético de denúncia das opressões e do anúncio do reconhecimento de suas diferenças no campo da alteridade reverbera no seu **empoderamento**, isso é, na assunção de quem é.

De acordo com Freire (1980b, p .41), homens e mulheres “[...] são seres de busca e sua vocação ontológica é a humanização [...]. Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”. Os desenhos apresentam essa demarcação, uma vez que retratam o anúncio da libertação na assunção de suas identidades. É pertinente pontuar, conforme tratado por Paulo Freire, que homens e mulheres se libertam em comunhão uns com os outros, e essa libertação ocorre na história de vida dos entrevistados.

Nesse ínterim, destaca-se que o processo se desencadeia em um tempo histórico, na vida de cada entrevistado, no qual eles escrevem suas trajetórias e constroem suas identidades. Assim, infere-se que o ser humano é um ser histórico, já que, segundo Freire (2017, p. 17) “a essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história”.

A história de Patrícia inicia-se na opressão e na desumanização do seu ser. Seu corpo é atravessado por práticas capacitistas, machistas e racistas e sua identidade foi dada por uma lógica da diferença como inferioridade. Entretanto, conforme suas narrativas, esse processo identitário começa a ser questionado pelo encontro dialógico com o outro.

O primeiro encontro, dialógico e amoroso, ocorre na palestra no Dia da Consciência Negra, na qual Patrícia encontra uma palestrante negra de cabelo crespo que demarca um lugar de representatividade de identidade, de saber e de beleza. Com esse encontro, Patrícia iniciou o processo de reconhecimento de sua identidade negra, outrora tida e percebida de maneira negativa pelo atravessamento do racismo destacado pelos seus fenótipos e pela textura de seu cabelo. Uma nova construção de identidade, positiva e inteira, desenvolveu-se, o que ilustrou o empoderamento em ser *mulher-negra-surda*. O segundo encontro ocorreu na universidade quando uma colega lhe estimulou a perceber a sua beleza, conforme ilustrou no desenho e na narrativa a seguir:

Desenho 1 - Meu cabelo



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Patrícia – corpus da pesquisa, (2020).

Esse aqui é meu desenho. Ele representa uma imagem minha do passado na universidade junto com uma amiga minha, que começou a me estimular, a me motivar a respeito do meu cabelo. Antes, o meu cabelo era alisado, eu tinha vergonha, e ela começou a me incentivar, dizendo: “olha você é negra muito bonita, o cabelo enrolado combina com você”. Depois, eu cortei meu cabelo, comecei minha transição capilar. Meu cabelo começou a cachear. No segundo quadro, já mostra meu cabelo cacheado, a minha autoestima e meu orgulho desse cabelo, me vendo como uma mulher-negra-surda (Entrevistada Patrícia).

Patrícia sinaliza o encontro dialógico com uma colega de universidade ao destacar a relevância de uma outra mulher sinalizar “*olha você é negra muito bonita, o cabelo enrolado combina com você*” (entrevistada Patrícia). Infere, assim, uma representação social positiva sobre o cabelo de uma mulher negra, que nunca tinha sido elogiada e até então não havia construído sua identidade metamorfose.

Durante os anos do seu processo de escolarização, Patrícia sofreu o racismo atrelado ao cabelo. O estigma de cabelo “ruim”, presente na colonialidade do ser, encaminhou-a para o processo de embranquecimento com intuito de ser aceita por meio do alisamento. Patrícia buscou enquadrar-se às referências de beleza ocidental padrão (cabelo liso), para ser aceita socialmente e para finalizar as opressões e xingamentos que sofria.

Nesse sentido, as mulheres negras buscam enquadrar-se ao prisma da estética branca e, para isso, “[...] precisam perder suas características raciais e culturais e assumir os estigmas negativos atribuído aos cabelos crespos” (SIQUEIRA, 2022, p. 102). Patrícia adentra a universidade sob o controle dos modos operantes do racismo. Seu cabelo alisado reflete a tentativa de adequação à estética branca. Entretanto, o espaço universitário tornou-se um ambiente propício para problematização das opressões da modernidade/colonialidade, para ação-reflexão-ação e para tomada de conscientização ainda mais intensificada, pelo fato de os outros serem usuários de Libras.

Segundo Freire (1996, p. 39), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. Nesse sentido, não basta Patrícia encontrar um outro que a fez pensar e refletir positivamente sobre seu cabelo. É preciso que tal reflexão a desperte para uma ação transformadora, fazendo-a pensar sobre seu cabelo, seu gênero e sua condição social. Assim, Patrícia pode construir sua identidade metamorfose e anunciá-la.

Na comunhão com o outro, houve a conscientização, a humanização e a libertação. Patrícia percebeu sua beleza negra e iniciou o processo de transição capilar. Parou de alisar os cabelos e decidiu assumir seu cabelo natural como símbolo de sua resistência, beleza e identidade negra. Para Siqueira (2022, p. 106), “as mulheres negras vêm na transição capilar [...] um novo estilo de vida, de modo a eliminar os paradigmas sociais expostos sobre o padrão de beleza”.

O cabelo tornou-se símbolo de libertação e empoderamento para Patrícia. Sem a preocupação com o alisamento, ele se transforma em resistência, em negação do padrão estético branco hegemônico. Assumir seu cabelo crespo e enrolado e demarcar sua beleza negra anunciou sua integralidade mulher-negra-surda. Na narrativa de Patrícia, destaca-se o processo de sua assunção por meio de sua transição capilar, conforme sinalizado: “*Meu cabelo começou a cachear. No segundo quadro, já mostra meu cabelo cacheado, a minha autoestima e meu orgulho desse cabelo, me vendo como uma mulher-negra-surda*”.

Nota-se que o processo de transição capilar oportunizou não somente o retorno ao seu cabelo natural como também o reconhecimento positivo de sua identidade. Patrícia vivência uma nova fase no anúncio de sua integralidade do ser, entretanto, não se pode negar todo o processo de opressão, negação e

desumanização sofrido ao longo de sua trajetória de vida, o que, de acordo com Siqueira (2022, p. 84), deságua na seguinte condição: “Ser mulher, negra e surda no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo sexismo, pelo racismo e pelo capacitismo, somando-se ao preconceito de classe social, a coloca no nível mais baixo de opressão”.

Com base no pensamento da autora e conforme as narrativas de vida de Patrícia, percebe-se que o processo do seu empoderamento ocorre a partir do contato com o outro e da reflexão promovida, o que reverberou no combate das opressões e na assunção de sua diferença através do seu pertencimento racial, da demarcação de seu gênero e da sua diferença linguística. Esses elementos desempenharam um papel crucial na construção da integralidade do ser de Patrícia.

Esse processo ocorreu na relação dialógica com os outros – palestrante mulher-negra e sua amiga de faculdade –, o que proporcionou o seu empoderamento capilar e identitário. O empoderamento é o processo de conscientização de homens e mulheres no processo de humanização e na assunção de suas identidades por meio da relação dialógica. Para Freire e Shor (1986, p. 10), “a palavra *empowerment* significa em primeiro plano: dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; e dinamizar a potencialidade do sujeito”. A perspectiva do empoderamento, segundo os autores, deve vir de uma compreensão e uma vivência da política em todas as esferas da vida social, que propõe o fortalecimento da coletividade. Assim sendo, o empoderamento e a assunção da identidade do indivíduo ocorrem em uma dimensão histórica, social e nas relações, isto é, no coletivo que fortalece um *empowerment* de classe social: “Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72).

A libertação é um ato social perpassado pela politicidade e empoderamento do grupo, no reconhecimento de seus cortes de diferença social e subjetiva. O empoderar-se perpassa pela dialogicidade que concretiza a comunicação para a denúncia da desumanização e o anúncio da humanização, assim:

O diálogo, como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes – ou uma delas – carecer de humildade. O diálogo exige igualmente uma fé intensa ao homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. A fé no homem é uma exigência primordial para o

diálogo; “o homem do diálogo” crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. Sem dúvida, sua fé não é ingênua. “O homem de diálogo” é crítico e sabe que embora tenha e poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder (FREIRE, 1980b, p. 42, grifo nosso).

O diálogo é elemento vital na existência humana como também no seu processo de libertação em comunhão. O desenho de Patrícia ilustra a felicidade do encontro dialógico com o outro. Mesmo antes de reconhecer sua beleza, sua amiga já a reconhecia. Assim, o encontro dialógico oportunizou a transformação em uma situação de alienação e discriminação para refazer, recriar e construir sua identidade de mulher-negra-surda.

Observa-se no desenho de Patrícia a categoria das *expressões faciais e corporais*, que fazem referência aos sentimentos vividos pelo sujeito, como: alegria, tristeza, dúvidas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018). No desenho, Patrícia e sua amiga estão felizes pelo encontro dialógico. Essa felicidade chama atenção pelos rostos, pelas roupas coloridas e pela maquiagem presente. Nota-se que no primeiro desenho ambas possuem mãos, o que, segundo a entrevistada, representa a comunicação através da Língua Brasileira de Sinais.

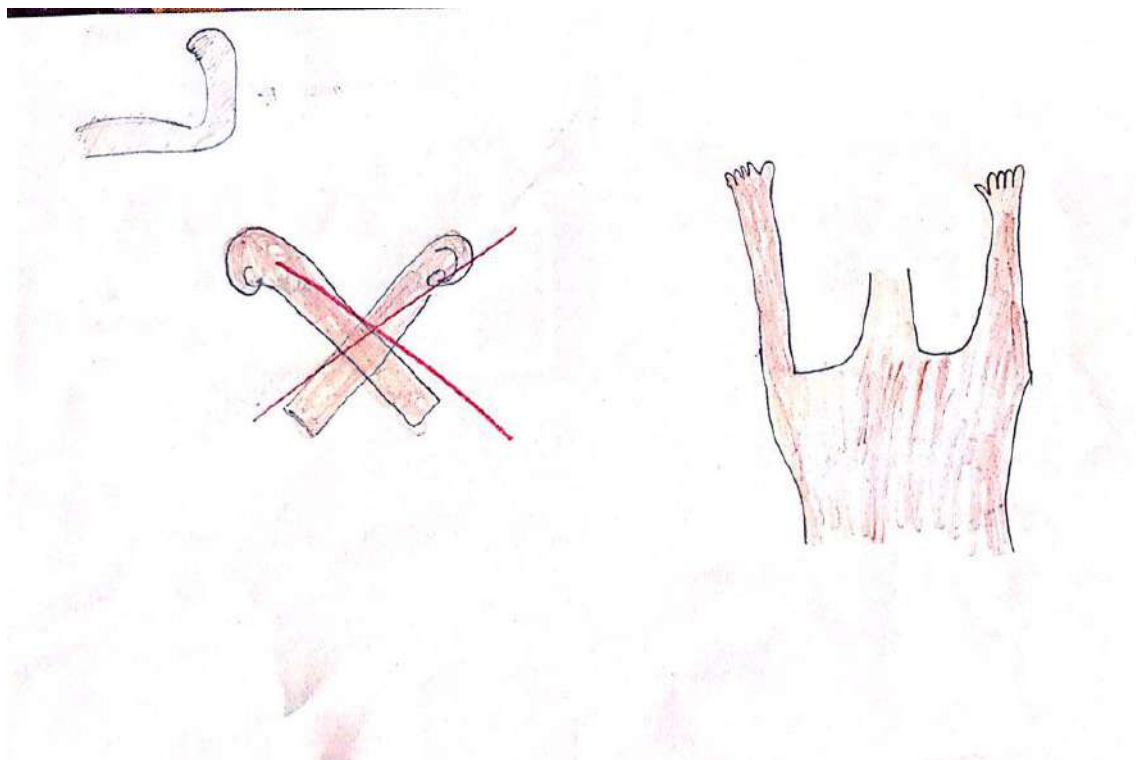
Já no segundo desenho de Patrícia, percebe-se uma ênfase nos dois rostos e a ausência dos corpos. Segundo Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 42-43), “as expressões faciais e corporais, portanto, podem tanto revelar elementos de ênfase ou de contradição no discurso sobre o desenho representado [...]”. Ao ser questionada sobre o fato, Patrícia sinalizou “*mostrei o foco. Meu cabelo crespo que é minha identidade negra [...]. [...] minha felicidade é vista no meu rosto*”.

O cabelo tornou-se símbolo de resistência e beleza de Patrícia, e tal ação foi potencializada pelo encontro dialógico, autêntico e afetuoso com o outro. Com base na narrativa sinalizada, infere-se que o desenho retratou o reconhecimento da negritude de Patrícia e a construção de uma identidade metamorfose em *ser mulher-negra-do-cabelo-crespo-surda-usuária da Libras*.

O processo de humanização no ato da libertação ocorreu também com Shirley. Sua história de reconhecimento da diferença, no campo da alteridade, é construída na relação com os outros surdos dentro do movimento social surdo da Amazônia tocantina. A Língua Brasileira de Sinais lhe concede a marca da diferença

linguística, a quebra do oralismo, do isolamento e da castração de suas ideias, conforme o desenho e a narrativa a seguir:

Desenho 2 - Liberdade



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Shirley – corpus da pesquisa, (2020).

O meu desenho vai ilustrar nesse quadro um braço que significa uma pessoa empoderada, que luta pelos seus direitos e ajuda o surdo e se ajuda enquanto surdo. E o outro quadro, com braços cruzados, faz menção à impossibilidade. É como se o surdo no passado fosse preso, silenciado e invisibilizado, negado e não pudesse dar suas opiniões e não pudesse de fato explicar o seu raciocínio. É como se ele estivesse preso com as mãos cruzadas, e essa opinião fosse castrada, então, houve esse processo de reconhecimento de identidade, e as mãos são livres foram desatadas. Por isso, o outro desenho representa a liberdade, de braços estendidos, livres para poder expressar suas opiniões e demarcar sua identidade (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

A entrevistada Shirley denominou seu desenho de “liberdade”. Atribui aos braços três significados: 1) braço flexionado: empoderamento, resistência, força e luta pelos direitos; 2) braços cruzados: sujeito preso, castrado, negado e impossibilidade de manifestar suas ideias; e 3) os braços estendidos: livres para expressar suas opiniões e demarcar suas identidades, isto é, as mãos estão livres porque foram desatadas pela luta da diferença e integralidade do ser surdo.

O capacitismo centrou o ideal de sujeito incompleto e inferior no contexto social. O selo da inferioridade é ilustrado por Shirley nos braços cruzados, o que denota que o sujeito surdo passou por um processo de desumanização ao ter seu corpo coisificado pela lógica dominante e opressora. Esse processo reverberou nas representações sociais sobre a pessoa surda ao conceder uma identidade pressuposta e uma educação normalizadora e oralista.

Nessa perspectiva descrita no desenho de Shirley dos braços cruzados, a educação dos surdos ficou centrada pelo prisma da normalização, ou seja, fazer que o surdo se aproximasse no modelo ouvinte, que consiste na fala, na oralização, para poder participar efetivamente da sociedade majoritária. Soma-se a isso a representação capacitista, que inferiu a esse sujeito a incapacidade comunicacional atrelada ao corpo com dano.

A representação capacitista castra o sujeito surdo “[...] no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 2017, p. 35). Nessa estrutura colonial, homens e mulheres surdas são considerados simples objetos, suas identidades são negadas, conforme Shirley aponta: “[...] o surdo no passado era como se fosse preso, silenciado e invisibilizado, negado e não pudesse dar suas opiniões e não pudesse de fato explicar o seu raciocínio”.

A tentativa de superação da estrutura capacitista ocorre por meio do reconhecimento da diferença linguística do sujeito surdo, atrelada ao *status* linguístico da Libras. Nesse sentido, “para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas” (FREIRE, 1980b, p. 17).

O sujeito surdo frente ao processo de opressão e castração de suas ideias luta diariamente contra as amarras capacitistas para a libertação em comunhão com a comunidade surda. Tal ação é descrita no desenho de Shirley pelos braços erguidos. Isso expressa libertação, humanização e emancipação do sujeito surdo. Também significa que a superação da opressão é o processo contínuo de metamorfose, a qual confere ao sujeito o estado contínuo de libertar-se.

Novamente, retrata-se que o processo de libertação é em comunhão com o outro. Shirley ilustra esse processo ao atrelar à Língua Brasileira de Sinais o selo da diferença, a qual oportunizou um outro olhar sobre o sujeito na diferença linguística. Nesse sentido, “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária

caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2010, p. 100).

A comunidade surda é tida como uma ação necessária para que a luta continue e a identidade do sujeito surdo se expresse politicamente, uma vez que, “[...] no caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua própria, se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal” (LOPES, 2007, p. 75).

No momento que há a libertação das amarras do oralismo – na imposição da fala oral –, o sujeito surdo reforça sua luta pelo direito linguístico à Libras. Assim, somente a partir da representação social da surdez como traço cultural foi possível enxergar o sujeito surdo não mais pela ótica da correção acerca de um corpo com dano, mas como sujeito social capaz de ser ensinado, de trabalhar e viver plenamente na sociedade.

Trata-se, então, do reconhecimento da língua de sinais em um prisma antropológico, em que ocorre um reconhecimento político da surdez como diferença, sendo que o teor político quer dizer uma construção histórica, cultural e social. Nessa perspectiva, os surdos foram ocupando os espaços sociais por meio da resistência e da militância presentes nos movimentos surdos, o que impulsionou as políticas linguísticas afirmativas para essa comunidade, além do empoderamento da surdez, da identidade e da singularidade do sujeito surdo.

Os braços flexionados representam o empoderar-se da sua condição social, do seu gênero, da sua classe, sua cultura e, nesse caso, a ênfase se dá no empoderar-se na diferença linguística e identitária do sujeito surdo. Parte-se, então, da ideia de alteridade, que considera o “outro”, diferente, não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, reconhece-o a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006).

No contexto freireano, o empodera-se retrata um processo de transformação e não de acomodação, de criação e recriação e afirmação de sua diferença. Assim, “quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado” (FREIRE, 1979, p. 32). Nessa lógica, o empodera-se afirma-se na criticidade e no combate do processo de desumanização, das mazelas sociais e da coisificação do ser humano em uma ação ativa e subversiva da ordem opressora.

O empoderamento, então, estaria articulado para a libertação das injustiças e discriminações de língua, de classe, de sexo e de raça em uma dimensão ética e política com o outro. Shirley libertou-se da castração linguística imposta pelo oralismo e anunciou seu empoderamento linguístico. Observa-se no desenho de Shirley a categoria de significado, na qual “[...] cada desenho emerge para além de um discurso, isto é, o entrevistador consegue através da fala do entrevistado e da comparação da imagem descrever a ação da mensagem tida” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 46).

O significado dos braços cruzados em X desenhados por Shirley traz a simbologia de castração, e o outro para cima o de libertação e empoderamento em ser surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. Tal é vivido no decorrer de sua história de vida pela negação da Libras, na luta do seu reconhecimento enquanto língua da comunidade surda e no seu empoderamento linguístico.

Nelson corrobora com esse sentimento de empoderamento, de orgulho e amor ao utilizar a língua de sinais e ao pertencer a uma comunidade surda. O *status* linguísticos repercute o dinamismo da diferença do outro no campo da alteridade e “[...] a experiência vivida com o outro, em comunidade, propicia que cada indivíduo possa ser e estar sujeito ao outro e a si mesmo de formas particulares” (LOPES, 2007, p. 87).

Ser homem surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais é retrato pelo reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence. Para tanto, o desenho de Nelson é nomeado “amor pelo que sou”. Esse amor perpassa pelo reconhecimento, pela aceitação e pela autodeclaração de ser um sujeito pertencente a uma comunidade linguística diferente, de passar por um processo de metamorfose. Outrora, houve negação de ser no campo clínico-biológico, do oralismo e do capacitismo; atualmente, destaca-se a construção de sua identidade no campo socioantropológico da diferença como alteridade.

Dessa forma, entende-se que “a língua de sinais legitima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença” (SANTANA, 2007, p. 33). Essa diferença é ilustrada e descrita no desenho de Nelson, a seguir:

Desenho 3 - Amor pelo que sou



Fonte: Desenho elaborado pelo entrevistado Nelson - corpus da pesquisa, (2021).

*Agora eu vou explicar o desenho. Eu desenhei bem rápido para mostrar o **direito de ser quem sou, a minha identidade através da língua de sinais e do amor que eu sinto por ela. Vou mostrar aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de I LOVE YOU com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, I LOVE YOU, é como se fosse um tchau e agradecimento. É um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

Nelson destaca o direito de ser quem é, de ser sujeito surdo usuário da Libras. Essa língua conferiu a ele uma identidade no campo da diferença linguística. Por isso, sente amor por ela, tem orgulho de ser quem é e gratidão pôr a Libras ter sido elemento identitário positivo na marcação identidade, a qual conferiu o selo de ser sujeito social.

Strobel (2008) descreve que, quando o sujeito surdo se identifica com a Libras e começa a participar da comunidade surda, através das associações de surdos, estão mais motivados a valorizar a sua condição de sujeito surdo usuário da língua de sinais. Nessas circunstâncias, “[...] passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos ‘diferentes’ e não como ‘deficientes’” (STROBEL, 2008, p. 41).

Novamente, reforça a importância da comunidade surda para o reconhecimento da diferença linguística do sujeito surdo no campo da alteridade. É notório que os movimentos sociais surdos se apresentam como contenção às práticas capacitistas e espaço de resistência e (re)existência da diferença existencial e social de cada sujeito. Esse processo acontece no encontro dialógico, acolhedor e autêntico com as singularidades de cada sujeito, tanto que Nelson apresentou a bandeira da sua associação, coletivo que o formou enquanto ser social e militante.

Nelson encontrou nesse espaço acolhimento a sua diferença linguística e partilha de saberes e lutas coletivas em prol do direito linguístico no âmbito educacional e social. Nesse ínterim, infere-se a necessidade de uma ação dialógica para reflexão e construção do sujeito, como sujeito político, ético e fraterno na sociedade. O encontro face a face com os outros negados (surdos) oportunizou a construção de suas identidades e o reconhecimento de suas inteirezas.

A libertação das amarras capacitistas e oralistas ocorre através do encontro dialógico. Nesse contexto, compreende-se:

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. **E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor** (FREIRE, 1980b, p. 31, grifo nosso).

A libertação da opressão não é dada pelo opressor, mas sim, conquistada pelo oprimido em comunhão, em diálogo e amorosidade com o outro. Por fazer parte da luta travada pela Associação de Surdos de Cameté (ASURCAM) contra as práticas capacitistas, Nelson reconhece-se enquanto ser diferente e empodera-se em sua diferença. Por isso, seu desenho retrata o amor por quem é, pela sua língua e sua identidade.

Nesse contexto, o diálogo assume condição *sine qua non* de criação e construção de identidades tanto por Nelson como por Patrícia e Shirley. Foi por meio dele que os três entrevistados perceberam e denunciaram as amarras sociais presentes no capacitismo, que viviam para anunciar suas identidades metamorfoses. Assim, para Freire (1980b, p. 42), “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”.

O amor retratado no desenho de Nelson reflete o diálogo autêntico e recíproco vivido na comunidade surda. Ela possibilitou a construção do ser social que é e o orgulho que isso proporciona, ou seja, Nelson amou o diálogo e nutriu-se dele. Isso significa que Nelson tornou-se sujeito crítico, reflexivo e ativo socialmente na medida em que os outros surdos da comunidade foram tornando-se também, em um caminho relacional em comunhão e de busca de *ser mais*.

Na perspectiva freireana, o amor é tido como um ato de valor, não de medo. Ele é compromisso para com os sujeitos e com o mundo. Para tanto, Freire (1979, p. 29) pontua:

o amor é uma tarefa do sujeito [...]. [...] ama-se na medida em que busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]. O amor implica a luta contra o egoísmo [...]. [...] quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

Nelson ama e valoriza o sujeito que é, ama sua língua, que é elemento de sua identidade; ama o movimento social surdo, a luta pela garantia de direitos à diferença linguística e a uma educação bilíngue. O amor torna-se ação, atitude e força motriz, que transforma as identidades pressupostas para identidades metamorfose, que altera as práticas preconceituosas em práticas inclusivas e modifica a sociedade capacitista para uma sociedade anticapacitista.

Claro que essa alteração ocorre no contato com o outro, na formação e no reconhecimento da diferença. Paulo Freire tratou o amor não enquanto ação piegas, mas sim, como um ato de coragem para a humanização, libertação e emancipação de homens e mulheres, portanto, “a verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis” (FREIRE, 1980b, p. 31).

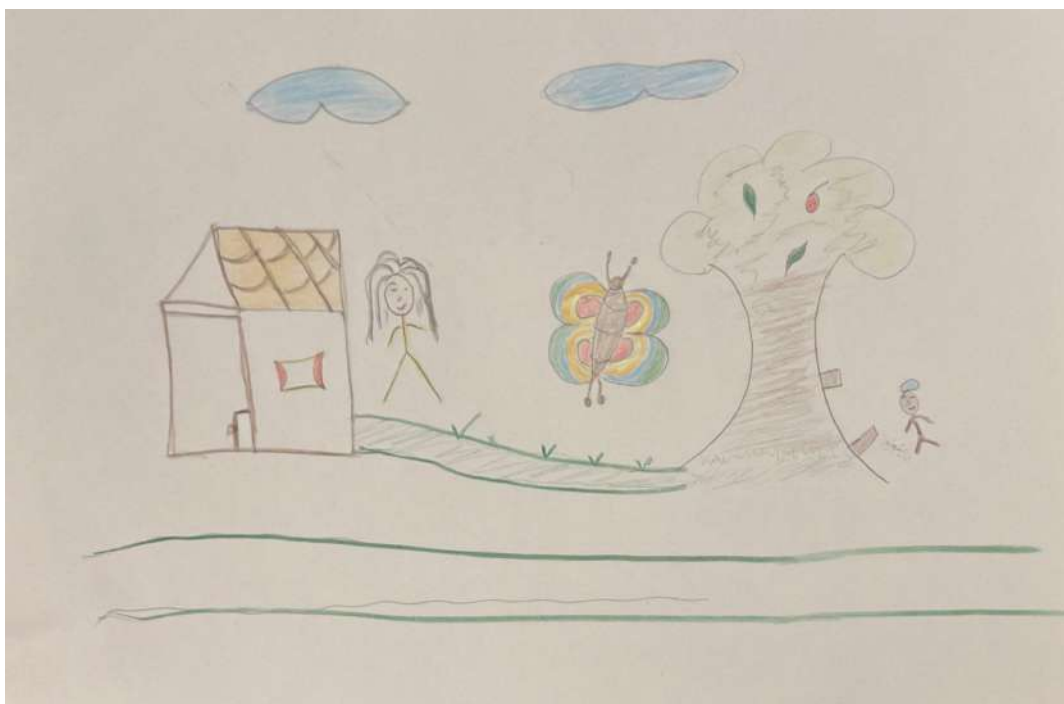
Percebe-se no desenho de Nelson a categoria *Ponto de destaque*. Tal categoria refere-se ao foco do desenho, elemento que confere o destaque da imagem e do sentido retratado (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018). Nesse caso, o ponto de destaque é o sinal *I Love You* presente na mão e na roupa de Nelson. Em sua sinalização, ilustra-se: “*aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de I LOVE YOU com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, I LOVE YOU [...] é um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou*” (Entrevistado Nelson, 2023).

Em seu desenho, percebe-se a felicidade expressa em seu rosto, em suas roupas coloridas e no sinal *I Love You*. Também há o orgulho e o amor que sente por essa língua, que conferiu a ele uma identidade outra no campo da alteridade. Por meio dela, anunciou sua integralidade do ser. Esse amor é tido como realização existencial atrelada a sua práxis social em Cametá, isso é, como ser social empoderado de sua diferença.

Esse empoderamento de alcançar e ocupar espaços sociais de poder na universidade e na comunidade surda é sentido por Gladis. Em seu desenho, retrata uma ascensão social por conseguir ser aprovada no vestibular, o que refutaria as identidades pressupostas concedida a ela pelo padrasto e pelos colegas de classe. Desse modo, favoreceu-se a construção de sua identidade metamorfose.

Nas palavras de Freire (1980b, p. 39), “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”. A transformação de Gladis seria alcançada com o *status* de universitária, conforme o desenho e sua narrativa a seguir:

Desenho 4 - Meu voo



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Gladis - corpus da pesquisa, (2021).

*Bom, esse aqui é meu desenho, a minha família está dentro de casa e minha irmã está fora de **casa me vendo voar, me vendo alcançar uma universidade, morar em outro local**. E o pequeninho é meu sobrinho que está brincando na árvore, para pegar o fruto que é o jambo (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*

A entrevistada Gladis retrata no desenho o seu possível voo. Conforme sua explicação, sua família está dentro da casa e sua irmã, sua principal incentivadora, está vendo o seu voo. Gladis personifica-se em uma borboleta. Seu voo é em busca de *ser mais*, de ser sujeito, universitária e morar em outro lugar. Durante sua trajetória de vida, Gladis foi atravessada por identidades pressupostas enraizadas no capacitismo e no machismo. Quando não conseguia trabalho, seu padrasto dizia que só servia para cuidar da casa. Quando não conseguia responder às perguntas, o professor e seus colegas de classe a chamavam de burra. Todavia, Gladis começa a construir sua identidade metamorfose dentro do movimento surdo, trabalhando como instrutora de Libras e recebendo apoio de sua irmã.

O desenho de Gladis nomeado “meu voo” retrata a transformação, a metamorfose tida na figura da borboleta. Alcançar a aprovação no vestibular irá lhe conceder voar para outra realidade e vivenciar sua diferença surda com seus pares no espaço universitário. Quando perguntada sobre o curso que deseja fazer, Gladis

sinaliza: *“Letras-Libras, porque quero ensinar Libras, me formar, ajudar outros surdos e viver a universidade com os meus amigos surdos”*.

Outra vez o processo de libertação apresenta-se frente ao outro. Nesse caso, o outro surdo. Gladis deseja vivenciar o espaço universitário e tudo que esse puder lhe oferecer, nas suas relações com o outro surdo, com o processo formativo em torno da Libras para que no futuro possa ensiná-la para os surdos e os ouvintes. Dessa maneira, sinaliza: *“Meu sonho é me formar e continuar ensinando Libras, não só como instrutora de Libras, mas como professora”* (Entrevistada Gladis).

Oliveira (2015b) chama atenção a respeito dos entraves enfrentados pelos alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior e reitera que o processo seletivo que dá acesso à universidade também se apresenta como um percalço no caminho do aluno surdo. Entretanto, com as políticas públicas afirmativas e a expansão universitária, os alunos surdos estão cada vez mais adentrando o espaço formativo e reconfigurando a responsabilidade social da universidade no que diz respeito às políticas educacionais, formação acadêmica e acessibilidade.

Adentrar esse espaço formativo irá conferir a Gladis a humanização, a libertação e a autonomia que tanto almeja. Ao se apresentar com uma borboleta, Gladis confere a liberdade ao ato de voar e transcender/romper o determinismo social capacitista. Para tanto, entende-se que “[...] a humanização não pode ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (FREIRE, 1981, p. 79).

Uma mulher surda, pobre e campesina adentrar o espaço do Ensino Superior é uma ruptura da lógica da colonialidade do saber. Tal estrutura comumente demarca que há sujeitos que sabem e os que não sabem. Do mesmo modo, que há saber válido e legítimo e outros não. Gladis quer ir mais longe, quer estudar para ensinar os outros e ser elemento de representatividade para outros surdos.

Nota-se que o desejo de Gladis de inserir no Ensino Superior reflete-se diretamente no seu voo de empoderamento. De acordo com Freire (2020, p. 75), o empoderamento aponta “[...] para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico [...]”. Ao se tornar universitária, Gladis romperá a lógica de desumanização que atravessa seu corpo. Seu sonho, de continuar os estudos e ensinar outros surdos, coloca-a necessariamente o sonho do direito de *vir-a-ser* sujeito social.

Com base no desenho de Gladis, percebe-se a simbologia da metamorfose presente na borboleta. Nesse contexto, o significado de borboleta é o de transformação. Em cada momento, envolve etapas e fases que representam sua capacidade e mudança. A partir da simbologia da metamorfose da borboleta, infere-se que Gladis passou pela fase do *ovo* (ausência do reconhecimento da sua diferença linguística), a *fase da larva* (quando começa a explorar o mundo e se relacionar com outros surdos e com a Libras), a *fase da pupa* (quando volta para si e reconhece sua diferença e suas potencialidades) e, por fim, a *fase do estágio adulto* (quando assume e acolhe quem é, isso é, empodera-se e busca diariamente *ser mais*). Assim, não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses (ALVES, 1999).

O desenho de Gladis apresenta-se na categoria do significado, uma vez que a borboleta “está para além do tido e do dito, sendo um valor simbólico da mensagem e do desenho [...]. [...] assim não é visto em seu valor denotativo, mas sim no valor conotativo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 46) ao expressar a liberdade e a transformação almejada por Gladis. Nota-se também que a única que presencia esse voo é sua irmã, que lhe apoia e partilha saberes e afetos com Gladis durante seu percurso de vida.

Humanizar-se, empoderar-se e ser livre direciona o voo pelo sonho de mudança. Mudança de vida e de construção de uma identidade metamorfose, o voar é impulsionado pelo sonho que percebe na educação um instrumento de transformação social. Assim, “não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam sua concretização [...]. [...] sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial” (FREIRE, 2020, p. 78).

Os entrevistados Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley compartilham o sonho de transformação, humanização e assunção de suas identidades. Através do encontro dialógico amoroso e acolhedor com o outros os entrevistados, puderam denunciar as opressões capacitistas, machistas, racistas e de classe para anunciar sua inteireza de ser, mediante a libertação em comunhão uns com os outros para o empoderar-se em classe/grupo.

Na próxima subseção, serão tratados os elementos identitários descritos pelos entrevistados, que foram basilares para a construção de suas integralidades. Desse modo, perceberá a pluralidade que forma a unicidade de Gladis, Nelson,

Patrícia e Shirley através das relações com os outros nos territórios e nas culturas que vivenciam.

7.2 A integralidade do ser Surdo e os traços decoloniais.

A integralidade do ser surdo quebra a identidade essencialista e infere que a formação da unicidade do ser perpassa por experiências diferentes, localizações e relações interpessoais construídas e vividas no decorrer da história de cada sujeito social. Nesse sentido, não se pode afirmar um elemento identitário em oposição ao outro, mas sim, na celebração de toda a pluralidade existencial e social que constrói a unicidade do sujeito.

A partir disso, entende-se que nas relações, nas experiências sociais, culturais e de classe, homens e mulheres se formam enquanto seres sociais, políticos e históricos. Desse modo, “não somos, por isso, só uma coisa nem só a outra” (FREIRE, 2012, p. 101), o ser humano é uma construção permeada pela dimensão relacional com o outro e que, a partir disso, demarca-se no seu lugar no mundo, na sua diferença e na sua identidade.

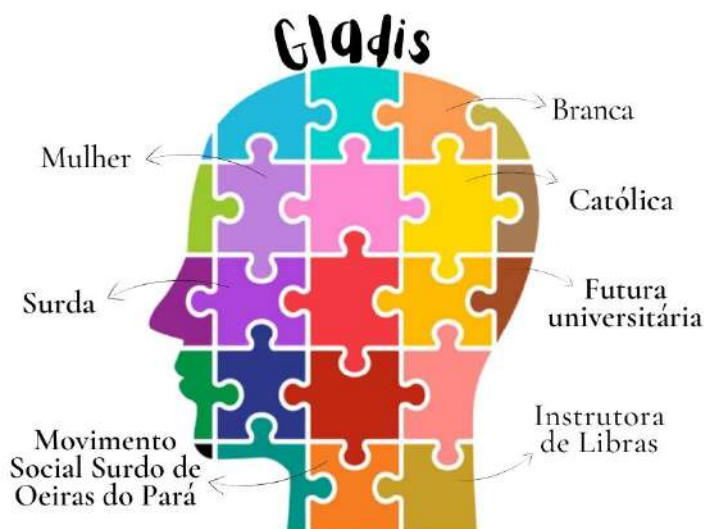
Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento da diferença de cada sujeito e de sua identidade, o reconhecimento do que está sendo na atividade em que o eu e tu experimentam. “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como *eu* na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2012, p. 103).

Homens e mulheres tornam-se seres únicos, especiais e singulares a partir de sua construção social e identitária e nas relações vivenciadas nas suas trajetórias de vidas. Ao ter sido narrado pela modernidade/colonialidade – colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue –, o sujeito surdo teve seu corpo fragmentado e descrito como inferior, todavia, a partir das narrativas de vida de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, perceberam-se suas identidades metamorfoses, suas singularidades e suas inteirezas.

No círculo dialógico cultural, perguntou-se aos entrevistados “Quem é você?” com o intuito de perceber os elementos que construíam suas integralidades. Os elementos formativos que atuam no construto de suas identidades são a surdez enquanto dimensão social, corporal e linguística, a raça, a classe, o gênero, o

território, a cultura, a religião, a militância, o trabalho e o estudo, conforme as narrativas sinalizadas e ilustrada de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley a seguir:

Figura 28 - Eu sou a Gladis



Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Gladis – corpos da pesquisa, (2021).

Além de ser surda, eu sou mulher, branca, instrutora de Libras, futura universitária do curso de Letras LIBRAS, católica e pertencente ao Movimento Social Surdo de Oeiras do Pará (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

Figura 29 - Eu sou o Nelson



Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Nelson – corpos da pesquisa, (2021).

*Eu sou surdo, **também sou** universitário, trabalho no GESAT, sou casado com a M., tenho amigos ouvintes, trabalho. Bom, eu sou surdo, homem cametaense, adventista, casado, universitário, instrutor de Libras, pesquisador do GESAT e presidente da ASURCAM (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

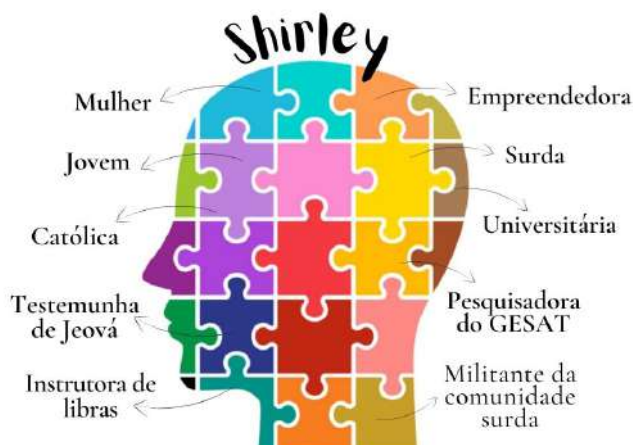
Figura 30 - Eu sou a Patrícia



Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Patrícia – corpos da pesquisa, (2020).

Eu sou surda e universitária, jovem, mulher, negra, evangélica do grupo 'Mãos que semeiam', miriense, empoderada, feminista, amazônida, pesquisadora do GESAT, instrutora de LIBRAS, militante da comunidade surda de Igarapé-Miri (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Figura 31 - Eu sou a Shirley



Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Shirley – corpos da pesquisa, (2020).

*Eu sou surda, **mais** universitária, mulher, jovem, católica e praticante de Testemunha de Jeová, empreendedora, amazônida, pesquisadora do GESAT e militante da comunidade surda (Entrevistada Shirley, grifo nosso).*

Nota-se, conforme as imagens ilustradas, que nem todas as peças do quebra-cabeça estão nomeadas, isso porque há outros elementos que formam o sujeito, que não foram apresentados no círculo dialógico cultural, como a orientação sexual. As peças nomeadas representam os elementos identitários e os cortes de diferença que foram descritos pelos entrevistados.

Esses cortes demarcam a construção social do sujeito em um dado território, por meio de suas relações e no contexto histórico e cultural.

Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural. Neste novo contexto, articulam-se não só os indivíduos, mas também os seus respectivos contextos culturais. Como, então, compreender a unidade deste novo conjunto (de sujeitos pertencentes a diferentes contextos) sem anular a diversidade de elementos (subjetivos e culturais) que o constituem? Como entender, ao mesmo tempo, a unidade que se constitui, na relação intercultural, entre a pluralidade dos sujeitos e de suas respectivas culturas? Trata-se de se explicitar a lógica que permite compreender a articulação entre a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constituem (FLEURI, 2001, p. 56, grifo nosso).

No momento em que os entrevistados se reconhecem como um outro singular, combatem e tentam desconstruir a imposição das colonialidades sobre os seus corpos em um movimento contínuo de vigilância sobre seu olhar sobre si e da sociedade sobre sua integralidade do ser. O primeiro elemento identitário ilustrado é a surdez enquanto dimensão social, corporal e linguística.

A Língua Brasileira de Sinais configura-se como elemento vital na integralidade do ser de Gladis, de Nelson, de Patrícia e de Shirley. Essa língua representa a unidade como selo da diferença linguística, além da promoção da criação de espaços de lutas, de resistência, de compartilhamento e acolhimento de suas diferenças dos movimentos sociais e as associações de surdos.

A língua de sinais torna-se elemento de identificação desta diferença, mesmo sendo marcação identitária de sujeitos surdos com identidades, culturas, história de vida e territórios outros. A comunidade surda é formada a partir da diferença linguística que centraliza as discussões em torno do direito linguístico, da acessibilidade e da educação bilíngue para surdos, entretanto, essa identificação não pode apagar e invisibilizar as diferenças de homens e mulheres surdas e de suas identidades, que não são homogêneas, estáveis nem fixas; ao contrário, as identidades dos sujeitos surdos desta pesquisa são construídas diariamente a partir de suas subjetividades, de suas relações e de seus territórios.

Faz-se necessário destacar que os entrevistados sinalizaram que eram surdos nos 02 (dois) círculos dialógicos culturais. A surdez foi o primeiro elemento a ser descrito. Ao apresentar essa informação, não se objetiva realizar uma hierarquia dos elementos que formam o sujeito nem das opressões – capacitismo, racismo,

machismo, sexismo, opressão de classe – que atravessam esses corpos, mas sim, ilustrar o reconhecimento da surdez de maneira positiva e o uso da Libras como elemento que aproxima e forma os movimentos, as comunidades e as associações de surdos.

Os entrevistados sinalizaram que eram sujeitos surdos e, em seguida, utilizaram os sinais em Libras (*mais e também*) e o classificador de quantidade para apresentar os outros elementos que constituem suas integralidades. Na transcrição, as intérpretes de Libras utilizaram conectivos que coordenam as orações sindéticas aditivas, como: e, também, mais, além de. Esses conectivos expressam o significado de totalidade do ser, isso é, ao mesmo tempo que esse ser é surdo/usuário da Língua Brasileira de Sinais, ele possui um gênero, uma raça, uma classe, entre outros cortes de diferença.

Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley demarcam suas identidades de gênero, identificam-se com o gênero que lhe foram atribuídos ao nascimento, sendo sujeitos surdos cisgêneros. Gladis e Shirley se apresentam como mulheres brancas; Patrícia, como mulher negra; e Nelson, como homem branco. “O gênero é um elemento construtivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Nesse contexto, percebe-se que o gênero é utilizado como mecanismo de dominação e hierarquização, assim, o prestígio inferior pontua-se no gênero feminino, o que reverbera em práticas machistas, misóginas e sexistas. Soma-se a isso o lugar de fala desse outro aqui tido como mulher: “se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino ainda está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 15).

As opressões atravessam os corpos das mulheres de forma diferente, por isso faz-se necessário pontuar que mulher não é uma palavra homogênea, mulher tem suas particularidades e especificidades. Elas são diversas e plurais, são mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres transexuais e travestis, mulheres lésbicas bissexuais, mulheres com deficiências e mulheres surdas.

Gladis e Shirley, mulheres-brancas-surdas, e Patrícia, uma mulher-negra-surda, vivenciaram contextos de opressão do capacitismo, do machismo, do sexismo, da opressão de classe, contudo, somente Patrícia teve seu corpo depredado pelo racismo. Desse modo, a luta não pode apenas centralizar-se no combate à opressão

de gênero, à misoginia e na luta por direitos iguais no bojo do movimento feminista. Tal ação precisa ampliar as dimensões para as outras opressões que perpassam esses corpos, como o racismo. Assim,

as mulheres brancas que dominam o discurso feminista – as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista – têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista (HOOKS, 2015, p. 196).

Com base na autora, é nítido que mulheres negras tiveram experiências histórica diferenciadas de opressão do que as mulheres brancas. A mulher negra é atravessada pelo gênero e pela raça, sofre dupla discriminação. Ela ocupou durante séculos lugares de servidão aos homens e às mulheres brancas; foram escravas, trabalharam nas lavouras, nas ruas como vendedoras e prostitutas.

Assim, faz-se necessário trazer para o feminismo as demandas das mulheres negras. O discurso de Sojourner Truth, de 1851, denominado “E eu não sou uma mulher?” e proferido na Convenção dos Direitos da Mulher, retrata a denúncia das mulheres negras, que não se sentiam representadas neste movimento:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e

agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (TRUTH, 1851 *apud* RIBEIRO, 2017a, p. 20).

Nota-se que há diferenças significativas entre mulheres negras e brancas no discurso. As mulheres negras sempre foram exploradas, e a fala de Truth retratava a luta de um coletivo para alcançarem a condição de humanidade, negada a toda população negra pela hierarquização das raças e das diversas formas de colonialidade. Às mulheres brancas, por sua vez, reivindicaram o direito ao trabalho e ao voto, sem tocar em questões acerca da força de trabalho já explorada (mantida por mulheres negras).

Portanto, por meio do discurso de Sojourner Truth realizado em 1851, percebem-se “[...] as várias possibilidades de ser mulher, ou seja, do feminismo abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar em conta as outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero” (RIBEIRO, 2017b, p. 21).

Na associação de surdos e em outros espaços formativos vivenciados por Gladis, Patrícia e Shirley, percebeu-se o impacto da discriminação de gênero em seus corpos. Todavia, essa opressão atravessa as mulheres de formas diferentes, uma vez que há interseções em seus corpos. Por ser mulher negra, Patrícia vivenciou o machismo e o racismo, além de sua condição de ser surda. Assim, entende-se que a “mulher negra surda que por trazer em seu corpo ‘três marcas identitárias’ – ser mulher, negra e surda (três grupos com minorias de direitos) – é triplamente marginalizada” (SIQUEIRA, 2022, p. 138).

No combate às opressões de gênero, as mulheres entrevistadas assumem um traço decolonial enquanto feministas. Gladis e Shirley são feministas, lutam contra a dupla diferença que gera a discriminação sobre seus corpos (gênero e surdez); já Patrícia, contra a tripla diferença que reverbera as opressões sofridas (gênero, raça e surdez). Destaca-se, portanto, que o feminismo não é nem deve ser hegemônico e universal na categoria universal de mulher. Ao contrário, o movimento feminista deve ser plural, decolonial e reconhecer as diferenças que foram essas mulheres e, assim, propiciar o fortalecimento da luta coletiva contra a opressão, respeitando os cortes de diferença que formam a unidade desta mulher.

Todos os entrevistados da pesquisa participam dos movimentos sociais surdos em cada município e da associação de surdos. Desse modo, assumem uma atitude militante contra as opressões do capacitismo, do oralismo e do ouvintismo

outro traço decolonial ilustrado nas entrevistas. Autores como Skliar (2005), Lopes (2007), Klein (1999) retratam a resistência surda e ilustram que os sujeitos surdos participam das lutas, dos movimentos sociais a favor da língua de sinais e da criação de associações dos surdos, o que fortalece o movimento, o acolhimento e o reconhecimento da diferença linguística deste grupo.

Ser militante é lutar contra uma lógica opressiva que desumaniza homens e mulheres em suas condições existenciais, sociais, culturais e identitárias. Desse modo, homens e mulheres “devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 36), ação essa desempenhada por Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley.

Outro elemento identitário compartilhado pelos entrevistados é a atuação profissional como instrutores de Libras. Nota-se que, a partir do momento em que a surdez foi tratada como traço cultural, foi possível enxergar o sujeito Surdo não mais pela ótica da correção acerca de um corpo com dano, mas como sujeito social capaz de ser ensinado, de trabalhar e viver plenamente na sociedade.

Nessa perspectiva, os Surdos foram ocupando os espaços sociais por meio da resistência e da militância presentes nos movimentos surdos. Um dos espaços sociais ocupados por esse sujeito é o mundo do trabalho. De acordo com Klein (1999, p. 79), o assunto começa a ser tratado no momento em que a surdez se configura como diferença cultural e materializa no trabalho um sentido libertador, “[...] levando o sujeito surdo à conquista da autonomia”.

O trabalho, assim, oportuniza autonomia ao sujeito e materializa o reconhecimento de suas potencialidades. Ocupar um espaço de poder, ao ensinar a sua língua (Libras) é romper com a lógica capacitista que atravessou os corpos de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, conforme as falas a seguir:

Olha, ela é professora de Libras! Que legal! Sou instrutora de Libras. Meu sonho é continuar estudando, me formar num curso de Letras-Libras, para não ensinar apenas surdos, mas também ensinar ouvintes, mostrar para os ouvintes que existe uma outra língua que é a Língua Brasileira de Sinais. Eu vou conseguir passar vestibular e mostrar que surdo pode (Entrevistada Gladis – grifo nosso)

*Sim, eu sou instrutor de Libras, sou formado pela UFPA pelo curso do GESAT. Trabalho ensinando a Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Libras. **Provo que o surdo é capaz basta investir nele. Ele consegue. Eu consegui, sou instrutor e universitário*** (Entrevistado Nelson – grifo nosso)

Eu ensino Libras nos cursos de extensão que o GESAT oferta. Muito legal, pois me sinto valorizada (Entrevistada Patrícia – grifo nosso)

Eu sou instrutora de Libras. Já ensinei Libras em projetos de extensão da UFPA Cametá e Abaetetuba (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

Com base nas narrativas sinalizadas dos entrevistados, corrobora-se com o pensamento de Freire (2017, p. 68): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O trabalho apresenta significado de autonomia, valorização, reconhecimento da diferença linguística e potencialidade do sujeito surdo e como representatividade para outros surdos. Ele concerne ao local de poder que ocupa: instrutor de Libras.

Ser instrutor de Libras, ensinar a língua a sujeitos que antes duvidaram de suas capacidades e ocupar um lugar destaque na divulgação da Língua Brasileira de Sinais é demarcar uma luta contra as práticas ouvintistas, normalizadoras e colonizadoras do Eu-Surdo. É reconhecer que esse sujeito que foi oprimido pelo capacitismo tem potencialidades e capacidades. Tal ação reverbera uma prática de resistência, uma atitude decolonial desenvolvida por Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley.

Patrícia sinaliza que se sente valorizada em ensinar Libras nos cursos ofertados pelo GESAT. Nelson, por sua vez, sinaliza que, ao ensinar Libras, ou seja, ao ocupar um lugar de poder, prova que “[...] surdo é capaz basta investir nele. Ele consegue. Eu consegui, sou instrutor e universitário”. Shirley sinaliza os lugares em que já trabalhou. E Gladis retrata a admiração do outro – o outro ouvinte – ao encontrar uma instrutora de Libras surda “*Olha ela é professora de Libras que legal!*”.

Como já descrito anteriormente, a prioridade do ensino de Libras é do professor e instrutor surdo. O trabalho desse profissional não é apenas o ensino de uma língua, pois ele desempenha uma ação educativa, política, identitária e linguística. A presença do instrutor Surdo é de extrema relevância em todos os níveis de ensino, pois esse profissional, além de ensinar a Libras aos sujeitos pertencentes ao espaço educativo, materializa uma referência de modelo identitário e linguístico ao educando Surdo.

Entende-se que o instrutor Surdo pode potencializar as escolhas profissionais e as atitudes de resistências de seus alunos Surdos ao se apresentar como um espelho profissional e humano que é admirado e, quem sabe, aquele que inspira outros sujeitos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Além disso, destaca-se a ascensão social por meio da educação de um sujeito Surdo tendo acesso ao mercado de trabalho, ascensão essa descrita pelos entrevistados.

No trabalho, eles se sentem valorizados, pois são professores e sabem algo; não são vistos como inferiores ou incapazes. O trabalho apresenta-se enquanto elemento identitário, pois foi por meio desta atividade que os entrevistados se reconheceram como profissionais capazes de ensinar e aprender com o outro diferente de si, podem intervir no mundo e romper com a coisificação imposta ao oprimido.

Oportunizar uma formação profissionalizante ao sujeito surdo é uma prática decolonial, uma vez que ao longo da história, pela dimensão colonialista do corpo normativo e monolíngue, seu corpo foi considerado um desvio do padrão e sua língua vista como uma língua subalterna.

Além de ser instrutora de Libras e universitária, Shirley é empreendedora possui uma pequena loja de materiais de bolo, forminha, vela e produtos de decoração, o que demarca ação no trabalho de uma mulher surda e os desafios ao empreender. O trabalho e o estudo apresentam-se enquanto elementos que constroem positivamente a sua identidade e rompe com a lógica opressiva do capacitismo e do machismo ao apresentar *uma mulher-surda-instrutora de Libras-universitária-empresendedora*.

Para tanto, o trabalho seria um giro decolonial ao oportunizar Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley “o direito de se formar, de dizer sua palavra, a sua verdade e de se firmar no cenário nacional enquanto um ser social, mediante a sua integralidade existencial, social, cultural e linguística” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 16).

Soma-se a isso que o trabalho representa a materialidade da prática formativa educacional. Os sujeitos realizaram cursos profissionalizantes para atuarem como instrutores de Libras e desejam ocupar novamente o lugar de educando, como tratado por Gladis: “*Meu sonho é continuar estudando, me formar num curso de letras Libras [...]. Eu vou conseguir passar vestibular e mostrar que surdo pode*”. Assim, a entrevista apresenta o sonho de se tornar uma mulher surda universitária.

Outra categoria apresentada no construto das identidades de Nelson, Patrícia e Shirley centra-se no estudo. Os entrevistados são mulheres surdas universitárias e um homem surdo universitário. Entende-se, conforme descrito por Oliveira (2015b, p. 94), que a “inserção de alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior materializam cada vez mais as práticas de respeito às diferenças, às identidades e à alteridade do outro, a *priori* ancoradas em nossas representações, imaginários e nos discursos”.

Nesse íterim, segundo a autora, os surdos universitários constroem no espaço formativo, na relação com o outro, uma identidade positiva acerca da surdez e da Língua Brasileira de Sinais. Assim, sua pesquisa revelou que os entrevistados apresentam o desejo em serem professores de alunos surdos, para desenvolverem as potencialidades dos seus alunos, por meio do ensino em Libras, tendo em mente uma educação que favoreça as diferenças, as identidades e traga o professor surdo como modelo educacional e social (OLIVEIRA, 2015b).

Tal caso se aproxima da narrativa de Patrícia, quando expressa: “*eu quero ser pedagoga bilíngue para ensinar crianças surdas em Libras*”. E de Shirley: “*quero ensinar os surdos através da pedagogia visual, usando Libras e história em quadrinhos*”. Com base nas narrativas que as surdas universitárias escolheram, nota-se que o interesse em ensinar os educandos surdos, crianças, jovens e adultos, na língua de instrução: a Libras.

Apresenta-se uma postura no campo da alteridade ao demarcar o respeito ao outro surdo, sua forma de aprender, sua língua e suas diversas identidades presentes no espaço educacional. Alteridade se dá com “[...] o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (BETTO, 2000, p. 7).

Portanto, esse ensino possibilitará o favorecimento de construções de práticas escolares inclusivas, como também a apreensão da língua do sujeito Surdo, como já preveem as políticas públicas e linguísticas. Do mesmo modo, favorece a construção identitária de modo positivo, uma vez que o professor surdo se materializa enquanto modelo ao aluno Surdo, tanto de língua quanto de identidade. Nesse contexto, percebe-se que o campo do trabalho e do estudo demarcam elemento identitário de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley que formam suas inteirezas de ser, bem como demarcam atitudes decoloniais.

Outra categoria apresentada pelos entrevistados é a religião. Cada entrevistado propaga sua fé em uma dada religião, a saber: Gladis é católica, Nelson é adventista, Patrícia é evangélica (“Mãos que semeiam”) e Shirley participa das reuniões da testemunha de Jeová e das missas na igreja católica. Segundo Rodrigues Campos (2016, p. 92), a “religião tem sido descrita e definida por vários pesquisadores como fator extremamente importante, até incondicional para o desenvolvimento de qualquer sociedade e dos sujeitos”. Desse modo, apresenta-se como elemento

identitário que forma o sujeito – neste caso, os sujeitos surdos entrevistados. Para o autor, há um processo de inclusão envolvendo a comunidade surda em suas práticas religiosas. As mais presentes são a Igreja Católica, a Igreja Luterana do Brasil e a Igreja Batista. Para ele, os surdos frequentavam as igrejas pela presença e pelo convite de intérpretes. Os últimos acabavam por influenciar a que denominação religiosa os surdos iriam pertencer (RODRIGUES CAMPOS, 2016).

Com base nessa assertiva, infere-se que o espaço religioso deve ser um espaço acolhedor e bilíngue, para que os sujeitos surdos possam participar e partilhar sua fé uns com os outros. De acordo com os entrevistados, como já citado anteriormente, há presença do intérprete de Libras e de outros surdos usuários da Libras. Esses são dois fatores decisivos para o acesso e a permanência do sujeito surdo, todavia, não se deve restringir ao acesso comunicacional, mas também a uma ação religiosa ativa, participativa e compreensiva dos sujeitos surdos que também fazem parte e comungam no espaço religioso.

Como descrito por Shirley, *“eu participava mais da Testemunha de Jeová porque lá eles sabem da língua de sinais. Na católica, eu comecei agora, no passado não ia, agora tem intérprete”*. Percebe-se que seu processo religioso ainda aparece condicionado à presença do intérprete e que não realiza ações dentro desse espaço.

A partir do espaço religioso acessível, o sujeito surdo pode avaliar e escolher qual religião irá participar. Não sendo uma escolha pela acessibilidade, isso é, se a igreja, tempo e/ou reunião possui intérprete de Libras, mas sim qual religião se sente bem em participar, como descrito respectivamente por Patrícia e Nelson suas atividades dentro do espaço religioso. *“participava na adoração, no grupo de dança em línguas de sinais na igreja”* e *“eu participava do coral de libras da Igreja Adventista do Sétimo dia em Cameté [...] [...] é um projeto que se propõem ensinar Libras através da música aos surdos e ouvintes que frequentam ou são membros dessa instituição religiosa”*.

Seguindo as narrativas de vida de Patrícia e de Nelson, percebe-se que a religião é uma ação, relação e partilha em uma comunidade religiosa, o que reverbera elemento identitário não somente para os dois, mas também para Gladis, *mulher-surda-católica*, e para Shirley, *mulher-surda-participante-das-reuniões-testemunha-de-Jeová-e-da-igreja-católica*.

Outra categoria sinalizada pelas entrevistadas é a juventude. Ser jovem apresenta-se enquanto elemento identitário para Patrícia e Shirley sendo,

respectivamente, *mulher-negra-jovem-surda* e *mulher-branca-jovem-surda*. É pertinente destacar que:

Os jovens constituem-se em campos simbólicos diferenciados e não podem ser percebidos, simplesmente, com base no recorte etário, como se construíssem percepções homogêneas sobre si mesmos em contraposição ao mundo adulto. A condição juvenil é recoberta por uma pluralidade de situações e os jovens, como agentes, vivem essa fase da vida percorrendo trajetórias coletivas e individuais também diferentes (CANEZIN GUIMARÃES, 2007, p. 2).

Ser jovem surdo é demarcar uma luta contínua para adentrar os espaços formativos, para buscar a inserção ao mundo do trabalho e para ter um lugar de liderança surda nas comunidades e nas associações. De acordo com Lopes (2007, p. 79), “[...] muitos adultos surdos estão sendo referência para outros surdos é uma forma de atualizar a luta surda [...]”. Nesse contexto, os jovens surdos espelham-se nos mais velhos e lutam para alcançar seus feitos, todavia, só começam a ocupar lugar de referência na comunidade surda quando adentram as instituições de Ensino Superior e/ou quando se tornam instrutores de Libras, como destacado por Nelson: “*provo que o surdo é capaz basta investir nele. Ele consegue. Eu consegui, sou instrutor e universitário*”.

Com base nas narrativas de vida de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, infere-se que as posturas militantes, feministas e as atitudes decoloniais firmam-se no combate às diversas opressões presentes na modernidade/colonialidade, como: capacitismo, racismo, machismo, sexismo e opressão de classe. Elas vêm formando esses sujeitos e fortalecendo uma juventude surda firmada na luta para o reconhecimento da diferença, da singularidade e da inteireza de cada indivíduo surdo nos movimentos sociais surdos e nas associações.

Essa juventude surda está presente em um território e esse ilustra saberes, culturas e identidades. Essas pessoas são jovens surdos, homens e mulheres, brancos e negra, universitários, instrutores de Libras, militantes, feministas dentro de um espaço geográfico e cultural: a Amazônia. Por fim, o último elemento identitário apresentado pelos entrevistados é a demarcação do território enquanto formação e construção de quem são.

Gladis constitui sua identidade no município de Oeiras do Pará em um bairro periférico tendo como moradia a casa de alvenaria dos pais; Nelson, no município de Cametá-PA em um bairro periférico tendo como moradia uma casa cedida a sua

família de madeira e em parte de alvenaria; Patrícia e Shirley, em Igarapé-Miri, todavia Patrícia reside em uma casa de alvenaria com seus familiares (pai, avó, tia, tio, primos e sobrinhos) em um bairro periférico e extremamente perigoso, já Shirley reside em uma casa de alvenaria com sua mãe, irmã e avó em um bairro central do município.

Os entrevistados construíram suas identidades no solo, no território da Amazônia tocantina e reforçam essa formação ao sinalizarem que são amazônidas. Haesbaert (2020, p. 75) retora a relação “entre corpo e território, tanto no sentido o do corpo como território quanto do território/terra como corpo, especialmente na ótica dos povos originários e da visão feminista”.

Nesse contexto, o território é vida, é (re)resistência. É reconhecimento da singularidade existencial, social, cultural e territorial de cada sujeito. Entretanto, na lógica hegemônica, capitalista e etnocêntrica, há territórios que têm reconhecidos os saberes e a cultura; outros, porém, não. O combate a esse pensamento, que atravessa os mais diversos espaços, deve ser problematizado, a fim de firmar que cada território forme e seja formado por sujeitos que lá celebram suas culturas, suas memórias e suas identidades.

Para tanto, Loureiro (1995, p. 41) discorre a necessidade de “discutir e contestar a ideia de uma cultura inferior e pobre – a cultura popular da Amazônia, revelar sua originalidade, apresentar sua riqueza, compreender seus traços essenciais e dominantes”. Não se busca exaltar uma cultura em detrimento a outra, mas sim, reconhecer que cada uma é válida, importante e vital na construção das identidades dos sujeitos que lá habitam.

Acerca dessa cultura, Loureiro (1995, p. 30), destaca: “Uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade. Uma cultura que, através do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda”. A partir disso, compreende-se que o território e a cultura Amazônica são fatores vitais no construto das identidades dos sujeitos que constituem o espaço, pois, segundo o autor, “reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural” (LOUREIRO, 1995, p. 55).

Desse modo, o território apresenta-se enquanto elemento de identificação dos sujeitos, na partilha de suas relações e na produção humana cultural. Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley estão inseridos no território amazônico, partilham a cultura amazônica no modo de vida, nos trajés, na compreensão do mundo, na culinária etc.

Com base nisso, infere-se que “cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, **num lugar preciso, num contexto social e cultural** preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1980b, p. 19, grifo nosso).

Portanto, o território e a cultura amazônica são construtos identitários dos entrevistados. Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley não possuem uma identidade surda essencialista. Ao contrário, são sujeitos sociais que se construíram no decorrer de suas histórias de vida, nas relações, nos territórios e na cultura, o que reforça a ideia de que nem todo surdo é igual, porque, antes de apresentar a surdez enquanto dimensão corporal e linguística, esse sujeito é um ser social, histórico e cultural.

Assim, compreende-se que “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 1980b, p. 21) e que “a cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de belezas, de utopias” (LOUREIRO, 1995, p. 77).

A forma que Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley ilustram ser amazônidas reverbera no construto de suas identidades. Assim, a integralidade do ser dos entrevistados demarca: Gladis: *surda – mulher – branca – instrutora de libras – futura universitária do curso de letras Libras – católica – pertencente ao Movimento Social Surdo de Oeiras do Pará*. Nelson: *surdo – universitário – homem – cametaense – adventista – casado – universitário – instrutor de Libras – pesquisador do GESAT – presidente da ASURCAM*. Patrícia: *surda – universitária – jovem – mulher – negra – evangélica do grupo Mãos que semeiam – miriense – empoderada – feminista – amazônida – pesquisadora do GESAT – instrutora de Libras – militante da comunidade surda de Igarapé-Miri*. Shirley: *surda – universitária – mulher – jovem – católica e praticante de Testemunha de Jeová – empreendedora – amazônida – pesquisadora do GESAT – militante da comunidade surda*.

Ilustrar a integralidade do ser dos entrevistados nesta produção é um giro decolonial, ou seja, uma tentativa de inverter a compreensão essencialista das representações dominantes, hegemônicas, colonialistas e capacitistas sobre as identidades desses sujeitos, da Libras e da educação dos surdos, já que “[...] reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do significado de ser surdo” (SKLIAR, 2010, p. 30).

Para tanto, a integralidade do ser surdo é um novo olhar sobre a surdez. É uma experiência decolonial na qual os surdos da Amazônia tocantina narram-se a partir da própria história do que significa ser surdo, com base em sua identidade cultural e comunicacional.

7.3 Por uma Pedagogia Surda Decolonial

Uma pedagogia decolonial é construída a partir da luta de homens, mulheres e de grupos subalternos que vivenciam processos de opressão dentro do sistema moderno/colonial e que apresentam modos outros de cultura, de identidade e de educação desviante desse padrão. Isso constitui um novo horizonte de ser, estar, ensinar e aprender com o outro e com o mundo.

Assim, a imposição eurocêntrica de uma cultura superior, de uma identidade padrão e de uma educação hegemônica é criticada e combatida em prol do respeito ao modo de vida, das múltiplas identidades e das diversas formas de pensar, viver e tratar a educação. Para tanto, uma “a pedagogia decolonial não pode esperar que a Europa conte sua história. Ao contrário, ela deve elaborar sua própria genealogia, recuperando estas ‘outras histórias’ silenciadas” (MOTA NETO, 2016, p. 348).

Ao longo da história do sujeito surdo, as práticas corretivas em busca de um corpo padrão e na média centralizavam uma educação medicalizada, com o foco na cura da surdez. Tais práticas condicionaram colonialidades que atravessaram esses corpos, como: a colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue. A surdez passou a ter uma discussão em termos culturais e educacionais somente no final do século XVIII, superando o olhar terapêutico-clínico e apresentando a Libras como um traço cultural das pessoas surdas (LOPES, 2007).

Nesse contexto, ser surdo apresentou-se na diferença linguística, o que favoreceu o combate à opressão capacitista, ouvintista e hegemônica e a formação de comunidades, movimentos sociais, associações de surdos para o desenvolvimento da subjetividade e das identidades no campo da singularidade e da alteridade.

As comunidades foram se constituindo em torno da surdez e da língua de sinais, o que favoreceu olhares e narrativas outras sobre a pessoa surda, além da possibilidade de narrarem sua própria história. Para Oliveira (2015a, p. 47), “o ser humano é intelectual, é filosófico por participar de uma concepção de mundo [...]. [...] a formação do pensamento humano é coletiva e cultural”.

Cada sujeito conta sua história a partir de sua realidade, das suas relações e do construto de suas identidades. Assume-se enquanto sujeito de sua vida em comunhão com o outro e começa a desenvolver práticas outras, que favoreçam o desenvolvimento de um mundo mais ético, solidário e inclusivo.

Portanto cada sujeito, então, insurge de modo diferente a partir de sua cultura, de seu território e de sua história de vida em relação e em comunhão com o outro. A insurgência, assim, traduz a insatisfação do sujeito pertencente a um grupo social com a realidade e as práticas colonialistas que o atravessa. Nessa perspectiva, a insurgência é tratada “[...] no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra condições opressivas sejam transformadas em uma força potencializadora de mudança” (STRECK, 2006, p. 108).

A comunidade surda ancorou essa insurgência no combate ao ouvintismo e ao oralismo. O insurgir no campo decolonial da surdez geraria o surdir. O surdir é a revolta do sujeito surdo contra o poder do capacitismo, do ouvintismo e das colonialidades do corpo normativo e do monolíngue. Expressa as atitudes e a identidade desse sujeito em desacordo e em oposição a essas práticas opressivas normativas, eurocêntricas e hegemônicas, visando à transformação ou à derrubada da ordem estabelecida pela modernidade/colonialidade. O objetivo é o anúncio da integralidade do ser surdo e de pedagogias decoloniais surdas a partir da construção do grupo subalternizado, isso é, a comunidade surda.

O ato de surdir apresenta atitudes decoloniais que denotam práticas subversivas e transgressoras da colonialidade do ser surdo. As marcas de resistências presentes no construto das integralidades de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley denunciam as formas de opressão na colonialidade, que atravessaram seus corpos e anunciam identidades outras e a construção de uma possível pedagogia decolonial surda, isso é, “pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” (WALSH, 2009, p. 38).

A partir da narrativa dos entrevistados desta investigação, propõem-se seus olhares para a formulação de uma pedagogia decolonial surda no contexto da Amazônia tocantina, articulada aos movimentos sociais surdos e à associação de surdos de que participam. Desse modo, infere-se que “os movimentos sociais ensinam

que o conhecimento produtivo do ponto de vista social e humano tem como referência a experiência do sujeito” (STRECK, 2006, p. 108).

Com base no autor, a experiência do sujeito indica a proposição de uma pedagogia decolonial surda a partir de suas experiências subjetivas, relacionais, culturais e territoriais, o que se destaca os entrevistados dentro do contexto no qual estão inseridos, evidenciando sua relevância e sua validade e podendo ter ou não em outros espaços.

A pedagogia decolonial surda, proposta pelos entrevistados nesta investigação, foi sendo construída organicamente, por meio de suas narrativas de vida no combate às identidades pressupostas atribuídas a eles. Ela adveio dos atravessamentos das diversas formas de opressão presente na colonialidade (denúncia da desumanização do ser) e na sinalização de suas identidades metamorfoses no campo da singularidade e da integralidade (anúncio da humanização do ser).

Assim, apresentou-se enquanto uma educação decolonial e intercultural, que necessita valorizar as múltiplas identidades, os territórios, a cultura, a língua e a articulação com os movimentos sociais surdos para promover uma educação bilíngue, possuidora de sentido e significado para homens e mulheres surdas da/na Amazônia tocantina. Para tanto, essa proposição de uma pedagogia decolonial surda fundamenta-se em uma perspectiva intercultural crítica de educação, que:

[...] reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação (FLEURI, 2002, p. 407).

Nessa dimensão intercultural, Shirley propõe uma educação pautada na pedagogia visual, que favoreça uma educação verdadeiramente bilíngue. Patrícia demarca a necessidade de uma educação para educandos surdos que favoreça o reconhecimento das diferenças e do respeito racial, para o fortalecimento de uma educação antirracista e anticapacitista.

Soma-se a isso a proposição de Nelson no que tange à necessidade da articulação dos movimentos sociais na educação ao ilustrar um caráter político, ético e democrático na educação de educandos surdos. Tal caso é ratificado por Gladis e, ainda, acrescentada a necessidade de essa articulação favorecer o reconhecimento

do território, da cultura e da identidade cultural do povo amazônico. Isso traria uma educação que valorizasse a identidade cultural, territorial e alimentar dos educandos surdos.

Shirley propõe uma educação bilíngue, na qual possa desenvolver uma prática educativa que esteja firmada em visualidade, metodologias apropriadas e flexíveis aos ensinamentos dos educandos surdos. Uma educação bilíngue defende a proposta de que a pessoa surda seja educada conjuntamente com a Língua Brasileira de Sinais como L1 (língua de instrução) e a Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita). Nessa perspectiva, o bilinguismo “[...] advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra” (LACERDA, 1998 p. 10).

A educação bilíngue faria uso, a partir das narrativas de Shirley, de histórias em quadrinhos, de imagens e da pedagogia visual para ensinar o educando surdo e, assim, favoreceria o desenvolvimento de uma educação bilíngue, conforme sinaliza:

*As histórias em quadrinhos da turma da Mônica, eu tenho várias revistas dessa, porque, quando eu era criança, sentia dificuldade na leitura dos textos extensos, então meu pai comprava várias revistas dessas com textos em quadrinhos, para que eu pudesse identificar os textos e ficasse mais claro para entender [...]. **Então, se tivéssemos uma pedagogia visual, que usasse imagens e quadrinhos, desenvolveria uma educação que faz uso da Libras como L1 e do português escrito como L2, uma educação bilíngue ajudaria o ensino dos surdos** (Entrevistada Shirley, grifo nosso).*

A partir de sua sinalização, infere-se a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, que faça uso da pedagogia visual e do gênero textual das histórias em quadrinhos para desenvolver a leitura, a escrita e o aprendizado desses educandos. Além da Libras ser apresentada como língua de instrução para o favorecimento da aprendizagem, ela é tida na educação bilíngue como um direito linguístico do sujeito surdo, como também uma forma de afirmação da diferença linguística e elemento formativo da identidade do sujeito surdo.

A partir da educação bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores. Para que isso aconteça, o educando surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a circulação das duas línguas. Do mesmo modo, faz necessário contratar pessoas que

tenham domínio de ambas as línguas – a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – no espaço educacional (OLIVEIRA, 2015b).

É pertinente destacar que Shirley vivenciou o processo de leitura e escrita por meio das histórias em quadrinhos em uma perspectiva bilíngue, encaminhada por seu pai e não no âmbito educacional, o que ratifica que “o oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar” (SKLIAR, 2010, p. 16).

Portanto, Shirley infere a necessidade de uma educação bilíngue para surdos que faça uso da pedagogia visual, das imagens e das histórias em quadrinhos para favorecer o seu desenvolvimento educacional e identitário, bem como uma estratégia de uma educação antiouvintista e anticapacitista.

Uma educação anticapacitista acrescida de uma educação antirracista foi sinalizada por Patrícia. Uma educação que demarque a Libras como elemento de identificação do sujeito surdo, mas também uma pedagogia que toque em outros assuntos para ajudar o educando surdo a se entender, a pensar nos preconceitos sofridos para além de ser surdo – usuário de uma língua diferente.

Patrícia foi entender as marcas do racismo, como já citado em outros momentos da produção, quando assistiu uma palestra no Ensino Médio no dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Nessa palestra, uma professora negra falou dos preconceitos que mulheres negras sofrem, teve informação, pois no evento havia intérprete de Libras. Em sua sinalização, destaca que lá se percebeu enquanto mulher negra, de cabelo alisado e de todos os moldes que a sociedade racista lhe impôs.

De acordo com os seus sinais, “*Se tivesse tido essa informação na Educação Infantil, Fundamental – sobre a valorização da negritude através de livros, de vídeos, de personagens negros estaria me empoderando diariamente*” (Entrevistada Patrícia).

Desse modo, é necessário ensinar Libras aos educandos surdos como marcação linguística e identitária, mas também é extremamente necessário ter uma educação que valorize a diversidade e que reconheça a importância e o valor das pessoas negras surdas. “No entanto, surdos negros, em sua maioria, não acessam conteúdos curriculares que possibilitem conhecer as temáticas das relações étnico-raciais, sendo a cultura negra surda negligenciada pelo currículo escolar” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 14).

Para propor uma pedagogia antirracista e anticapacitista, Patrícia sinaliza:

Hoje, no sexto semestre do curso, penso em estratégia no ensino de crianças surdas, como vou trabalhar com essas crianças, como vou ensinar libras [...] vou trabalhar a literatura surda e a literatura negra, para que as crianças negras surdas se reconheçam e se aceitem como são (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

Com base em sua sinalização, percebe-se que as escolas que frequentou não trabalharam pedagogicamente a condição de sua negritude, do gênero e da surdez para favorecer a construção de uma identidade positiva, o seu empoderamento e ser protagonista da sua própria história.

A ausência dessa discussão vem gerando ao longo da história da comunidade surda e da educação de surdos uma invisibilidade dos elementos identitários que vão além da surdez e da Língua Brasileira de Sinais, o que engendra uma política educacional bilíngue universalizante.

Todavia, faz-se necessário pensar em uma pedagogia decolonial surda, que articule as interseções que constituem o indivíduo surdo, para que, assim, promova uma educação bilíngue, plural, antirracista, anticapacitista e antimachista. Segundo Skliar (2005, p. 14), “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processo de identificação”, como também seria um grave equívoco pensar em uma educação homogênea e cristalizada, afinal, nem todo surdo é igual.

Nessa perspectiva, “Ser negro(a) surdo(a) não é somente a adição de uma característica física no sujeito, mas é a imersão em um universo de saberes e raízes que determinam a construção deste sujeito” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 15). Uma educação intercultural favoreceria a construção da identidade de negros surdos, uma vez que a “interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende atender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social” (FLEURI, 2017, p. 182).

Para tanto, faz-se necessário construir uma educação crítica, bilíngue, decolonial e intercultural, que favoreça a crianças, jovens e adultos surdos maior visibilidade, referências linguísticas e identitárias positivas sobre a negritude e a surdez através de livros, de vídeos e de personagens negros. Dessa forma, poderia ser promovida uma educação para surdos no debate das relações étnico-raciais, dos movimentos sociais reivindicatórios de uma pedagogia antirracista e anticapacitista, como proposto por Patrícia.

Para que ocorra essa pedagogia decolonial surda é necessário, segundo Shirley, uma educação bilíngue, com a pedagogia visual das histórias em quadrinhos. Ela deve ser uma pedagogia antirracista e anticapacitista, como se deduz da proposição de Patrícia, e que se faça na articulação da escola com os movimentos sociais surdos, como sinaliza Nelson. A associação de surdos e os movimentos sociais surdos precisam estar dentro da escola para mostrar a força do movimento social na formação do sujeito, na valorização da Libras, na formação escolar e na inserção ao mundo do trabalho. Assim, destaca-se o trabalho desenvolvido por ele na Associação de Surdos de Cametá (ASURRCAM):

*Na ASURRCAM, nos deslocamos para os interiores ribeirinhos e campesinos para dizer a importância da Libras, mas, quando chegávamos nestes lugares, muitos surdos não sabiam dos seus direitos linguísticos [...]. Em alguns interiores, percebemos que o surdo era visto como um palhaço por usar a língua de sinais. Os pais e as mães dos surdos ribeirinhos tinham vergonha da utilização da língua de sinais, eles escondiam os filhos, não deixavam que eles se desenvolvessem, então isso é um processo de esforço **para mostrar a importância que ele não está sozinho que ele não é o único ser surdo [...]. Chamávamos ele para ir junto e falava da importância da ASURRCAM para o desenvolvimento não só da gente, dos surdos daqui, mas de todos os surdos, que eles podem chegar, se desenvolver ter um futuro importante. Mas ir nessas comunidades ribeirinhas para encontrar um surdo de cada vez é muito difícil, a distância é uma dificuldade [...]. [...] seria importante a presença da associação e do movimento surdo dentro da escola, pois lá informaríamos os surdos, a família e os professores sobre a língua do surdo, do seu direito, seria uma educação boa para todos** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

De acordo com Skliar (2003, p. 29), “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficariam a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. Estar na presença do outro forma o sujeito *eu* e o *tu*, a presença das associações e dos movimentos surdos em prol do direito linguístico, da educação bilíngue e de uma pedagogia decolonial surda enraíza as lutas dos movimentos de grupos subalternos contra as diversas opressões da modernidade/colonialidade – neste caso, a luta da comunidade surda contra o capacitismo e a favor da Língua Brasileira de Sinais no campo educacional e social.

Com base na narrativa de Nelson, percebe-se a necessidade dos movimentos sociais no espaço educacional, uma vez que esse coletivo favoreceria a orientação, a formação e o encaminhamento dos direitos que devem ser assegurados a sujeitos surdos, como: o direito à Libras, à educação bilíngue, à presença do intérprete de Libras, à dilação de tempo, aos editais em Libras, a recursos e tecnologias assistivas,

entre a outros direitos presente nos dispositivos legais (BRASIL, 1996, 2002, 2005, 2008a, 2015).

Nelson salienta essa orientação não somente aos professores, mas também ao sujeito surdo e à sua família que, às vezes, principalmente aqueles sujeitos do campo, das águas, das florestas, que não tem acesso. Nesse sentido, Oliveira (2017) pontua a necessidade do ensino e da disseminação da Libras, a qual, embora reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, ainda é desconhecida pela maioria dos profissionais da rede pública de ensino na Amazônia tocantina. Além disso, muitos sujeitos surdos do campo e seus familiares desconhecem o direito linguístico e educacional a esse sujeito assegurado.

Palheta e Oliveira (2018) destacam a importância da Associação de Surdos de Cametá na articulação dos movimentos surdos na garantia dos seus direitos linguísticos e educacionais. Segundo as autoras, a militância dos sujeitos surdos vinculados a esta associação estaria promovendo no município de Cametá uma visibilidade da Libras e o favorecimento de uma política inclusiva na cidade, no campo e na área ribeirinha.

A esse respeito, Nelson aponta os desafios e as dificuldades enfrentadas ao deslocar-se para as áreas ribeirinhas a fim de orientar os sujeitos surdos e os seus familiares, como: o distanciamento, as representações sociais capacitistas sobre o sujeito surdo usuário da Libras – sendo visto como palhaço em decorrência da sinalização –, além da vergonha que os familiares dos surdos ribeirinhos tinham com a utilização da língua de sinais. Isso os fazia esconder seus os filhos em casa.

Tal sinalização remete ao que Mazzotta (2011) pontua acerca das pessoas com deficiência: eram escondidas nas casas ou nas instituições clínicas e religiosas por serem um desvio do corpo padrão e da norma social. Soma-se a isso a produção de uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo, que apresenta estratégias explícitas – a proibição do uso da língua de sinais, a imposição do oralismo com intuito de normalizar o sujeito surdo.

A ação militante de Nelson firma-se na alteridade com o outro surdo, como percebido em sua sinalização: “[...] *para mostrar a importância que ele não está sozinho, que ele não é o único ser surdo [...]*” (Entrevistado Nelson). Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, Nelson continua a militar, a se importar, a lutar não só por ele, mas por todos os sujeitos surdos de seu município, independentemente dos territórios que estejam.

Assim, nessa militância e na relação dialética e dialógica, o “olhar do outro não é um olhar superficial, é um olhar de empatia – sentir o que o outro sente, sentir o que pensa e como vê a vida” (LOOS; SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 152). A alteridade percebida na prática militante de Nelson com os outros surdos está entrelaçada como suporte de resiliência.

Essa abordagem da resiliência como um processo considera que o indivíduo possui, desde a primeira etapa do confronto com uma dificuldade, recursos que pode utilizar para enfrentá-la, e que, à medida que obtém êxito nos resultados, novas capacidades vão sendo incluídas ao seu repertório de recursos resilientes (LOOS; SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 154).

Na medida em que os surdos percorrem os processos formativos identitários e escolares ancorados em representações sociais capacitistas e ultrapassam essas dificuldades, estão desenvolvendo a sua resiliência a essa prática de escolarização e às identidades surdas fabricadas pela colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue.

As sinalizações de Nelson, então, estão firmadas na superação dessas opressões, no que tange ao olhar da sociedade sobre o outro surdo e a sua construção e a do outro no processo identitário, que contempla a escolarização e as relações eu-outro na sociedade. Portanto, Nelson propõe uma pedagogia decolonial surda articulada à luta dos movimentos sociais para o favorecimento de uma educação bilíngue, crítica, política produzida na militância das associações de surdos.

Assim, a pedagogia proposta por Nelson firma-se no pensamento decolonial e intercultural freireano, “por evidenciar as relações políticas e de poder presentes nas estruturas sociais e educacionais, denunciar o processo de desumanização e opressão que sofrem determinados segmentos sociais e possuir raízes nos movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2015a, p. 108).

Outro elemento apresentado para a formação de uma pedagogia decolonial surda é a relação e valorização do território cultural com a educação. Para Gladis, é necessária uma educação que reconheça as diversas culturas em que os sujeitos surdos vivem e que busque celebrar suas memórias ao resgatar a identidade por meio da educação, ou seja, é preciso a construção de um currículo que reconheça a identidade cultural de cada sujeito.

De acordo com Freire (2012, p. 99), “a identidade dos sujeitos tem que ver questões fundamentais de currículo, tanto oculto como explícito e, obviamente, com

questão de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, quem for ensinar deve ter em mente que ensinar exige saber “escutar” o outro, respeito à autonomia do ser do educando, humildade, tolerância e respeito aos saberes e a cultura dos educandos. Um ensinar que respeite o educando surdo, a sua língua e, principalmente, sua identidade cultural. Para isso, o educador deve ter, como primeiro passo para trabalhar com o educando surdo, o respeito, pois o “[...] respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento de que estamos sendo na atividade prática que nos experimentamos” (FREIRE, 2012, p. 103). Esse reconhecimento do ser surdo está atrelado à prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, falar uma língua diferente da maioria, de estar em um território e fazer e vivenciar a cultura local.

Se o educador estiver sensível a experimentar as diferenças presentes nos educandos surdos, poderá entender a essência de cada um e a forma com que devem ensiná-los. Entretanto, na maioria das vezes, percebe-se o diferente de mim como inferior, acreditando que nossa forma de pensar é melhor do que a do outro, a nossa língua é melhor e a nossa identidade, gerando assim, a intolerância, o desrespeito e anulação do outro como sujeito.

Nessa perspectiva, Gladis sinaliza que algumas pessoas têm vergonha de dizer que vivem no campo, “*porque algumas pessoas acham quem mora lá é atrasado, não sabe é ignorante. Eu não tenho vergonha, algumas pessoas escondem por vergonha de serem interioranas, mas eu não, sinto orgulho de ser de lá*” (Entrevistada Gladis). Entretanto, “o campo não é a depreciação do urbano, é a valorização do que tem, do que de fato é! Valorização de um povo, de suas terras, de suas lutas e conquistas” (FERNANDES, 2015, p. 72).

Gladis sinaliza o orgulho que sente do seu lugar ao demarcar uma identidade cultural e alimentar amazônica, a qual forma sua integralidade de ser.

A escola precisa trabalhar a língua de sinais para garantir o estudo bilíngue e a acessibilidade. Sem isso, há confusão. E complica o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Precisa também ensinar a valorizar aqui, nosso lugar. Ter orgulho, sabe? (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

Para Gladis, o ensino necessita estar impregnado de regaste cultural de memórias, de histórias de vida, da valorização cultural e das múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o espaço educacional. Portanto, para promover uma pedagogia decolonial surda, “nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo

entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 57).

Nesse contexto, Skliar (2010, p. 43) adverte que “[...] não seria somente pensar em um currículo surdo, em oposição ao currículo ouvinte, mas sim colocar as múltiplas identidades surdas no centro do debate pedagógico”. Isso significa que o educador precisa reconhecer a singularidade do educando surdo, suas múltiplas identidades. Sua cultura [...] exige que nos pensem na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2007, p. 86).

Nesse prisma, entende-se que o currículo, a prática educativa e as metodologias deverão estar interligadas à ação e à relação ensino/aprendizado dos educandos surdos, partindo do reconhecimento e da valorização de suas identidades, de sua língua e de seu território cultural. Portanto, Gladis sinaliza que não basta apenas pensar e desenvolver uma educação bilíngue para educandos surdos desarticulada dos seus territórios e de sua cultura. Faz-se necessário pensar em uma pedagogia decolonial surda que reconheça os diversos territórios e perceba sua importância na formação humana, identitária, social e educacional do sujeito.

Uma pedagogia decolonial surda voltada para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo, de raça e da condição da pessoa com deficiência, que respeite as diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe que constitui a integralidade do ser de cada um e que promova o encontro dialógico, autêntico e fraterno com o outro.

Por fim, é pertinente pontuar que a construção de uma pedagogia decolonial é realizada por meio das práticas subversivas dos subalternos. Eles são quem constituem a genealogia dessa forma outra de ensinar e aprender, de lutar contra as amarras da opressão e de assumir-se enquanto sujeitos políticos, históricos, culturais e identitários. Desse modo, uma pedagogia decolonial não pode ser tida como universal e superior. Pensar assim é reforçar a dimensão hegemônica/eurocêntrica. Ao contrário, tal pedagogia deve favorecer o diálogo, a fraternidade, a comunhão com outros subalternos para construção de pedagogias outras com base em cada território, em busca de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

a identidade é concreta; a identidade é movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. O homem como ser temporal, é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é a unidade do necessário e do contingente [...] o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dados, aí incluídas condições do próprio indivíduo [...] **tentar estudar uma identidade plenamente concretizada exigirá estudá-la no limiar de sua morte biológica, como uma espécie de uma extrema-unção, ou então (se possível) mediunicamente** (CIAMPA, 2005, p. 205-206, grifo nosso).

8 SINALIZAÇÃO FINAL

O ser humano vai construindo-se enquanto sujeito na relação com o outro e com o mundo, em um dado território, em um tempo histórico, vivenciando uma dada cultura. Nesse contexto, não há uma identidade essencialista, homogênea e pressuposta, ao contrário, identidade é vida, é construção, é totalidade. Assim, entende-se que na construção da identidade de cada sujeito há questões biológicas, sociais, emocionais, culturais e outras que formam a integralidade do ser.

O semear desta produção começou com a exposição da jardineira, neste caso, com a demarcação histórica, educacional, profissional e militante da pesquisadora, o que possibilitou pensar e problematizar a integralidade do *Eu* e do *Outro*. Após a descrição da história de vida ilustrou-se que o objeto de investigação – surdez – não foi iniciado nos 04 anos de doutoramento, ao contrário, foi tratado, trabalhado e estudado no construto formativo, humano e profissional da pesquisadora.

Na sinalização inicial do estudo apresentou-se, como tema norteador, a construção das identidades de sujeitos surdos na Amazônia Tocantina, a partir de suas narrativas de vida, conectadas ao pensamento decolonial e à perspectiva da interculturalidade crítica. Nessa subseção ilustrou-se uma discussão, com a base teórica articulada, com as colonialidades que atravessaram as identidades dos sujeitos surdos e apresentou-se a problemática de investigação, as questões SULEares, os objetivos e, a relevância da tese em ordem acadêmica, antropológica e social.

Para tanto, na segunda seção, realizou-se um estado do conhecimento minucioso sobre os 03 (três) descritores: decolonialidade, interculturalidade crítica e identidades surdas. O levantamento objetivou ilustrar o panorama de teses e dissertações que apresentam a interface entre os descritores supracitados. No

primeiro momento a pesquisadora mapeou as produções, com o foco nas teses, que discutissem as identidades surdas com base na decolonialidade e/ou da interculturalidade crítica, no segundo momento ocorreram as análises das produções pelo software NVIVO.

Foram constatadas 45 (quarenta e cinco) teses no campo da decolonialidade, 15 (quinze) teses no campo da interculturalidade crítica e 03 (três) teses sobre identidades surdas. Comprovou-se que os campos epistêmicos da decolonialidade e da interculturalidade crítica não foram utilizados no objeto de estudo, as identidades surdas. Destacou-se que as 03 (três) teses sobre identidades surdas apresentaram o seguinte aporte teórico: perspectiva Foucaultiana (GARE, 2014); nos Estudos Culturais (FELIX, 2008) e Representações Sociais (MELO, 2011).

As interfaces teóricas da decolonialidade e da interculturalidade crítica foram trabalhadas em 02 (duas) teses que trataram dos objetos de investigação: Trabalhadoras domésticas na EJA (SILVA, 2016) e Educação Étnico-racial (SANTOS, 2018), todavia, nenhuma das produções investigaram o campo da Educação Especial, com ênfase nas identidades surdas, comprovando o ineditismo da tese.

Ao continuar a produção, traçou-se o caminho metodológico da tese. A pesquisa caracterizou-se enquanto uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, tendo como campo teórico o pensamento decolonial e intercultural crítico de Paulo Freire, autor teórico-metodológico dessa investigação. Na terceira seção apresentou-se a conceituação de pesquisador decolonial, o tipo de entrevista-narrativa de vida, o *lócus* de investigação, o perfil dos entrevistados, a técnica da elaboração do desenho, as análises dos dados, cuidados éticos da pesquisa e anunciou o Círculo Dialógico Cultural (CDC) enquanto técnica metodológica decolonial do trabalho.

Na quarta seção trabalhou-se o campo teórico da decolonialidade e os seus principais conceitos teóricos de análise, a colonialidade do ser – de povos indígenas, negros, mulheres e comunidades quilombolas – no qual o outro aparece como fabricação da invenção do poder colonial, verificou-se um silenciamento nas produções no que tange o outro negado, a pessoa com deficiência, o que demarcou a necessidade de teorizar as opressões da modernidade/colonialidade sobre esse grupo e conceituar a colonialidade do ser deficiente e, posteriormente, as colonialidades do ser surdo.

No decorrer da tese afirmou-se a existência de duas colonialidades presentes no processo de opressão dos sujeitos surdos, são: a colonialidade do corpo normativo e a colonialidade monolíngue. Ambas tendem a mascarar a questão da diferença linguística, identitária e cultural do sujeito, pois, ao usar o discurso normativo, medicaliza a surdez e enquadra a diferença do corpo e a forma de comunicação como primitiva e inferior, as colonialidades moldam os corpos a partir do ouvido incompleto e da fala ineficiente do sujeito surdo.

Em contraponto as colonialidades do — corpo normativo e do monolíngue — instauradas nos corpos dos sujeitos surdos, a pesquisa olhou o sujeito em um campo decolonial e intercultural crítico, seguindo os preceitos de Paulo Freire para apresentar a integralidade do ser na formação de sua identidade. A construção da identidade do sujeito Surdo não é apenas uma construção linguística e/ou biológica, é uma construção biossocial. O desenvolvimento do ser humano é um processo dialético complexo que envolve diversas funções.

A pesquisadora apoiou-se na premissa de que não se pode fragmentar um sujeito, negando ou afirmando sua identidade enquanto sujeito surdo em uma das colonialidades — no corpo normativo e no monolíngue —. Portanto, na quinta seção, a pesquisadora conceituou uma pedagogia decolonial anticapacitista, pela denúncia da identidade pressuposta e pelo anúncio da identidade metamorfose a partir da construção histórica e relacional, por fim, ilustrou-se a necessidade de pensar o sujeito surdo em sua integralidade do ser.

A presente tese não negou os elementos formativos da constituição das identidades dos sujeitos Surdos, como: a língua e a questão biológica, mas inferiu, à luz do pensamento decolonial e da perspectiva da interculturalidade crítica, outros elementos que emergem, como: classe, gênero, cultura, entre outros, no contexto da formação de suas identidades na Amazônia Tocantina.

Buscou-se responder a seguinte problemática de investigação: quais são os elementos formativos que atuam no processo da construção das identidades surdas, a partir das narrativas de vida que os Surdos da Amazônia tocantina fazem de si ao reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos Surdos? A partir desta questão problema, buscou-se como objetivo geral analisar criticamente, à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia tocantina a partir de suas narrativas de vida e, de maneira específica, objetivou-se: a) investigar o processo de construção da

identidade do sujeito Surdo da Amazônia tocantina, a partir da identificação que os Surdos fazem de si, por meio de suas narrativas de vida, tendo como base o meio social, cultural e educacional; b) Perscrutar como os Surdos se identificam por meio das imagens e sentidos no decorrer de sua narrativa de vida, c) Identificar o significado da língua de sinais na concepção que os Surdos da Amazônia tocantina fazem de si e na construção de suas identidades; d) apresentar os traços e marcas decoloniais presentes no construto das identidades do sujeito surdo da Amazônia tocantina.

Para tanto, realizaram-se 02 (dois) Círculos Dialógicos Culturais com Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, para coletar suas narrativas de vida, ilustrar e analisar os elementos formativos que atuam em seus processos de construção identitária. Assim, os entrevistados demarcaram a construção de suas identidades e a inteireza que os formam, ou seja, suas integralidades.

Gladis é surda – mulher – branca – instrutora de libras – futura universitária do curso de letras Libras – católica – pertencente ao Movimento Social Surdo de Oeiras do Pará. Nelson é surdo – universitário – homem – cametaense – adventista – casado – universitário – instrutor de libras – pesquisador do GESAT – presidente da ASURCAM. Patrícia é surda – universitária – jovem – mulher – negra – evangélica do grupo mãos que semeiam – miriense – empoderada – feminista – amazônida – pesquisadora do GESAT – instrutora de LIBRAS – militante da comunidade surda de Igarapé-Miri e Shirley é surda – universitária – mulher – jovem – católica e praticante de Testemunha de Jeová – empreendedora – amazônida – pesquisadora do GESAT – militante da comunidade surda.

Ilustrar a integralidade do ser dos entrevistados nesta produção é um giro decolonial, ou seja, uma tentativa de inverter a compreensão essencialista das representações dominantes, hegemônicas, colonialistas e capacitistas sobre as identidades desses sujeitos, da Libras e da educação dos surdos. A integralidade do ser surdo destacou os cortes de diferenças sociais, existenciais, culturais, territoriais e educacionais dos sujeitos entrevistados. Por meio destas integralidades, notou-se que a identidade pressuposta dada aos sujeitos surdos estão presentes na subalternização da modernidade/colonialidade que atravessaram esses corpos, como o: capacitismo, racismo, machismo e a opressão de classe.

O intuito da investigação não foi discutir os níveis de intensidades das opressões, mas sim, perceber as dinâmicas e as práticas dos diferentes tipos de subalternização sobre as quais Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley combateram essas

práticas para demarcarem sua identidade metamorfose, isto é, sua integralidade do ser. Assim, os elementos formativos que atuaram no processo da construção das identidades dos sujeitos surdos, conforme a imagem, são:

Figura 32 - Elementos formativos no construto das identidades



Fonte: Elaboração própria com base *no corpus* da pesquisa

Percebeu-se que o processo formativo no construto das identidades ocorreu na denúncia das opressões sofridas, promovidas pelo mundo moderno/colonial, as quais fabricaram as identidades pressupostas sobre os entrevistados e, no anúncio da identidade metamorfose, construiu a unicidade do ser no campo decolonial, intercultural e da integralidade do ser.

Perscrutou-se como os Surdos se identificavam por meio das imagens e sentidos no decorrer de sua narrativa de vida, Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley apresentaram, por meio dos seus desenhos, suas identidades, a saber: Patrícia desenhou sua transição capilar, o cabelo crespo da mulher negra é elemento fulcral em sua identidade; Shirley desenhou braços antes presos e agora livres para demarcar sua autonomia na luta pelos seus direitos e seu empoderamento; Nelson se desenhou e expressou seu amor por quem é (surdo usuário de Libras pertencente ao movimento surdo cametaense - ASURCAM); Gladis apresentou seus sonhos de metamorfose e assunção de sua identidade, através do voo de uma linda borboleta.

Notou-se que os 04 (quatro) desenhos, mesmo apresentando as vivências, as singularidades e as experiências de cada um dos entrevistados, aproximaram-se e fundamentaram-se na humanização, por meio do processo dialético de denúncia das

opressões e do anúncio do reconhecimento de suas diferenças no campo alteridade, para reverberarem no seu empoderamento, isso é, na assunção de quem são.

Os objetos de identificação somaram-se aos desenhos apresentados. Os sujeitos da investigação apresentaram objetos com determinados significados simbólicos, no Círculo Dialógico Cultural (CDC), representando diversos segmentos sociais de suas vidas, a saber: bandeira da associação (movimento social), o açaí e o camarão (cultura alimentar amazônica), história em quadrinhos (Educação visual/Bilíngue) e o lenço (demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra).

Tais objetos são os fios dos elementos formativos que comprovaram a tecitura das identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia tocantina, desmistificando as identidades surdas nas colonialidades no corpo normativo e monolíngue, anunciando, à luz do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica à integralidade do Ser Surdo.

Os objetos apresentados demarcaram os símbolos presentes na sociedade e na formação da integralidade do ser de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. Assim sendo, os símbolos representaram significados da vida e da identidade de cada entrevistado. Os símbolos destacaram: o trabalho, o estudo, a luta, o território e outros espaços socioculturais que ilustraram a construção identitária dos sujeitos investigados e o reconhecimento de suas raças, dos gêneros, da classe, da língua, da cultura e da religião.

Os símbolos identitários foram enunciados pela Língua Brasileira de Sinais, língua essa compartilhada pelos entrevistados como elemento formativo de suas identidades. Com base na pesquisa, a Libras apresentou-se em três dimensões, conforme as narrativas de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley. Em uma dimensão humana e existencial, uma vez que, por meio dela, os entrevistados se identificaram como surdos e demarcaram seu pertencimento a uma comunidade linguística, como também anunciaram/sinalizaram sua inteireza de ser.

Por conseguinte, em uma dimensão educacional, posto que, durante seus processos formativos educacionais, o capacitismo atravessou seus corpos, fazendo-os vivenciar um espaço desfavorável na circulação das duas línguas (Libras e Língua portuguesa). Desse modo, a Libras indicou a proposição e o fortalecimento de uma educação bilíngue, que valorize a particularidade linguística dos educandos surdos e

proponha um ensino articulado a um currículo surdo, ao reconhecimento das identidades dos sujeitos surdos para a promoção de um espaço bicultural.

E em uma dimensão social, já que, por meio do ensino de Libras em cursos básicos e na sua circulação em todos os espaços sociais, favoreceria o combate à colonialidade monolíngue e ao capacitismo para o anúncio de uma sociedade anticapacitista, verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

O último objetivo da tese foi apresentar os traços e as marcas decoloniais no construto das identidades dos sujeitos surdos investigados, foram elas a luta contra: o capacitismo, o machismo, o racismo e as opressões de classe, de cultura e de território e a valorização dos movimentos sociais, da capacidade existencial, integral e linguística do ser surdo e o reconhecimento e celebração dos cortes de diferenças presentes no gênero, na raça, na classe, na cultura, na língua, na religião e no território.

As marcas de resistências presentes no construto das integralidades de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley denunciaram as formas de opressão impressas pelas colonialidades e anunciaram identidades outras, bem como a construção de uma pedagogia decolonial surda, enquanto uma educação decolonial e intercultural que necessita valorizar as múltiplas identidades, os territórios, a cultura, a língua e a articulação com os movimentos sociais surdos para promover uma educação bilíngue que possua sentido e significado para pessoas surdas da/na Amazônia tocantina.

Com base nas narrativas de vida dos entrevistados, firmadas em um campo decolonial, intercultural e da integralidade do ser, **defende-se a tese que:** há uma integralidade do Ser que engendra as identidades dos Sujeitos Surdos da Amazônia tocantina e esta sustenta-se nos preceitos de Paulo Freire, em uma dimensão epistêmica decolonial articulada à interculturalidade crítica, na qual emergem elementos formativos na tecitura das identidades para além da Libras e da deficiência, como: a cultura, o território, a raça, a classe, o gênero, a religião, a militância, o trabalho e o estudo. Assim, rompe-se com a colonialidade do ser surdo, com base no corpo normativo e no monolíngue, o qual o representou em uma visão dicotômica, opressora e colonial e afirma-se a tese da **integralidade do Ser Surdo**.

Constatou-se com a investigação que os estudos decoloniais precisam teorizar que a modernidade incidiu sobre os corpos, por meio da normalidade, não somente nos corpos de homens e mulheres pretas cis e trans, dos indivíduos pertencentes à comunidade LBGTQIAP+, dos povos do campo, das águas, das

florestas, dos quilombos, dos povos originários, das mulheres, mas também das Pessoas com Deficiência. Tal ação é necessária e urgente, pois esse coletivo, mesmo em um campo teórico do Sul global, ainda se torna o outro do outro. A subjetividade da Pessoa com Deficiência – nesta investigação, das pessoas surdas – não pode ser invisibilizada e silenciada.

Espera-se que essa produção possa contribuir para as discussões e os avanços da teoria da decolonialidade sobre a subalternização da Pessoa com Deficiência e possa desdobrar outras possibilidades investigativas. Portanto, faz-se necessário avançar na teorização ao incorporar o debate das PcD como sujeitos negados pela colonialidade do corpo normativo, como também em outros campos teóricos como, por exemplo, a interseccionalidade. Pensar, estudar e pesquisar a surdez nas interseções de raça, gênero e classe, uma vez que se comprovou nessa investigação que as opressões são concomitantes e negam, subalternizam e concedem identidades pressupostas aos sujeitos surdos.

Percebeu-se na investigação que, a intensidade da opressão vai depender das relações estabelecidas no que é “determinado” em uma temporalidade e espacialidade “aqui-agora”, em um processo contínuo e dialético de denúncia das opressões e anúncio da humanização. Como descrito nos desenhos, Patrícia ilustrou o cabelo da mulher negra como elemento fulcral em sua identidade (combate ao racismo), Shirley desenhou os braços presos (combate ao capacitismo), Nelson desenho e expressou seu amor por quem é (surdo usuário de Libras) e Gladis desenhou a borboleta (o *vir-a-ser*).

Infere-se, portanto, que esses desenhos combinam as opressões sofridas, determinísticas, e o “aqui-agora”, demonstrando a intensidades. O que se torna possível que, em outras relações estabelecidas em uma dada temporalidade e espacialidade outros desenhos ilustrem possivelmente novas opressões. Soma-se a isso, que uma opressão não desaparece quando uma outra aparece, ao contrário, ambas atuam concomitante, mas com intensidades diferentes.

O ser humano é uma totalidade. Um corpo, simultaneamente, é emoção, sentimentos, razão, identidade, raça, gênero, classe, portanto há dimensões física, sensorial, comunicacional, relacional, cultural e espiritual que constituem o ser humano. A tese propôs estudar as identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina em um campo da integralidade do ser, tendo como base o teórico-metodológico de Paulo Freire, contudo tentar estudar uma identidade plenamente

concretizada exigiria estudá-la no limiar de sua morte biológica, como já descrito por Ciampa.

O que indica sinalizar que as identidades narradas e apresentadas nessa tese têm um tempo histórico presente na relação, na produção social, cultural, linguística e educacional de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley, foram descritas nos círculos dialógicos culturais. Essas identidades, por serem fluídas, construídas diariamente e reconstruídas nas relações entre *eu* e *tu*, permite inferir que são dinâmicas, são contadas em um dado momento, isso é, são narradas a partir de um princípio histórico e cultural do presente, não podendo ser definitiva e consolidada no futuro.

Desde as sinalizações das integralidades do ser narradas nos CDC, os elementos formativos dos entrevistados já foram reconstruídos e construídos outros. Patrícia casou-se em 2022, sua identidade foi alterada. Nelson se tornou pai em 2023, outra categoria a ser acrescentada. Shirley concluiu a graduação, passou em uma especialização e a finalizou em janeiro de 2023. Gladis não conseguiu passar, ainda, no curso de Letras Libras.

As identidades apresentadas demarcam um tempo histórico, um capítulo do livro da vida dos entrevistados, no qual os oportunizou sinalizarem suas integralidades e à pesquisadora afirmar a tese da integralidade do ser Surdo. Espera-se que os leitores desta produção consigam perceber a necessidade ontológica, histórica e política de se verem em sua inteireza, de se reconhecerem enquanto sujeito plural e único, de demarcarem sua diferença no campo da outridade, do diálogo e da amorosidade. Que possam se ver na sua integralidade do ser como esta autora conseguiu se enxergar nessa investigação.

REFERÊNCIAS

AGREDA, D. E. J. **EL DIARIO DE JOSÉ BALZA: un texto en movimiento: escritura y traducción'**. 2018. Tese (Doutorado em estudos da tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198820>. Acesso em: 10 abr. 2019.

AGUIAR, J. D. N. **ENTRE A SUBALTERNIDADE E O SOCIALISMO INDOAMERICANO: existe um pensamento marxista decolonial?** 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina, 2017. Disponível em: <https://catalogodetesesCAPES.gov.br/catalogoteses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALCOFF, L. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzb4wHxCHfShs5DhsHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2022.

ALMEIDA, E. A. DE. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://catalogodetesesCAPES.gov.br/catalogoteses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALMEIDA, F. P. DE. **Gestão solidária na perspectiva de um projeto inovador de universidade**. 2017. Tese (Doutorado em administração de empresas) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALMEIDA, R. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 291-298, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100020>. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2018.

ALVES, R. A. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

AMORIM, E. A. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em educação) -

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

AMORIM, E. S. DE. **De-Colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no Estado do Maranhão**. 2017. Tese (Doutorado interdisciplinar em ciências humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ANDRADE-SILVA, C. F. C. **Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/08/cyntia_franca_cavalcante_de_andrade_da_silva.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

ARAUJO, B. P. DE. **Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/08/cyntia_franca_cavalcante_de_andrade_da_silva.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASURCAM, **Estatuto da Associação de Surdos de Cametá**. 15 de março 2015. UFPA-Cametá, 2015.

BALLESTRIN, L. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BANDEIRA, A. G. **Cultura Surda e Transculturalidade: a Questão das Identidades** Numa Comunidade Acadêmica da Grande Vitória. 2018. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogoteses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

BARBOSA, A. T. **(De)colonialidade no currículo de Biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. 2018. Tese (Doutorado em educação científica

e tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, W. O narrador. In: FREITAS, B.; ROUANET, S. P. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade: formas de trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EUEPB, 2012.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

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

BETTO, F. **Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas**. Instituto Ethos. Ano I – nº 3, novembro de 2000. Disponível em: <https://www.ethos.org.br/cedoc/reflexao-no3-pos-modernidade-e-novos-paradigmas/>. Acesso em 14 fev. 2023.

BETTO, F. *A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*. **América Latina em Movimento, ALAI**, 2007. Disponível em: <http://alainet.org/active/15560&lang=es>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BHABHA, H. K. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 12, p. 153-165, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRAGANÇA, I. F. de S.; MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-272.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Planalto: Portal Oficial da Presidência da República, [1941]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9394/ 96**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL, *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Dispõe normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília,DF: Ministério da Educação, 3 abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/ decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRITO, I. A. *et al.* Que corpo é esse? Literatura negra surda, interseccionalidades e violências. **ODEERE**, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/8533> Acesso em: 22 jan. 2023.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cad. CEDES** [online], v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sDmVcR8dFLdx8cbhFkqJFCt/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BUZAR, F. J. **Interseccionalidade entre raça e surdez**: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís - MA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12219/1/2012_FranciscoJoseRomaBuzar.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

CABRAL, A. R. N. **UM DIREITO TRIBUTÁRIO INTERNACIONAL PARA O BRASIL**: a tributação dos fluxos globais de capital e a reafirmação brasileira da vontade de constituição. 2017. Tese (Doutorado em direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, R. M. **ECOS DO SILÊNCIO**: Culturas e Trajetórias de Surdos em Macapá. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21870/1/2016_tese_rmrcampos.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

CAMPOS, S. R. L; BENTO; N. A. **Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos**. *D.E.L.T.A.*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CANCIO, R. N. D. P. **PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas WAI-WAI da aldeia Mapuera, Amazônia brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANEZIN GUIMARÃES, M. T. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

CANGUILLHEM, C. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382000000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARDOSO, L. S. **DE CALIBAN A PRÓSPERO: a sociedade brasileira e a política externa da república (1889 – 1945)**. 2015. Tese (Doutorado em história) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005, p. 19-186.

CHAGAS, R S. **Sabe com quem você está falando? a ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos**. 2017. Tese (Doutorado em psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. C. A colonialidade sobre o surdo. **Revista virtual de Cultura Surda**, [s. l.], n. 13, p. 1-16, set. 2014. Disponível em: <http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLVERO, K. S. **LAICIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE**: concepções em disputa. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORDEIRO, W. S. **INTERNET E PRÁTICAS SOCIAIS**: identidades e “vozes surdas” em comunidades virtuais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, A. C. B.; OLIVEIRA, W. M. M; KLEIN, M. Representações sociais de Mulheres Surdas mirienses sobre si: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e215356, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5356>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5356/3330> Acesso em: 22 jan. 2023.

COSTA, L. M. da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Goiabeiras, Vitória, 2007. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, P. D. R. **"SURDA MULHER SER EU": A construção das identidades do sujeito surdo feminino**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 maio 2019.

COUTINHO, W. J. V. **Educação, identidades e culturas surdas no Instituto Federal de Roraima**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

CRUZ, C. T. P.; FIGUEIREDO, A. L. S. Os cabelos mágicos: identidade e consumo de mulheres afrodescendentes no Instituto Beleza Natural. *In: Encontro anual da ANPOCS*, 39, 2015, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, ANPOCS, 2015. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/39-encontro-anual-da-anpocs/gt/gt32/9742-cabelos-magicos-identidade-e-consumo-de-mulheres-afrodescendentes-no-beleza-natural/file>. Acesso em: 23 fev. 2023.

DALTRO, E. P. D. B. **Corpo relacionabilidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 2014. Tese (Doutorado em artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAMAZIO, E. D. S. P. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia: da universalidade a pluri-versalidade epistêmica**. 2011. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In: Simpósio Internacional de Estudos Sobre a deficiência – SEDPcD/Diversidade/USP Legal*, 1, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, USP, jun./2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf Acesso em: 14 abr. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOEBBER, M. B. **INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: movimentos de re-existência**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10 abr. 2019.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando alteridade na cultura e na educação. *In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro - a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. Europa, modernidad e eurocetrismo. *In: LANDER, E. (Org.). La colonialidade del saber: eurocêntrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34.

ESPINOZA, R. D. F. **Rivalidade entre os polos: A construção discursiva do Conselho Mundial da Água**. 2016. Tese (Doutorado em sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, R. D. M. **TEATRO SURSO**: uma construção identitária no fazer educativo. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

FARIAS, R. T. S. de; BRITO, D.M.C. O açaí no contexto do território e da territorialidade ribeirinha na Amazônia brasileira. **Confins revista franco-brasileira de geografia**, n. 54, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FEITOSA, S. F. **O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA BIOÉTICA DE INTERVENÇÃO**: por uma prática bioética libertadora. 2015. Tese (Doutorado em Bioética) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FELIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva**: interações sociais, representações e construções de identidades. 2008. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

FERNANDES, A. P. **A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/TeseAPCSF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FERREIRA, W. A. D. A. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT**: resistências e desafios. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FERREIRA, M. G. **Educação das relações étnico-raciais e práxis curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

FERREIRA, P. L. A. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. Dissertação (Mestrado

em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em:

<http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wpcontent/uploads/2019/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-PRISCILLA-LEONNOR.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FIGUEIREDO, R. V. “**Açaí passado**”: abordagem transdisciplinar de caracterização da bebida açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) post fermentação espontânea. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/2954>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. nº 16, 2001, p. 45-62. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490> . Acesso em 14 fev. 2023.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405- 423, jan. 2002.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>
Acesso em: 14 mar. 2023.

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: Para além dos Estereótipos na Prática Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: trajetória de pesquisa da rede mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLORENTINO, B. R. B. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 139–

144, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/805>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/dPY6Ztc8bphq9hzdhSKv46x/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980a.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2001a.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001b.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos.** 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. *In:* FREIRE, A. M. A (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, M. T. D. U. **LETRAMENTOS QUEER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DE LÍNGUAS:** complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GAIVIZZO, S. B. **O direito dos povos indígenas a educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas.** 2014. Tese (Doutorado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1994.

GARE, R. M. R. **EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:** diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

GIUSEPPE, I. N. **Metodologia do ensino: Uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

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

GOMES, C. D. M. **TÊMIS TRAVESTI – as relações entre gênero, raça e direito na busca de uma hermenêutica expansiva do “humano” no Direito**. 2017. Tese (Doutorado em direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001249681>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28 jan. 2022.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra\ Body and hair as symbols of black identity**. 2012. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf Acesso em: 28 jan. 2022.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GONÇALVES, A. M. **SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: Representações Sociais de Universitários Surdos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseArlete.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

GUIMARÃES, M. T. C. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

GUIMARÃES, V. M. A; SILVA, J. P da. Sexualidade e Surdez: uma Revisão Sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e201645, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003201645>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JLRQBcFjKcMHQ5RkcZrBJky/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2023.

HAESBAERT, R. Território, Poesia e Identidade. **Espaço e Cultura**, [S.l.], n. 3, p. 20-32, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.1997.6708>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6708/4786>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, p. 75- 90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/43100/24532/144946> Acesso em: 23 fev. 2023.

HAZIN, A. C. D. M. **Discursos sobre a língua inglesa como segunda língua na educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

HENNING, A. C. C. **RELAÇÕES JURÍDICAS DE USO E APROPRIAÇÃO TERRITORIAL EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS BRASILEIRAS**: embates de poder e decolonialismo jurídico sob lentes etnográficas e etnodocumentárias. 2016. Tese (Doutorado em direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

HOOKS, B. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 1, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?lang=pt>. Acesso em 14 fev. 2023.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

JUNIOR, P. F. M. D. S. **ESTRATÉGIAS DECOLONIAIS DOS DIREITOS À SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA DAS PESSOAS TRANS AFROINDÍGENAS**: Análises críticas às políticas do corpo a partir do site da Associação LAMBDA/Moçambique. 2018. Tese (Doutorado em serviço social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogoteses/#!/>. Acesso em 10 abr. 2019.

JUNIOR, P. M. D. S. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JUNIOR, W. C. **A interculturalidade no ensino de artes visuais do colégio Pedro II**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

KLEIN, M. **A formação do surdo trabalhador**: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. P. Gênero e surdez. **Reflexão e Ação**, v. 15, n. 1, p. 100-112, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225>. Acesso em: 28 jan. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LACERDA, C. B. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LACERDA, R. F. **“Volveré y Seré Millones”**: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino-americanos para a superação do Mito do Estado-Nação. 2014. Tese (Doutorado em direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LANE, H. **A máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget - divisão editorial, 1992.

LEANDRO, F. V. **SOCIALIZAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS**: um olhar sobre a identidade dos sujeitos participantes dos projetos EAMES e SAB. 2017. Dissertação (Mestrado em economia doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, A. R. S D. **EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX**: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

LIMA, M. A. D. S. **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas**: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul Manaus-AM. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

LIMA, P. A.; VIEIRA, T. Surdez: as linguagens como sistemas de representação e organização mental. *In*: LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 51-71.

LOBATO, H. K. G. **Representações Sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/huber_kline_guedes_bobato.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LOOS, H; SANT'ANA, R.S; RODRÍGUEZ, S. I. N. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T (Org.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

MAIA, T. C. V. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, A. L. B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**. 2004. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28 p. 191-205, 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161#:~:text=Trata%2Dse%20aqui%20de%20vantagens,e%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20da%20%C3%ADngua%20de>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MATOS, P. S. S. **Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uempa.br/ppged/wp/dissertacoes/10/pamela_do_socorro_sa_silva_matos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAYER, C. S. **TROUBLING QUEER METRONORMATIVITY IN LATIN AMERICAN CONTEXTS: intersectionality in Madame Satã, XXY, and pelo Malo**. 2017. Tese (Doutorado em inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição de dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2880/2654>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MELDAU, D. C. Dislalia. **Infoescola Navegando e aprendendo**, 2009. Disponível em: <https://www.infoescola.com/doencas/dislalia/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MELLO, V. S. S. D. **A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA**: fronteiras nas formas de Ser Surdo. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MELO, M. M. T. D. **FAMÍLIA E ESCOLA**: Criando Identidades na Constituição do Sujeito Surdo. 2011. Tese (Doutorado em cultura e sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MENDES, R. G. **Surdos bem-sucedidos em Matemática**: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas. 2016. Dissertação (Mestrado em educação matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MENDES, W. B. D. S. V. **Cultura surda e jovens**: desafios e impasses no espaço escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidade del saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. *In*: JESUS, D. M *et al.* (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação. 3. ed. Porto Alegre, 2011, p. 120-134.

MONTEIRO, E. D. B. **A Temática Indígena em culturas escolares e entre Interculturalidades**: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil. 2014. Tese (Doutorado em sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MONTEIRO, R. A. **“QUAL DESENVOLVIMENTO? O DELES OU O NOSSO?”**: a UHE de Belo Monte e seus impactos nos direitos humanos dos povos indígenas. 2018. Tese (Doutorado em direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MORAIS, F. B. C de; CRUZ, O. M. S. S. **A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdo**. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 11, n. 1, p. 232-250, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35086>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MOTA NETO, J. C. D. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOTA NETO, J. C. D. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA, C. da S. **GLOSSÁRIO VISUAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais: volume I. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-coadissertacoes/10/carina_da_silva_mota.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

MOURA, E. J. S. **Des/Obediência na De/Colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOURA, I. C; CAVALCANTE, F. G. O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 82-90, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1400>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MUNOZ, F. A. R. **Desaprender la colonialidad del saber/poder para construir una bioética latino-americana**. 2016. Tese (Doutorado em bioética) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MURACA, M. A. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina uma etnografia colaborativa**. 2015. Tese (Doutorado interdisciplinar em ciências humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

NEBEL, M. Z. **Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

NETTO, P. W. **O exemplo na vida de quem prega uma análise do CEBUDV a partir dos seus sócios**. 2017. Tese (Doutorado em sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NUNES, C. F. P. Questões de gênero e a proibição do futebol feminino no Brasil pelo Decreto-Lei nº 3.199/1941. **Revista Direito e Sexualidade**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 126-148, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/45109/27027>. Acesso em: 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, G. M de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. p. 382-399. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, A. C. B. D. **As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

OLIVEIRA, I. A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2005.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, I. A.; DIAS, A. S. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1798/1129> Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015a.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, M. I. OLIVEIRA, I. A.; TEXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p. 167-186.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. O.; SILVEIRA, A. P. A Técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. *In*: OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. (Org.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, L. F. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, A. R. S. *et al* (Org.). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021, p. 23-34.

OLIVEIRA, V. M. S. **MEMÓRIA/IDENTIDADE XOKÓ: práticas educativas e reinvenção das tradições**. 2018a. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

OLIVEIRA, W. M. M. de. Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina. **Projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Apoio a projetos de Intervenção Metodológica**. Cametá: GESAT/UFPA, 2017.

OLIVEIRA, W. M. M. de; OLIVEIRA, I. A. de. A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia Tocantina. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e97, p. 1–25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38279>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, W. M. M. de; OLIVEIRA, I. A.; FLEURI, R. M. Sentidos e Significados de Graduandos da Educação do campo da UFPA/Cametá sobre a pessoa com deficiência. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 55, p. 109-125, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226082>. Acesso em: 22 jan. 2023.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **O ensino de Jovens e Adultos Surdos**: análise das Práticas Metodológicas de Docentes de uma Escola Especializada de Belém. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Brasileira de Sinais) - Faculdade de Educação Montenegro, Bahia, 2012.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, W. M. M. **Instrutores de Libras na Amazônia Tocantina**. Projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Apoio a projetos de Intervenção Metodológica. Cametá: GESAT/UFPA, 2017.

PALHETA, I. C. S.; OLIVEIRA, W. M. M. de. **Percorso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá- PA**: o que as mãos têm a dizer?. Cametá: GESAT/UFPA, 2018.

PANTA, M. A. D. S. **RELAÇÕES RACIAIS E SEGREGAÇÃO URBANA**: trajetórias negras na cidade. 2018. Tese (Doutorado em ciências sociais) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

PEDRANA, L. **Atenção básica diferenciada às comunidades Pataxó da Bahia: uma etnografia polifônica das práticas de cuidado na perspectiva intercultural.** 2018. Tese (Doutorado em saúde coletiva) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PEREIRA, E. A. D. Amazônia tocantina: o território. *In*: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.; MENDES, O. C. (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina diálogos científicos.** Cametá: UFPA, 2012. p. 197-216.

PEREIRA, J. D. V. **O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL:** (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teoria da Educação e Estudos Surdos.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf. Acesso em: Acesso.14 maio 2019.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Ponto de vista:** revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=24>. Acesso em: 31 jan. 2023.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa:** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP, 2005.

QUADROS, R. M. 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidade del saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMIREZ, O. L. R. **MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD:** Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RAUBER, P. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS FORMATIVOS:** um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RESENDE, A. C. Z. D. **Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960-2010):** uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. 2014. Tese (Doutorado em história) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogoteses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos Surdos.** 2010. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/1236.pdf?sequisAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, J. A. K. A identidade e a autonomia da mulher surda. *In:* Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13th Women's Worlds Congress, 11, 2017b, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017b. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498229488_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

RISCADO, C. A. **Bicha:** Marcas da Abjeção na Performance e no Teatro. 2018. Tese (Doutorado em artes cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RODRIGUES CAMPOS, R. M. **ECOS DO SILÊNCIO: Culturas e Trajetórias de Surdos em Macapá.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016. Disponível

em:https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21870/1/2016_tese_rmrcampos.pdf. Acesso em 14. 02. 2023.

RODRIGUEZ, M. S. V. G. **PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD, DESCOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: el programa académico Cotopaxi del Ecuador.** 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RODRIGUEZ, Z. L. L. **O princípio da precaução em conflitos socioambientais por recursos hídricos e mineração. Estudo comparativo entre o Brasil e o Peru.** 2018. Tese (Doutorado em ciência ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista diálogos e Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROSA, E. F. **Olhares Sobre si: a busca pelo fortalecimento das Identidades Surdas.** 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e território. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, A. L. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3300200700030000. Acesso em: 22 jun. 2020.

SANTOS, H. T. S. D. **Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SANTOS, M. A. dos. **Mulher negra e cabelo: da recusa à aceitação**. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/3960387/MULHER%20NEGRA%20E%20CABELO%20DA%20RECUSA%20%C3%80%20ACEITA%20%C3%87%20%C3%83O.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, T. R. L dos; VIANNA, I. S; CASTRO, S. S. B. Vivências cotidianas da cultura Amazônica: culinária. *In*: OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. S. (Org.). **Cartografias de saberes: representações sobre cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007, p. 69-80.

SANTOS, T. S. D. **NARRATIVAS SURDAS: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SARTURI, C. D. A. **Cultura e Identidade Surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – polo UFSM**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, C. E. **XENE MA'E IMOPINIMAWA: a experiência educativa do programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã.** 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, C. R. R. D. **Crespos insurgentes, estética revolta memória e corporeidade negra paulistana, hoje e sempre.** 2016. Tese (Doutorado em história) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso.10 abr. 2019.

SILVA, D. J. D. **Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em escolas localizadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas-PE.** 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso.10 abr. 2019.

SILVA, E. P. D. **Estudantes negras cotistas: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro.** 2018. Tese (Doutorado interdisciplinar em ciências humanas) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, J. B. A. D. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história do Paraná.** 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, L. A. L. D. **CONSULTA PRÉVIA E LIVRE DETERMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS NA AMÉRICA LATINA: Re-existir para Co-existir.** 2017. Tese (Doutorado em direito) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, L. R. D. **PEDAGOGIA SURDA: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos.** 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SILVA, M. I. D. **A (não) presença da Inter/Multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019

SILVA, S. M da. **Iqhiya: Um olhar sobre o significado e a simbologia do uso de Turbantes por mulheres negras**. Conexão: Brasil, África do Sul e Moçambique. Monografia (Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Eventos) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/973/detalhe#:~:text=Investiga%20como%20o%20uso%20do,%20Dlo%20e%20signific%C3%A1%20Dlo>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, S. M. V. d. **Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVEIRA, A. P. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao. Acesso em: 04 nov. 2019.

SIQUEIRA, R. F. **NARRATIVAS SINALIZADAS DE SI: a trajetória militante de uma mulher negra no movimento surdo do município de Igarapé Miri, no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Para, Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SEkldYMg5sReC_dhDy3nvZ71XXj7MHtc/view. Acesso em: 24 fev. 2023.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.16-34.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e realidade**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-14.

SKLIAR, C. Abordagens socioantropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 05-10.

SKLIAR, C. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 75-105.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, S.F. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SPINELLI, L. S. F. **A Fidelidade Telúrica de Silva Freire: poética em fluxo decolonial**. 2018. Tese (Doutorado em estudos de cultura contemporânea) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCB**, n. 22, p. 99-112, 2006. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/278/133>. Acesso em: 24 fev. 2023.

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

TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. Cuidados Éticos na pesquisa. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 9-24.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

THOMA, A. da S; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486> Acesso em: 22 jun. 2020.

TRINIDAD, C. B. **UN ESPEJO EN MEDIO A UN TEATRO DE SÍMBOLOS: el indio imaginado por el poder y la sociedad brasileña durante la dictadura civil-militar (1964-1985)**. 2017. Tese (Doutorado em difusão do conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

URENHA, S. R. **MOSAICO DE IDENTIDADES: construções discursivas de sujeitos surdos em uma comunidade na internet**. 2016. Dissertação (Mestrado em estudos de linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

VALENTINI, C. B; BISOL, C. A. **Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Rio Grande do Sul: Educs, 2012.

VASCONCELOS, C. F. C. **PEDAGOGIA DA IDENTIDADE: interculturalidade e formação de professores**. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

VIANA, L. C. **A COLONIZAÇÃO DE CORPOS, CORAÇÕES E MENTES: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891-1912)**.

2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VÍCTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, F. P. **ENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS QUEBRadeiras DE COCO**: um caminho sustentável na reserva extrativista do extremo norte do Tocantins. 2017. Tese (Doutorado em ciências do ambiente) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. *In*: WALSH, C. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gaullaudet University Press, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

XAVIER, M. B. **Narrativas de vida como construção de identidades surdas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade do Estado do Pará - UEPA
 Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Telefone: _____

Sexo: () M () F

1.1 SOBRE A SURDEZ

Sobre a surdez () profunda () moderada () severa () Leve ()

bilateral () unilateral () congênita () adquirida ()

Idade da perda: _____

Causa da perda auditiva: _____

Tem outras pessoas surdas na família? () Sim () Não

Quantas? _____

Quem são essas pessoas? _____

- 1 Você sabe Libras?
- 2 Quando você aprendeu a Libras?
- 3 Qual a importância da Libras na sua vida?
- 4 Você oraliza?
- 5 O que a oralização representa para você?
- 6 Existe outra forma com a qual você se comunica?

1.2 ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Local onde estuda: _____

Formação Profissional: _____

Atuação Profissional: _____

1. Qual a contribuição da oralidade e da Libras no seu processo de alfabetização?
2. Como ocorre sua convivência no trabalho e/ou na escola?
3. Como você vê sua participação no trabalho e/ou na escola?

2. NARRATIVAS DE VIDA DE SUJEITOS SURDOS NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

4. Quem é você?
5. O que você gosta de fazer?
6. Quais são as suas atividades diárias?
7. Quais grupos sociais você participa?
8. Como você se vê e participa nos seguintes espaços: família, escola, igreja, trabalho, grupos de amigos, comunidade e saúde?
9. Você desenvolve alguma atividade cultural?
10. Você participa de alguma associação/entidade?
11. Fale do seu lugar de pertencimento. Sua comunidade?
12. Como você se comunica nos grupos sociais?
13. Quais as Representações Sociais os sujeitos têm sobre você?
14. Qual o pior julgamento que os outros – família, amigos e desconhecidos – já fizeram sobre você?
15. O que você mais tem vontade de conseguir na vida? Como você pensa que vai ser o seu futuro?
16. Se você ouvisse normalmente, você acha que a sua vida seria diferente? Explique.
17. Já escondeu algum elemento de sua identidade, por receio/medo do que os outros poderiam comentar?
18. Além de ser surdo, você é?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Waldma Maíra Menezes de Oliveira, que é aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: A INTEGRALIDADE DO SER SURDO: narrativas de vida e o pensamento decolonial na construção das identidades dos sujeitos Surdos na Amazônia Tocantina

2. Objetivo principal: analisar criticamente, à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocantina.

3. Justificativa: Esta pesquisa justifica-se por três razões: antropológica, acadêmica e social. **Razão antropológica:** ressaltar a integralidade do ser surdo; **Razão acadêmica:** produção de referencial teórico no campo das identidades surdas e **Razão Social:** possibilidade de pensar o outro em seus processos coletivos de construção de identidades, representação e resistência.

4. Procedimentos: caso concorde em participar, você será entrevistado na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em Cametá- Pará, na sala do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina. Você foi escolhido devido ser surdo e: a) ser liderança na comunidade surda local; (b) ser indicado por moradores e outras lideranças surdas como representatividade surda

naquele município; (c) ser membro do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina. Você responderá a uma entrevista e irá realizar um desenho sobre sua identidade, contando alguns acontecimentos que ocorreram na sua vida particular, os quais o formaram. O tempo desta entrevista pode variar entre 25 a 40 minutos e ela será filmada para melhor obtermos a sua língua de sinais. E caso você se sinta coagido ou constrangido, neste momento em que foi convidado a participar, há a possibilidade de renunciar sua participação na pesquisa.

5. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista. NÃO se preocupe porque não utilizaremos a sua imagem no texto escrito. Elas serão usadas APENAS para transcrição da sua língua de sinais para a língua portuguesa. NÃO utilizaremos, também, o seu nome e nada que o identifique. Vamos substituir seu nome por um nome fictício. As informações serão manipuladas APENAS pela pesquisadora e utilizadas somente neste estudo. Durante a filmagem dessas narrativas é possível que você se emocione ou se angustie, caso algum fato seja constrangedor.

Os riscos, portanto, desta pesquisa estão na possibilidade de você se sentir constrangido com alguma informação que venha revelar sua identidade, no que tange sexualidade, classe, etnia, religião entre outras, a qual pode comprometer sua marcação social diante de seus amigos e familiares. Caso algum constrangimento ocorra e você se sinta desconfortável é garantido o direito de interromper a filmagem e encerrar a sua participação na pesquisa.

Garantimos também que após a transcrição dos vídeos da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, eles serão apagados.

6. Benefícios: Dentre os benefícios da pesquisa será possível ampliar as discussões sobre a temática da identidade surda na perspectiva decolonial, rompendo com a visão cartesiana e opressora das colonialidades do ser surdo – no corpo normativo e no monolíngue. Você se beneficiará por meio da discussão dessas temáticas, bem como **ajudará o processo de reconhecimento das identidades dos sete (7) entrevistados surdos**. Além disto, receberá orientações sobre as identidades dos sujeitos surdos mediante as suas comunidades e subjetividades, por aquilo que lhe une, isto é, pela sua integralidade existencial, social e cultural.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto os pesquisadores como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade. Este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos - Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do CEP: UEPA - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS Campus II da Universidade Estadual do Pará - UEPA- Endereço: Tv. Perebebuí, 2623, 1o. Andar Biblioteca. Marco. Belém – PA. CEP 66087-670

12. Informações da pesquisadora: Waldma Maíra Menezes de Oliveira (pesquisadora responsável). End: (institucional) Rua do Una, nº 156 - Belém - Pará - Brasil - 66.050-540 - Telégrafo. Contato: Fone 91 982720648 E-mail: waldmamaira@hotmail.com

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador. Ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura da pesquisadora – Waldma Maíra Menezes de Oliveira –

Discente do Curso de Doutorado em Educação da UEPA/CCSE/PPGED.

Prof. Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira – orientadora da pesquisadora
Docente do Curso de Doutorado em Educação da UEPA/CCSE/PPGED.

14. Consentimento Pós-Informação:

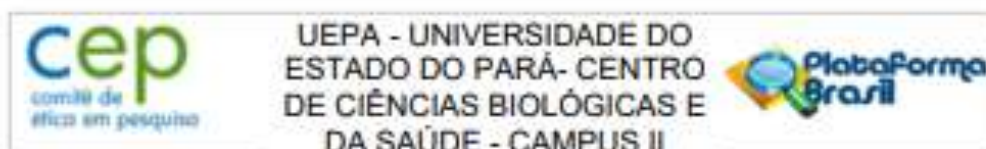
Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisadora Rubrica Participante

APENDICE C – SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTEGRALIDADE DO SER SURDO: narrativas de vida e o pensamento decolonial na construção das identidades dos sujeitos Surdos na Amazônia Tocantina

Pesquisador: WALDMA MAIRA MENEZES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32288720.2.0000.5174

Instituição Proponente: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.106.647

Apresentação do Projeto:

Este projeto, a ser desenvolvido com lideranças surdas na Amazônia Tocantina pertencentes ao Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina

(GESAT) da Universidade Federal do Pará Campus Cametá, tem como objetivo analisar criticamente, à luz da epistemologia decolonial e da

interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos sujeitos surdos da Amazônia tocanina. Com base no objetivo do

trabalho, adota-se uma abordagem história de vida e aponta que o presente estudo compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa,

que tem como foco investigar, registrar e analisar os elementos formativos na constituição das identidades de sete (7) sujeitos surdos da Amazônia

tocantina à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

+ Analisar criticamente, à luz da epistemologia decolonial e da interculturalidade crítica, como ocorre o processo de formação das identidades dos

Endereço: Trav. Peribéni, 2623 (1ª andar da biblioteca do Campus II da UEPA)
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (p1)3131-1781 **E-mail:** cepceba@uepa.br

ANEXO A – APROVAÇÃO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de direito, na finalidade de atendimento às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal deste Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) da Universidade do Federal do Pará (UFPA), tendo ciência do projeto de pesquisa intitulado " A INTEGRALIDADE DO SER SURDO: narrativas de vida e o pensamento decolonial na construção das identidades dos sujeitos Surdos na Amazônia Tocantina ", de autoria da doutoranda em educação Waldma Maira Meneses de Oliveira, discente da IES/UEPA/PPGED, damos-lhe consentimento para a realização da referida pesquisa, a acontecer na sala do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina. A sala fica localizada no bloco A, prédio antigo, no térreo no espaço A (morin) em Caldas, deste Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA. Outrossim, informamos que a pesquisadora é funcionária desta instituição de ensino e que está fazendo doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Assim sendo, a pesquisa está vinculada ao Centro de Ciências Sociais e Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED/UEPA.

Cametá, 03 de fevereiro de 2020


Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Port. N°2573/2013-Reitoria.

Trav. Padre Antônio Franco, 2617-Matuba
Cametá-Pará- CEP:68400-000-Fone:3761-1182/1258
Site:WWW.ufpa.br/cametá - e-mail: camet@ufpa.br